УДК 37

Г.И. Абыласынов, к.ф.н., доцент,
Д.А. Абдулдаев, к.п.н., доцент,
Иссык-Кульский государственный университет,
г. Каракол, Киргизия

РЕАЛИЗАЦИЯ СТРАТЕГИИ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КЫРГЫЗСТАНЕ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. *В статье анализируется тенденция непрерывного образования, раскрывается сущность профессионального развития педагогов, актуализируется роль курсов повышения квалификации в профессиональном развитии педагогов.*
Ключевые слова*: тенденция, непрерывное образование, профессиональное развитие, качество образования, повышение квалификации.*

G.I. Abylasynova, PhD, Associate Professor
D.A. Abduldaev, Dr.PhD Associate Professor
Issyk-Kul State University, Karakol,
Kyrgyz Republic

IMPLEMENTATION OF THE STRATEGY OF CONTINUOUS EDUCATION IN KYRGYZSTAN AS A FACTOR IN THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS

Abstract: *The article analyzes the trend of continuous education, reveals the essence of the professional development of teachers, the role of advanced training courses in the professional development of teachers is being updated.*
Keywords: *trend, continuing education, professional development, quality of education, advanced training*

В настоящее время одна из ведущих тенденций развития современной образовательной системы – тенденция непрерывного образования - вышла на передний план современного кыргызстанского общества. Этот фактор обусловлен тем, что непрерывность как одно из значимых свойств образования является стержнем развития активных инновационных процессов в отечественной системе образования. Более того, непрерывное образование выступает как идея, принцип обучения, качество образовательного процесса и условие дальнейшего развития человека. «Учитель, который не учиться сам, теряет моральное право учить других», - так гласит известная поговорка. Особая значимость и необходимость непрерывного образования связана с одной из четырех ключевых компетенций, определенных международной комиссией ЮНЕСКО по образованию для XXI века образования 21 века – «научиться учиться», которая понимается, как возможность всем возрастным группам населения приспосабливаться к жизни в современном развитом информационном обществе, возможность роста образовательного потенциала личности в течение жизни. В этой связи суть концепции непрерывного образования состоит в идее создания «обучающегося общества», создающего условия пожизненного образования и удовлетворяющего эти потребности каждого человека в непрерывном самосовершенствовании и нахождении вариативных путей самореализации [8,с.64].

Известно, что вхождение Кыргызстана в мировое образовательное пространство, сопровождающееся тенденцией глобализации и высоким динамизмом перемен, требует подготовки нового человека. В современном быстро меняющемся мире необходимыми качествами нового человека становятся способность быстро реагировать на все изменения, инициативность, коммуникабельность, самостоятельность, планетарное и концептуальное мышление и другими жизненно важными умениями и навыками для существенного улучшения качества жизни. Как

сказала в своем выступлении на первом Форуме ректоров Кыргызстана и России 27 марта 2019 года министр образования и науки Кыргызстана Г. Кудайбердиева,«Открытые рынки — в том числе и рынок рабочей силы – нацеливает Кыргызстан на создание системы непрерывного образования, которое должно обеспечить каждому человеку личностное и профессиональное развитие и дать возможность реализовать себя как внутри страны, так и на рынке рабочей силы ЕАЭС» [10]. Известный тезис «образование на всю жизнь» заменяется «образованием через всю жизнь», что еще больше актуализирует проблему профессионального развития педагогов в контексте непрерывного педагогического образования.

Целью данной работы является анализ реализации стратегии непрерывного профессионального образования в Кыргызской Республике, его влияние на развитие профессиональных качеств современного педагога.

Ретроспективный анализ обозначенной темы - формирования непрерывного образования - свидетельствует о давних ее истоках. Так, еще в эпоху Платона и Аристотеля, их находят в творениях Солона, Сенеки. Согласно высказыванию Конфуция, в 15 лет он устремился к учебе, в 30 лет стал самостоятельным, в 40 лет освободился от сомнений, в 50 лет познал веления Неба, в 60 лет стал проникновенен слухом, с 70 лет стал следовать желаниям сердца. В «Великой дидактике» Я.А.Коменского была впервые теоретически обоснована и представлена сущность непрерывного образования, который в своих трудах описал наиболее демократичную для своего времени систему образования, направленную на обучение «всех учить всему», начиная от материнской школы и заканчивая академией. Но только лишь в последней трети XX века начинается осмысление и воплощение обществом данной идеи на практике.

Обоснование понятию «непрерывное образование» дал в 1965 году П.Легран в связи с проблемой организации обучения людей предпенсионного и пенсионного возраста в условиях появления и широкого распространения новых технических средств и технологий их применения практически во всех сферах жизнедеятельности.

В 1968 году термин «непрерывное образование» был употреблен в материалах ЮНЕСКО, а после опубликования доклада комиссии под руководством Э.Фора (1972 г.) принято решение ЮНЕСКО, признавшее непрерывное образование основным принципом, «руководящей конструкцией» для нововведений или реформ образования во всех странах мира. С тех пор современное концептуальное обеспечение создания и развития системы непрерывного образования развивается и совершенствуется уже почти полстолетия. И если в 1950-1968- гг. проблема непрерывного образования рассматривалась исключительно как проблема образования взрослых, то начиная с 1970 г и до сих пор непрерывное образование рассматривается как образование, которое призвано обеспечить возможность приспосабливаться к жизни в современном развитом обществе всем возрастным группам [6, с.21]

Для определения категории непрерывного образования международное профессиональное сообщество использует ряд терминов: «образование взрослых» (adult education, Feducation de sadultes, Erwachsen enbildung); «продолжающееся образование» (continuing education, continuous education); «дальнейшее образование» (further education, Weiter bildung), «возобновляющееся (рекуррентное) образование» (recurrent education) как получение образования «по частям» в течение всей жизни путем чередования обучения с другими видами деятельности, главным образом с работой» «перманентное образование» (permanent education); «пожизненное образование» (lifelong education). Как видим, в каждом из этих терминов делается акцент на определенной стороне непрерывного образования, но сущность для всех в смысловом отношении является идея создания «обучающегося общества», создающего условия пожизненного образования и удовлетворяющего эти потребности каждого

человека в непрерывном самосовершенствовании и нахождении вариативных путей самореализации для разных категорий людей, в особенности для взрослого человека.

В педагогическом энциклопедическом словаре непрерывное образование толкуется как «процесс роста образовательного (общего и профессионального) потенциала личности в течение жизни, организационно обеспеченный системой государственных и общественных институтов и соответствующий потребностям личности и общества» [1], как «образование на протяжении всей жизни, которое обеспечивается единством и целостностью системы образования, созданием условий для самообразования и всестороннего развития личности, совокупностью преемственных, согласованных, дифференцированных образовательных программ различных ступеней и уровней, гарантирующих гражданам реализацию права на образование и предоставляющих возможность получать общеобразовательную и профессиональную подготовку, переподготовку, повышать квалификацию на протяжении всей жизни [9].

Согласно А.Н. Пережовской, «непрерывное образование — это постоянное совершенствование ЗУН человека, вызванное необходимостью «идти в ногу со временем», стремлением быть востребованным в существующей профессиональной и социальной среде» [9, с.39]

Что касается понятия «непрерывное педагогическое образование» то существуют различные научные интерпретации понятия «непрерывное педагогическое образование», поэтому мы представим содержание данной дефиниции, которая импонирует нам в рамках нашего исследования. В связи с чем, рассмотрим основные компоненты педагогического процесса в непрерывном педагогическом образовании: цели, содержание непрерывного образования, образовательные технологии, методы и формы обучения, критерии эффективности процесса непрерывного образования применительно к учителю, механизмы управления.

Функционирование системы непрерывного педагогического образования должно обеспечить усвоение педагогом содержания педагогического образования, а именно:

- опыта профессиональной социализации;
- рефлексии генезиса своих педагогических функций;
- самоуправления своим профессиональным развитием;
- готовности реализовывать принцип непрерывности профессионального самосовершенствования во всех последующих фазах профессионального роста [2, с.66]

В Концепции развития образования Кыргызской Республики до 2020 года отмечается, что образование должно готовить человека к жизни в состоянии высокой степени неопределенности, обеспечить условия многократного возвращения человека в образовательную систему на формальном и неформальном уровне, по мере того, как он сталкивается с новыми проблемами и вызовами. Еще в Стратегии развития образования на период с 2012-2014 года среди основных приоритетов образования отмечена реформа системы повышения квалификации через выполнение совместных проектов с работодателями по повышению квалификации преподавателей.

Авторы Концепции непрерывного образования в Кыргызской Республике отмечают, что для улучшения качества жизни в стране в свете происходящих общественных преобразований необходимо:

обеспечить правовые, экономические и организационные условия для развития исторически сложившейся отечественной системы непрерывного педагогического образования на основе интеграции отечественного и зарубежного опыта;

насытить систему непрерывного педагогического образования идеологией обучения на протяжении всей жизни, основанной на таких принципах, как научиться делать, научиться познавать, научиться жить вместе и научиться жить;

создать оптимальную систему преемственных образовательно-профессиональных программ педагогического образования с учетом постоянных изменений, связанных с научным прогрессом и новыми формами экономической и социальной деятельности;
сформировать в системе непрерывного педагогического образования профессионально-компетентностную личность педагога, способную самостоятельно и творчески решать профессиональные задачи, осознавать личностную и общественную значимость педагогической деятельности, нести ответственность за ее результаты;
развить у обучающихся в системе непрерывного педагогического образования необходимости постоянного совершенствования в своей профессии, приобретения компетентностей, дающих возможность качественно осуществлять педагогическую деятельность [6, с. 167].

Непрерывное педагогическое образование, являясь сферой человеческой деятельности, выполняющее функцию подготовки и повышения квалификации специалистов, занятых в сфере воспитания подрастающего поколения к жизни в социуме, с одной стороны, подвержено влиянию всех происходящих изменений, а с другой – само выступает в качестве преобразователя общественных сфер.

Кардинальные перемены в современном обществе, интеграция Кыргызстана в мировое образовательное пространство, мобильность студентов и преподавателей, требование современного рынка труда вызывает необходимость образовательной системе подготовки нового человека. Как справедливо признают исследователи, для подготовки нового человека требуется и «новый» учитель. В этой связи актуальным становится проблема профессионального развития педагогов в контексте непрерывного педагогического образования.

«Профессиональное развитие» как науковедческая проблема является предметом исследований многих отраслей научного знания, в первую очередь, тех, которые связаны с личностью человека, с его деятельностью.

Некоторые исследователи связывают профессиональное развитие с повышением квалификации и рассматривают его как совершенствование личностных качеств педагога. Другие определяют профессиональное развитие как процесс развития и углубления профессиональной компетенции, прежде всего, высших ее составляющих. Э.Ф. Зеер говорит о процессе прогрессивного изменения личности под влиянием социальных воздействий профессиональной деятельности и собственной активности, направленной на самосовершенствование и самоосуществление. Согласно Л.М.Митиной, профессиональное развитие является «активным, качественным преобразованием учителем своего внутреннего мира, внутренней детерминацией активности учителя, приводящей к принципиально новому способу профессиональной жизнедеятельности» [6].

Как отмечает И.А. Низовская, данная педагогическая категория «вмещает в себя аспекты личностного и профессионального развития в двух формах: образование по специально организованным программам в различного рода образовательных учреждениях и самообразование. Это терминологически соответствует процессам формального и неформального педагогического профессионального развития» [8, с. 9]. По мнению ученого, именно в системе повышения квалификации процесс профессионального развития учителей является системным, целенаправленным и более интенсивным, нежели при самообразовании.

В Кыргызстане повышение квалификации педагогов осуществляется как на государственном уровне в институтах повышения квалификации, так и через организации и учреждения, которые в настоящее время создают соответствующие программы и проводят курсы по повышению квалификации педагогов часто на гранты, предоставляемые международными организациями и фондами: университеты (КРСУ, КГУ им. И. Арабаева, КНУ им. Ж. Баласагына, АУЦА, УЦА им. Ага-Хана и др.),

Ассоциация учреждений образования EdNet, Россотрудничество, международные организации: ЮСАИД, ЮНИСЕФ; НПО.

В Иссык-Кульском государственном университете открыты курсы повышения квалификации учителей общеобразовательных школ, курсы педагогического мастерства – как для учителей школ, лицеев, колледжей, так и для преподавателей вузов. Для стимулирования преподавателей вуза в постоянном повышении своей квалификации, внедрена система оценки каждого преподавателя, которая будет отражаться на заработной плате преподавателя.

Кроме этого широкое распространение в последнее время получают открытые образовательные ресурсы (ООР), создание виртуальных образовательных площадок по самым различным тематикам, дистанционные курсы.

Анализ специфики профессионального развития педагогов позволяет выделить те его системно-структурные компоненты, которые задействованы в этом процессе и активно на него влияют. Учитель, отправляющийся на курсы повышения квалификации, уже имеет определенной опыт работы, на курсах он получает определенный блок новой информации и его ожидает последующая практическая деятельность, предполагающая изменения, обновление, обогащение, профессиональное развитие под влиянием обучения.

Литература

1. *Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. – М.: Большая рос. энцикл, 2002. 528 с.*
2. *Бордовский В.А. Теория и практика организационного обеспечения иновационного развития высшего педагогического образования. Диссер. докт.пед.наук. – Спб, 1999.-367 с.*
3. *Зеер Э.Ф., Карпова Г.А. Педагогическая диагностика личности учащегося СПТУ. – Свердловск: СИПИ, 1989. – 88 с.*

Ключарев Г.А. Непрерывное образование и потребность в нем.- М.: Наука, 2005. –173с.

4. *Ломакина Т.Ю. Современный принцип развития непрерывного образования. - М.: Наука, 2006. -219 с.*
5. *Мамытов А.М., Мамбетакунов Э.М., Мирошниченко Л.В., Панкова Т.В. и др. Концепция непрерывного педагогического образования в Кыргызской Республике. // Известия КАО, №1, 2008.- С.45- 49.*
6. *Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. – М.: Флинта; Московский психолого-социальный институт, 1998. – 200 с.*
7. *Низовская И.А. Научно-методические основы профессионального развития педагогов при освоении инновационных технологий обучения в общеобразовательной школе. Автореф. диссер.канд. пед.наук. Бишкек, 2007.- 19 с.*
8. *Пережовская А. Н. Непрерывное образование: цели, задачи, содержание, функции, перспективы развития [Текст] // Проблемы и перспективы развития образования: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2015 г.). — Пермь: Меркурий, 2015. — С. 38-41. — URL https://moluch.ru/conf/ped/archive/149/7617/*
9. *Словарь согласованных терминов и определений в области образования государств-участников Содружества Независимых Государств. – М., 2004. С. 55).*
10. *https://bilim.akipress.org/ru/news:1537153/?f=cp.*

УДК 378.147

И.Н. Айнутдинова, д.п.н., профессор,
К.А. Айнутдинова, к.ю.н., ст. преподаватель,
Казанский (Приволжский) федеральный университет
г. Казань, Россия

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ВНЕДРЕНИЯ ОТКРЫТОГО ОНЛАЙН ОБУЧЕНИЯ В СТРУКТУРУ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ВУЗА

Аннотация. *Обращение к теме исследования обусловлено поиском новых форм, методов и технологий подготовки будущих конкурентоспособных специалистов в вузе в условиях*

цифровизации, информатизации и технологизации. Цель работы – выявление и анализ современных трендов образования в России и за рубежом. Установлено, что на рынке образовательных услуг наиболее востребован онлайн формат обучения, включая МООК (массовые открытые онлайн курсы). Данный выбор коррелируется с демографическими особенностями современного «цифрового» поколения студентов. Исследование проводилось в рамках социально-педагогического и компаративистского подходов, что позволило изучить наиболее успешные образцы отечественной и зарубежной инновационной теории и практики. Результаты работы состоят в конкретизации проблемных зон при внедрении МООК в учебный процесс и путей их решения, классификации форматов МООК и моделирования МООК-опосредованного образовательного пространства вуза. Данные, полученные в процессе исследования, подтвердили гипотезу о целесообразности включения онлайн форм и методов обучения в процесс подготовки кадров высокой квалификации для нужд цифровой экономики РФ.
Ключевые слова: *образование, цифровизация, информатизация, технологизация, онлайн обучение, образовательное пространство, МООК, студенты, университет.*

I.N. Ainoutdinova, PhD, Doctor of Education, Associate professor
K.A. Ainoutdinova, PhD in Law, Master in Psychology, Senior Lecturer
Kazan (Volga region) Federal University,
Kazan, Russia

TOPICAL ISSUES OF INCLUSION OF OPEN ONLINE EDUCATION INTO THE STRUCTURE OF LEARNING ENVIRONMENT OF MODERN UNIVERSITY

Abstract. *The need for the study has been caused by the search for new forms, methods and technologies for future competitive specialists` training at university in the conditions of digitalization, informatization and technologization. The aim of the work was to identify and analyze the current trends in education in Russia and abroad. It has been established that the online education format is most in demand in the educational services market, including MOOCs (massive open online courses). This choice corresponds to the demographic features of the modern "digital" generation of students. The study was conducted in the framework of socio-pedagogical and comparative approaches, which allowed studying the most successful samples of domestic and foreign innovation theory and practice. The results of the work consist in specifying the problem areas when introducing MOOC into the educational process and ways to solve them, classifying the MOOC formats and modeling the MOOC-mediated learning environment of university. The data obtained within the research confirmed the hypothesis on the expediency of including online forms and training methods in the process of preparation of highly qualified personnel for the needs of the Russian digital economy.*
Keywords: *education, digitalization, informatization, technologization, online learning, learning environment, MOOC, students, university.*

Сегодня Россия наряду с другими высокоразвитыми странами мира движется от экономики ресурсов в сторону технологических инноваций и уверенно осваивает новую модель цифровой экономики. Для того, чтобы в полной мере осуществить цифровую трансформацию экономики и социальной жизни россиян, потребуются время, значительные финансовые вложения, а также диспозиция к институциональным, инфраструктурным и нормативным изменениям. Несмотря на некоторое отставание России от мировых достижений в сфере экономики и IT, обусловленное, в частности, и рядом геополитических проблем, сегодня страна демонстрирует большой потенциал роста, а эффективность реализации государственной программы «Цифровая экономика в РФ» зависит, в том числе, от индивидуальной мотивации и готовности каждого гражданина внести свой личный вклад в этот масштабный проект [1]. Приоритетным направлением развития России в этом контексте становится задача совершенствования системы образования, восприимчивой к запросам граждан и общества и направленной на подготовку и обеспечение цифровой экономики компетентными кадрами.

Общая организационная схема реформирования образования России для нужд цифровой экономики сложна и многогранна, при этом очевидно, что сегодня подготовка будущих профессионалов невозможна без внедрения инновационных технологий в процесс их обучения, оснащения учебного пространства вузов современным

оборудованием, размещения в открытом доступе информационных образовательных ресурсов, создания условий для самообразования и саморефлексии и др. [9]. Изучение, анализ и распространение наиболее успешных образцов отечественной и зарубежной инновационной теории и практики становятся в этой связи важным компонентом методической и технической помощи педагогам, способствуют повышению их квалификации, ориентируют на пересмотр и обновление компетенций, стимулируют на отбор и применение обучающих программ, ресурсов и инструментов с учетом требований «цифрового» времени [8].

Проведенное исследование мировых трендов в области образования позволяет сделать вывод о том, что сегодня наибольшую распространенность приобретают различные формы, способы и методы обучения, основанные на информационно-коммуникационных технологиях (ИКТ) и сети Интернет. Особую популярность снискали многочисленные варианты онлайн (online) и электронного обучения (eLearning), например, веб-ориентированное обучение (Web-based learning, WBL), обучение при поддержке компьютера (Computer assisted learning, CAL), мобильное обучение (Mobile/ mLearning), дистанционное обучение (Distance learning), распределенное обучение (Distributed learning), смешанное обучение (Blended learning) и др. [18]. Не секрет, что вектор российских вузов сегодня также устремлен в сторону высокотехнологичных форматов обучения, способных обеспечить прорыв в профессиональной подготовке будущих специалистов, которым предстоит жить и работать в новых конкурентных условиях «цифровой эпохи» [15]. Очевидно, что обращение вузов к инновационным формам доставки и получения учебного контента предопределено как общими тенденциями развития современного информационного общества, так и теми бурными демографическими изменениями, которые закономерно сопровождают их.

Следует отметить, что будущие профессионалы – это современные студенты, зачастую относимые к так называемому «цифровому поколению Z». Для них сетевой электронный способ получения информации, в том числе учебной, является нормальной составляющей их жизни. Согласно исследованиям, проведенным экспертами из Центра изучения статики и динамики поколений (The Center for Generational Kinetics) в Остине (Техас, США), это поколение молодых людей, рожденных в конце 1990-х – начале 2000-х годов, привыкло иметь дело с цифровыми технологиями практически с момента своего рождения. Они регулярно используют Интернет, привычно взаимодействуют и обмениваются информацией посредством синхронных (в режиме реального времени) и асинхронных (с задержкой во времени) инструментов коммуникации, при этом значительная часть их общения происходит на сайтах социальных сетей [17]. Они не расстаются со смартфонами и планшетами, что позволяет им получать доступ к информации и анализировать её в достаточно быстром и простом режиме при помощи установленных программ и приложений [16]. По мнению проф. К. Аоки из Открытого университета Японии (OUJ), встраивание в учебный процесс привычных для студентов «поколения Z» цифровых инструментов, средств и ресурсов, а также приемов, методов и технологий обучения, построенных на их применении, в целом, оказывает положительное влияние на достижения обучающихся, особенно в русле профессионально значимых результативных цепочек «знание – понимание – умение», «теория – практика – демонстрация на деле» и т.п. [11].

При этом очевидно, что подготовка высококвалифицированных специалистов потребует помимо профессиональных и технологических знаний также формирование у них целого спектра общекультурных компетенций вне зависимости от направлений подготовки, программы которых реализуются вузом [2]. Скорость изменений, включая возросшую конкуренцию на рынках труда, сегодня такова, что для потенциальных работодателей все большее значение приобретают мотивация выпускников к

постоянному профессиональному росту, обновлению знаний, диспозиция к сотрудничеству, умение общаться, демонстрировать командный дух и профессиональную идентичность. Вузы с учётом новых запросов вводят максимум практико-ориентированных занятий на всех курсах обучения, внедряют разнообразные формы, приемы и методы коллективной работы, давая тем самым студентам возможность заранее адаптироваться к условиям будущей профессии. Доступ к сети Интернет, многообразие цифровых образовательных технологий, средств и ресурсов сближают реальный и виртуальный миры путем моделирования ситуаций реальной жизни в формате дополненной виртуальной реальности, ускоряют процесс обучения, придают получаемым знаниям и навыкам актуальность, междисциплинарность и практический характер, создают предпосылки для готовности к профессиональной деятельности и расширяют перспективы и возможности для непрерывного образования (Lifelong learning) [14; 18].

Сегодня распространено мнение, что решение хотя бы части этих системных, технических и педагогических проблем, актуализированных нуждами цифровой экономики, возможно через широкое внедрение онлайн обучения в структуру образовательных пространств вузов, которые, в свою очередь, создавали бы цифровую образовательную среду всей России [3]. Для решения этой задачи ещё в 2016 году был инициирован приоритетный проект «Современная цифровая образовательная среда в РФ» (СЦОС), одной из идей которого было повышение доступности, актуальности и качества образования за счет использования современных технологий онлайн обучения. Разработчики проекта СЦОС изначально делали ставку на популяризацию МООК (массовых открытых онлайн курсов) и запуск множества онлайн платформ для создания, размещения и проведения лучших образовательных онлайн курсов и лекториев для вузов [7]. Планы строились с учетом того, что неограниченные возможности онлайн обучения и открытых образовательных ресурсов, действительно, смогут повысить качество образования в российских вузах за счет ускорения темпов обучения, сокращения финансовых расходов и временных затрат.

Планировалось также, что такой подход упорядочит разрозненную ресурсную базу онлайн курсов и приведет образовательные программы вузов в соответствие с нуждами цифровой экономики. При этом авторы СЦОС апеллировали к разработчикам онлайн курсов из разных вузов и организаций и призывали их предоставлять доступ к авторскому контенту всем категориям граждан, независимо от их возраста, профессии или уровня образования. В отсутствие должного нормативно-правового регулирования онлайн обучения, в частности, фиксирующего статус онлайн курсов как равноправных частей образовательных программ и позволяющего формальный зачет университетами пройденных дисциплин с получением сертификата, такой популистский подход породил в итоге ещё больший хаос в программных требованиях и стандартах оценки качества онлайн курсов. Также до сих пор не в полной мере урегулированы юридические и финансовые отношения между организациями, собственниками онлайн курсов, и образовательными организациями, использующими сторонние онлайн курсы в рамках своих программ. Кроме того, зарегистрированное на сегодняшний день огромное количество платформ онлайн обучения не всегда гарантирует получение подтвержденных сертификатов, при этом существующее *де факто* многообразие курсов нигде не централизовано, что делает недоступным полный перечень курсов для пользователей. Минимальные требования, предъявляемые к размещаемым онлайн курсам, и зачастую недостаточная ИКТ-компетентность их создателей, скорее, порождают вопросы к качеству курсов, чем желание их изучать [10].

Перечисленные проблемы способны породить множество барьеров на пути внедрения МООК в учебный процесс в вузе, так как, в первую очередь, ограничивают возможности признания их качества и статуса [5]. При этом эффективность онлайн обучения для системы образования в целом и его положительное воздействие на

динамику общего развития студентов, стимулирование их интереса к получению знаний, в том числе практико-ориентированных и профессионально-значимых не подлежат сомнению [13]. Анализ потребностей вузов в МООК и опыт внедрения открытых онлайн курсов в структуру образовательного пространства ведущих вузов России показывает, что на сегодняшний день полная интеграция МООК в учебный процесс не представляется возможной по ряду причин. При этом аналитики признают возможность реализации МООК в учебной деятельности вузов и предлагают использовать МООК в качестве дополнительных материалов или в рамках смешанного обучения (blended/ hybrid learning; flipped class format) [4]. Если рассматривать любой онлайн курс как обучающий курс с массовым интерактивным участием, с применением технологий электронного обучения и открытым доступом через сеть Интернет, то с учетом многообразия вариантов и средств доставки учебного контента и инструкций, условно, онлайн курсы можно отнести и к форме электронного дистанционного образования [12].

Мо мнению проф. В. Л. Ускова, такие курсы подразделяются на (1) полностью он-лайновые (100% on-line courses); (2) смешанные или гибридные (blended courses), где 50% обучения происходит онлайн и 50% в аудитории; (3) офлайновые курсы с поддержкой системы управления обучением (например, LMS Moodle) и (4) «перевёрнутые классы» (flipped classes), когда студенты изучают материал за пределами аудитории, а обсуждают полученные знания с преподавателями и однокурсниками в учебной аудитории (face-to-face) [8; 15]. Другие авторы предлагают пять основных моделей организации обучения в вузе в формате МООК, а именно: (1) применение МООК в качестве дополнительного материала; (2) смешанное обучение с использованием частей МООК для освоения дисциплины/ модуля (модель «перевернутого класса» или flipped class); (3) смешанное обучение на основе МООК (blended или hybrid learning) с проведением текущего и промежуточного контроля онлайн и сохранением части очных занятий с преподавателем (face-to-face); (4) электронное обучение с использованием онлайн-курса и очной организационно-технической поддержкой тьютора; и (5) исключительно электронное обучение с использованием онлайн-курса для таргетированных (целевых) групп участников или слушателей [6; 7].

Представленные модели показывают, что внедрение МООК никоим образом не влечет вытеснения традиционных форм и методов обучения в вузе. Налицо выстраивание разумного взаимодействия между онлайн и офлайн форматами, где новая составляющая в виде МООК может лишь существенно дополнить и обогатить образовательный процесс в вузе. Многие университеты используют сегодня МООК как разновидность дистанционного образования для привлечения большего количества студентов, расширения методов и форматов обучения и продвижения своего бренда на рынке образовательных услуг. При этом очевидно, что преподаватели (создатели электронного контента для конкретных групп студентов определенных направлений подготовки вузов) и их курсы вряд ли смогут конкурировать с МООК [7; 10], размещенными на таких признанных в мире и, действительно, массовых образовательных платформах с экспоненциальным числом пользователей как Coursera – более 25 миллионов студентов; EdX – 15 миллионов; XuetangX – первая не англоязычная платформа из топ-5 МООК –12 миллионов; FutureLearn – 5,3 миллиона, Udacity – 4 миллиона слушателей и др. [5; 10].

На наш взгляд, лучшим решением задачи продвижения доступного и качественного онлайн обучения в вузах России могла бы стать поэтапная реализация проекта СЦОС, целью которого, среди прочего, является формирование стратегических альянсов между российскими и зарубежными вузами. Такое международное партнерство, как форма интеграционного взаимодействия в сфере образования, ускорит вхождение России в мировое цифровое образовательное пространство, расширит

мобильность, позволит создавать обучающие онлайн платформы и курсы, рассчитанные на неограниченное количество студентов со свободным доступом к учебному контенту как в России, так и за её пределами [15]. Учитывая распространенность в образовательных учреждениях системы управления обучением (Learning Management System, LMS) MOODLE, постоянное совершенствование программного обеспечения данного LMS, существуют предпосылки использования его в качестве инструмента для создания МООК-платформ в любом, даже региональном вузе России [4].

Данные опроса, проведенного авторами в ходе эмпирического исследования, подтвердили, что большинство студентов «поколения Z» осознают необходимость получения высшего образования для успешной карьеры (72%), положительно относятся к инновациям в обучении (68%) и признают, что учебное пространство вуза должно быть организованным и управляемым (78%). Часть студентов считает, что профессионализация при обучении в вузе достигается, если студент участвует в дополнительных дистанционных образовательных программах (54%), самостоятельно обучается на площадках МООК и иных ООР (открытых образовательных ресурсов) (66%), совмещает учебу и работу, применяя полученные знания и навыки на практике (43%). Лишь незначительная часть опрошенных студентов, в силу своего юного возраста или низкой мотивации, не видят необходимости в расширении своего образования «за стены университета» или до «непрерывности», в том числе не считают важными регулярное повышения квалификации или обучение в течение всей жизни (7%).

Проблемы, с которыми опрошенные студенты сталкивались при поиске интересующих их открытых онлайн курсов в сети Интернет, были градированы следующим образом: отсутствие единого реестра или полноценного агрегатора онлайн курсов (68%); завышенная стоимость курса, не соизмеримая с ожидаемым результатом (57%); неудобство или уязвимость системы идентификации и аутентификации (43%); отсутствие бесплатной валидации или сертификации по итогам прохождения курса (41%); отсутствие обратной связи от тьютора или обезличенные данные о достигнутых результатах (31%); низкое качество дизайна, веб-семантики курса или недружественный интерфейс (14%); отсутствие русскоязычного онлайн курса по запросу (10%). Исследование было проведено нами на базе Казанского (Приволжского) федерального университета в период с февраля по апрель 2019 года. В исследовании приняли участие 3 группы студентов 2-4 курсов юридического факультета по направлению подготовки 40.03.01, бакалавр, Юриспруденция. Общее число опрошенных студентов составило 150 человек, в возрасте от 19 до 22 лет.

Недостаток русскоязычных онлайн курсов, которые могли бы быть включены в учебные программы и планы вузов, ограниченность доступа к высокоскоростному Интернету по тем или иным причинам, низкий уровень ИКТ-грамотности и ИКТ-компетентности некоторых преподавателей вуза, потенциальных разработчиков и создателей МООК – все эти проблемы волнуют сегодня академическое сообщество и порождают жаркую полемику. Открытой остается и тема готовности субъектов образования к внедрению МООК в учебное пространство вузов, ведь интеграция прогрессивных методов потребует не только умений и навыков пользования технологиями и цифровыми инструментами, но и повлечет необходимость выработки новой стратегии поведения в цифровом мире и, вероятно, актуализирует некую культурную и ценностную трансформацию, как у студентов, так и у преподавателей [3]. Система целенаправленной подготовки и обучения преподавателей, экспертов и тьюторов в области онлайн обучения представляется нам крайне актуальной в этой связи, а разработка критериев оценки качества онлайн курсов и навыков, достаточных для их разработки и эффективной реализации в формате формального образования, является одной из первоочередных задач для администраций вузов [2; 10].

Литература

1. *Национальная программа «Цифровая экономика Российской Федерации». Распоряжение Правительства РФ от 28.07.2017 №1632-р <Об утверждении программы «Цифровая экономика РФ»> [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_221756/ (дата обращения 02.04.2019).*

2. Беккер И. Л., Журавчик В. Н. Образовательное пространство как социальная и педагогическая категория. // Известия ПГПУ им. В.Г. Белинского. – 2009. – № 12 (16). – С. 132—140.

3. Болодурина И. П., Запорожко В. В., Парфёнов Д. И., Анциферова Л. М. Массовые открытые онлайн-курсы в формировании единого информационного образовательного пространства университета // Вестник Оренбург. гос. ун-та. – 2017. – №10 (210). – С. 24-28.

4. Дацун, Н. Н., Уразаева Л. Ю. MOODLE как платформа массовых открытых онлайн курсов // Инновационные процессы в науке и технике XXI века: мат-лы XIV Всерос. научно-практ. конференции. – Тюмень: ТИУ. – 2016. – С. 269-273.

5. Каракозов С. Д., Маняхина В. Г. Массовые открытые онлайн-курсы в зарубежном и российском образовании // Вестник Рос. ун-та дружбы народов. Информатизация образования. – 2014. – №3. – С. 24-30.

6. Махмутова М. В., Махмутов Г. Р. Модели и платформы реализации массовых открытых онлайн курсов // Современные информационные технологии и ИТ-образование. – 2015. – №1(11). – С. 486-496.

7. Семенова Т. В., Вилкова К. А., Щеглова И. А. Рынок массовых открытых онлайн-курсов: перспективы для России // Вопросы образования / Educational Studies, Moscow. – 2018. – №2. – С. 173-197.

8. Усков В. Л. Перспективные технологии для электронного образования / В. Л. Усков, А. Д. Иванников, А. В. Усков // Информационные технологии. – 2007. – №2. – С. 32-38.

9. Шнепс-Шнеппе М. А., Сухомлин В. А., Намиот Д. Е.. О программе «Цифровая экономика Российской Федерации»: как создавать информационную инфраструктуру // International Journal of Open Information Technologies. – 2018. – № 6(3). – С. 37–48.

10. Ainoutdinova, I., & Blagoveshchenskaya, A. (2017). The potential of Massive Open Online Courses (MOOCs) for revival of distance education in Russia. // ICERI2017 Proceedings, Seville, Spain, pp. 8335-8344.

11. Aoki, K. (2010). The Use of ICT and e-Learning in Higher Education in Japan. World Academy of Science, Engineering and Technology: International Scholarly and Scientific Research & Innovation. International Journal of Social, Behavioral, Educational, Economic, Business and Industrial Engineering, 4 (6), pp. 986-990.

12. Bonk, C.J., Lee, M.M., Reeves, T.C., &, Reynolds, T.H. (eds.) (2015). The MOOCs and open education around the World. Routledge, Taylor & Francis Group, 340 p.

13. Cormier, D. & Stewart, B. (2011). Life in the open: 21st century learning & teaching / D. Cormier, B. Stewart // In S. Murray, (Ed.) Proceedings of the Atlantic Universities' Teaching Showcase 2010,14, pp. 24-31.

14. Hollands, F.M., & Tirthali, D. (2014). MOOCs: Expectations and Reality: Full Report. Center for Benefit-Cost Studies of Education: Columbia University, 211 p.

15. Lisitsyna L., Lyamin A. (2014). Approach to development of effective e-learning courses. Smart Digital Futures, 262, pp. 732–738.

16. Sampson, N. (2003). Meeting the Needs of Distance Learners. Language Learning & Technology, 7(3), pp. 103-118.

17. Villa, D. & Dorsey, J. (2017). The State of Gen Z 2017: Meet the Throwback Generation: White Paper. Research by: The Center for Generational Kinetics, Austin, Texas, USA, 30 p.

18. Warschauer, M. (2007). The Paradoxical Future of Digital Learning. Learning Inquiry, 1(1), pp. 41-49.

УДК 378:372.8:371.134:82:81'246.2

Л. Р. Акмуллаева, ст. преподаватель
ГБО УВО Республики Крым
«Крымский инженерно–педагогический университет»,
г. Симферополь, Россия.

ЭЛЕМЕНТЫ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ДВУЯЗЫЧНОЙ СРЕДЕ

Аннотация. *В статье рассматривается элементы формирования профессионализма будущих учителей литературы в двуязычной среде. Раскрываются мотивационно-ценностный, когнитивно-познавательный, операционно-деятельностный, литературно-коммуникативный, результативно-рефлексивный критерии. Анализируются элементы профессионализма будущих учителей литературы.*
Ключевые слова: *профессионализм, элементы, критерии, двуязычная среда.*

L. R. Akmullaeva, Senior Lecturer
Crimean Engineering and Pedagogical University,
Simferopol, Russia.

ELEMENTS OF PROFESSIONALISM OF FUTURE TEACHERS OF LITERATURE IN A BILINGUAL MEDIUM

Abstract. *The article discusses the elements of the formation of professionalism of future teachers of literature in a bilingual environment. Motivation-value, cognitive-cognitive, operational-activity, literary-communicative, productive-reflective criteria are revealed. The indicators of elements of future teachers of literature are analyzed.*
Keywords*: professionalism, elements, criteria, bilingual environment.*

Теоретические или методологические основания. В современном языковом образовании предусматривается подготовка специалиста нового поколения. В данном процессе, важную роль играет высшая школа, экстренной задачей которой является совершенствование условий для формирования профессионализма будущих учителей литературы. На основании этого, возникла острая необходимость теоретического осмысления формирования профессионализма в двуязычной среде, связанного с процессами интернационализации и интеграции среднего и высшего образования.

Образовательный процесс в двуязычной среде представляет собой обучение на двух языках одновременно, чаще всего используется в социальной среде, где господствуют несколько языков, например, в образовательных учреждения крымского региона.

Следовательно, общество нового поколения настойчиво требует роста педагогического профессионализма, поскольку современный педагог является не только источником знаний и контролирующим субъектом, но и помощником, консультантом обучающихся, а также организатором самостоятельной активной и познавательной деятельности обучающихся.

В соответствии с этим, первостепенной предпосылкой в решении задачи по подготовке в области литературы высококвалифицированных кадров является формирование профессионализма будущих учителей литературы и их готовности к эффективной педагогической деятельности, а также к профессиональному самосовершенствованию и саморазвитию, что предопределяет необходимость в определении элементов сформированности профессионализма будущих учителей литературы в двуязычной среде.

Цель исследования – раскрыть элементы профессионализма будущих учителей литературы в двуязычной среде.

Источниковедческая доказательная база. В контексте нашего исследования, анализ психолого-педагогической литературы показывает, что проблема формирования профессионализма будущего учителя литературы в научном мире весьма популярна и

отражена в работах таких ученных: Н.Е. Астафьевой, Р.Г. Бабанского, С.Я. Батышева, И.А. Богачек, Н.Ф. Гейжен, Б.С. Гершунского, Г.О. Ковальчук, В.Ю. Кричевского, Н.Т. Соколовой, Л.З. Тархан, В.И. Юдина.

В трудах Л.С. Выготского, Н.И. Жинкина, Н.В. Имедадзе, Л.Ю. Кулиша, А.А. Сиденко, Л.М. Синельниковой, С.Н. Цейтлина раскрываются общие теоретические и практические вопросы языкового образования. Исследования же профессиональной подготовки в культурно-образовательном пространстве региона, этнопсихологии и межкультурном взаимодействии, билингвальном образовании и обучении освещается в работах: Р.З. Богоудиновой, У.М. Вайнрайх, В.Ф. Габдулхакова, В.Г. Крысько, М.Н. Певзнера, Л.Л. Салеховой, Н.К. Туктамышова, Г.Ф. Хасановой, Л.В. Щербы. Необходимо также обозначить, что методика преподавания литературы рассматривается в работах М.А. Рыбниковой, В.В. Голубкова, Н.Д. Молдавской, Н.И. Кудряшева, С.А. Гуревича, В.Г. Маранцмана, О.Ю. Богдановой, С.А. Леоновой, В.Ф. Чертова. Исследования же касающиеся педагогических вопросов, освещаются учеными: А.А. Балаевым, М.Н. Гаруновым, А.А. Вербицким, П.Б. Гребенюк, Г.И. Ибрагимовым, Е.А. Литвиненко, В.Я. Платовым, В.В. Подиновским, В.И. Рыбальским.

Учитывая исследования таких ученых, как М.Ю. Кунц, Е.С. Быков, К.В. Майборода, И.А. Зязюн, Л.К. Гребенкина, В.Я. Синенко, Л.В. Красюк, под профессионализмом мы рассматриваем совокупность психолого-педагогических и научно-предметных знаний и умений, личностно-творческого потенциала и самосознания, позволяющая на высоком уровне осуществлять образовательную деятельность [4: 152].

Следует также отметить, что, несмотря на возрастающий интерес ученых-лингвистов, психологов, педагогов к вопросу формирования профессионализма будущих учителей литературы в двуязычной среде, остается все же недостаточно исследованным.

Главные аргументы. Для осуществления педагогической деятельности, в поликультурной среде, а также умение осуществлять коммуникационную функцию через доступные ей способы и методы предусматривается формирование профессионализма будущего учителя литературы в двуязычной среде [1: 87].

Исходя из этого факта, в своих исследованиях мы опирались на педагогические подходы, такие как: компетентностный, системный, коммуникативный, деятельностный, личностно-ориентированный, которые непосредственно касаются профессионализма будущих учителей литературы в двуязычной среде и содействуют в реализации таких задач, как:

– закрепление и усвоение прочности знаний, умений, навыков обучающимися;

– совершенствование качественных и количественных характеристик учебной деятельности обучающихся в полилингвальной среде;

– удовлетворенность процессом обучения, преподавателем, обучающимися;

– снижение количества времени на достижение определенной учебной цели;

– упрощенность учебной деятельности;

– результативного преобразования знаний в умения.

Несмотря на это, подготовка на профессиональном уровне будущего учителя литературы не ограничивает себя только в получении совокупности знаний и умственных навыков. В результате этого будущему учителю литературы требуется совокупное формирование умственных, моральных и волевых качеств личности.

На основании этого данное исследование направлено на определение критерия того явления или процесса, которое является значимым для педагогического исследования. Для нашего же исследования важную значимость имеют критерии сформированности профессионализма будущего учителя в двуязычной среде.

Согласно этому, для решения данной задачи, возникает необходимость раскрытие понятия «критерий». В научном мире понятие «критерий» носит значение такое как: суждение, признак, на основании которых осуществляется оценка, средство и мерило чего-то [2: 88]. По мнению же Н.В. Кузьминой, критерий – это существенный признак, согласно которому одно решение выбирается из большинства возможных [3: 28].

Исходя из этого, критерий – это свойство, признак и качество объекта, который исследуется, все в совокупности дают возможность изучать его уровень функционирования, состояние и развитие. Показателями же исследователи определяют составляющую критерия, а именно конкретное проявление сущности качества явления или процесса. На основании этого, критерием является общая характеристика объекта или педагогического явления, которая может иметь несколько или множество показателей.

В соответствии с этим следует, что элементы, то есть критерии, по которым определялся принцип работы по реализации совокупности педагогических условий и результат нашего педагогического исследования формируют профессионализм будущих учителей литературы в двуязычной среде.

В качестве элементов профессионализма будущих учителей литературы в двуязычной среде были выделены следующие критерии: мотивационно-ценностный, когнитивно-познавательный, операционно-деятельностный, литературно-коммуникативный, результативно-рефлексивный критерии.

Анализ данных элементов показал, что один из основных элементов сформированности профессионализма будущих учителей литературы в двуязычной среде является мотивоционно-ценностный критерий. Мотивационно-ценностный критерий мотивирует будущих учителей литературы, определяет направления их деятельности, побуждают к активности в профессиональной деятельности, что очень важно в педагогической деятельности. Ведь активное стремление, интерес, самопознание и познавательный интерес являются основанием формирования профессионализма будущего учителя. Поэтому, с целью активизации мотивационного элемента, используются такие формы работы как: поощрение, беседы (индивидуальные, фронтальные).

Следующим элементом является когнитивно-познавательный критерий сформированности профессионализма у будущего учителя литературы в двуязычной среде. Этот критерий очень необходим будущему учителю литературы в двуязычной среде, поскольку многоязычие требует знание особенностей, тонкостей, традиций окружающей среды, а также знание совокупности методик, так как литература раскрывает быт, обычаи изучаемых культур и отражает мировоззрение, присущие каждому произведению. Для формирования когнитивно-познавательного элемента на практических занятиях с обучающимися используют такие активные методы как: проблемные вопросы, игровые, интегрированные задания.

Еще одним из элементов сформированности профессионализма будущих учителей литературы в двуязычной среде является операционно-деятельностный критерий. Данный элемент включает в себя следующие активные методы: работа с иллюстративным материалом, эвристическая беседа, коллективное решение творческих задач, проблемное изложение, «вживание в образ», интерпретация литературных произведений, которые улучшают процесс формирования. Этот критерий также является основным, так как он содержит в себе все знания, умения и навыки не только педагогического процесса, но и основы изучаемой литературы, и особенности двуязычной среды, русской и крымскотатарской, так как эти языки присущи крымскому региону.

Наиболее значимым является следующий элемент, литературно-коммуникативный критерий сформированности профессионализма у будущего учителя литературы в двуязычной среде. Он представляет совокупность профессиональных

умений и навыков, необходимых будущему специалисту непосредственно в его педагогической деятельности. Показатели, литературно-коммуникативного критерия сформированности профессионализма будущего учителя литературы раскрывают не только профессиональные навыки, но и саму его личность и потенциал, что очень значимы в профессии учителя литературы и в его формировании профессионализма. В связи с этим для данного элемента используются такие интерактивные методы как: кейс, дискуссия, коллективное средство обучения, коллективное решение творческих задач, чтение по ролям, интерактивное выступление, которые способствуют процесс формирования.

И последним элементом сформированности профессионализма у будущего учителя литературы в двуязычной среде является результативно-рефлексивный критерий. Данный критерий позволяет развивать у будущего учителя литературы самооценку и самокритику, что является очень важным в педагогической профессии, так как это дает основания не только видеть свои недостатки, но и закладывает саморазвитие, что помогает адекватно оценивать не только себя, но и других, а также формирует профессионализм в их будущей профессии. Поэтому сей элемент, чаще всего формируют с помощью следующих методов: обсуждение и озвучивание видеоматериала, инсценировка, деловой театр, проблемное изложение, подбор примеров, выступление перед аудиторией.

Следовательно, на основании вышепредставленных критериев, можно утверждать, что все элементы формировния профессионализма будущих учителей литературы в двуязычной среде отражают в себе систему, которая необходима для профессионального роста.

Выводы. Таким образом, элементы профессионализма будущего учителя литературы в двуязычной среде определяют и повышают уровень сформированности профессионализма обучающегося филологического профиля в поликультурной среде, что способствует новым требованиям языкового образования и делает будущего специалиста конкурентоспособным на рынке труда.

Литература

1. Архангельський С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы / С.И. Архангельский. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://studopedia.net/5_53402_tema--uchebniy-protsess-v-visshey-shkole.html

2. Гончаренко С.У. Методика как наука / С.У. Гончаренко // Непрерывное профессиональное образование: теория и практика. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа:– http://lib.iitta.gov.ua/706565/1/%D0%9C%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D0%BA%D0%B0%20%D1%8F%D0%BA%20%D0%BD%D0%B0%D1%83%D0%BA%D0%B0.pdf

3. Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища / Н.В. Кузьмина. – М.: Высшая школа, 1989. – С.28-31

4. Умерова (Акмуллаева) Л.Р. Критерии, показатели и уровни сформированности профессионализма будущих учителей литературы в двуязычной среде / Л.Р. Умерова // Педагогический эксперимент: подходы и проблемы: сборник научных трудов. Выпуск 2. – Симферополь: РИО КИПУ, 2016. – С. 152-159.

УДК 378

М.И. Алдошина, д.п.н., профессор
Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева
г. Орел, Россия

ПОЛИКУЛЬТУРНОСТЬ ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ЭЛЕКТРОННО-ЦИФРОВОЙ СРЕДЫ

Аннотация. *Непреходящая значимость образования на современном этапе поступательного развития общества актуализируется не только заинтересованным кругом специалистов, но*

потребителями образовательных услуг, властью, общественностью. В современной России на различных уровнях презентации разрабатываются проекты модернизации образования в разных контекстах разрешения его проблем: вопросов национальной безопасности, сохранения этнокультурной самобытности регионов, стимулирования регионального развития и т.п. Университетское образование — традиционная составляющая социальной жизни Орловского региона. Современная социокультурная ситуация в регионе носит черты поликультурности, с явно выраженной тенденцией сохранения этнокультурной целостности. Подготовка компетентных педагогических кадров в университете в подобной ситуации является важной задачей, усложняющейся проявлениями положительных и отрицательных влияний электронно-цифровой среды.
Ключевые слова: *поликультурность образования, университетское образование, электронно-цифровая среда.*

M.I. Aldoshina, doctor of pedagogical science, professor,
Orel state university named after I.S. Turgenev
Orel, Russia

POLYLEVEL OF CULTURE OF EDUCATION IN VOCATIONAL TRAINING OF THE TEACHER IN THE CONDITIONS OF THE ELECTRONIC AND DIGITAL ENVIRONMENT

Abstract. *The enduring importance of education at the present stage of forward development of society is updated not only the interested circle of experts, but consumers of educational services, the power, the public. In modern Russia at various levels of the presentation projects of modernization of education in different contexts of permission of its problems are developed: national security issues, maintaining ethnocultural identity of regions, stimulation of regional development, etc. University education — a traditional component of social life of the Orel region. The modern sociocultural situation in the region carries lines of polylevel of culture, from the ethnocultural integrity which is obviously expressed by a trend of preservation. Preparation of competent pedagogical shots at the university in a similar situation is the important task which is becoming complicated manifestations of positive and negative influences of the electronic and digital environment.*
Keywords*: polylevel of culture of education, university education, electronic and digital environment.*

Сложившиеся на данный момент реалии социокультурной ситуации в университетском образовании актуализируют ставший актуальным последние десятилетия вопрос феноменологии дефиниции культуры и ее влияния на университетское образование, социальные новообразования, личность. Непрекращающиеся последнюю четверть века модернизация и реформирование высшего образования [1; 3; 6; 9], изменение сущностных целей, структуры и содержания университетского образования, ориентиры на создание международных коллабораций размывают сущностные черты российского университета, его роли в системе Культуры (мировой и личностной).

«В современной социокультурной ситуации в Россиийском и мировом образовании этнический контекст выступает значимым фактором. Контекст (от лат. contextus – соединение, связь) – это набор характеристик, которые уточняют условия существования данного феномена, подлежащего изучению, т. е. локализуют события или процессы в пространстве и времени. Контекст – это совокупность причин, обстоятельств, влияющих на существование и развитие каких-либо явлений, ситуаций и т.п. В аспекте задач нашего исследования э*тнокультурный контекст* – это многомерное явление, в содержании которого прослеживается взаимодействие культуры и личности. Он предполагает учёт культурных ценностей (традиций, обычаев, идеалов и т.п.), присущих определённому этносу в рассмотрении или изучении какого-либо явления или процесса. Контекст в профессиональном образовании закладывается системой профессиональных ценностей. Этнокультурный контекст выражает набор характеристик личности в совокупности представлений, знаний о родной, а также о неродной этнокультурах, их месте в отечественной и мировой культуре, опыте

овладения этнокультурными ценностями, способности к диалогу культур, их сопоставлению, что проявляется в знаниях, умениях, профессиональных компетенциях, моделях поведения в моноэтнической и полиэтнической среде. Мы актуализируем этнокультурный контекст российского профессионального образования в поликультурной среде Центральной России. Образование, рассматриваемое в аспекте этничности, - это деятельность «по передаче содержания (ценностей, духовно-нравственных ориентиров, исторических традиций и т.д.) конкретной культуры, а не абстрактного культурно-исторического опыта». Единство, относительная однородность культурного поля, в котором осуществляется воспитание и обучение личности особенно важны на начальных этапах онтогенеза, но не теряет своей значимости и в период профессиональной подготовки. В современных культурно-исторических условиях России в процессе формирования личности необходимо обеспечение информационной безопасности молодого поколения, предполагающей однородность этнокультурной информации» [2, с.32].

Непреходящая значимость образования на современном этапе поступательного развития общества актуализируется не только заинтересованным кругом специалистов, но потребителями образовательных услуг, властью, общественностью. В современной России на различных уровнях презентации разрабатываются проекты модернизации образования в разных контекстах разрешения его проблем: вопросов национальной безопасности, сохранения этнокультурной самобытности регионов, стимулирования регионального развития и т.п. «Будущее каждого государства формируется в школе, ведь завтрашние специалисты обучаются сегодня в школе (разного вида, направленности и т.п.). В современной ситуации меняются социальные и практические приоритеты и требования к будущим педагогам. «…Результаты приема и обучения по педагогическим направлениям подготовки, а также данные о трудоустройстве выпускников соответствующих программ свидетельствуют о существовании «двойного негативного отбора», когда в педагогические вузы поступают не самые «лучшие» (в академическом смысле) абитуриенты, а учителями становятся не самые «лучшие» выпускники». Такой окрас видения ситуации в педагогическом образовании стимулирует творческий поиск путей выхода из нее.

Развитие региона – многомерный и многоаспектный процесс, который должен рассматриваться и с социальной, и с экономической точек зрения, что вытекает из диалектической взаимосвязи между экономикой и социальной сферой: в социальную сферу невозможно направить больше ресурсов и благ, чем способна дать экономика, уровень развития, структура и динамика социальной сферы находятся в прямой зависимости от состояния экономики.

Университетское образование — традиционная составляющая социальной жизни Орловского региона. Современная социокультурная ситуация в регионе носит черты поликультурности, с явно выраженной тенденцией сохранения этнокультурной целостности. Подготовка компетентных педагогических кадров в университете в подобной ситуации является важной задачей, усложняющейся проявлениями положительных и отрицательных влияний электронно-цифровой среды.

«Наиболее существенными противоречиями теоретического осмысления феномена поликультурности и этнокультурного контекста образования (общего и профессионального) выступают, на наш взгляд, следующие:

1.Любые модификации образовательного пространства влекут за собой переориентацию аксиосферы (преподавателя и обучающегося): от ограничения свободы выбора до ограничения личностного пространства, личностного роста или его динамики.

2. Привычное в последние десятилетия противостояние антиценностей массовой культуры (гедонизм, варваризация, сексизм) и этнокультурных ценностей переворачивает и размывает понятийное пространство и проблематику

образовательных инициатив и традиций (сельской местности, анклавов), переориентирует их смыслы и векторы развития.

3. В современной ситуации усиления миграционных процессов произошла смена моделей поликультурности общественной жизни и образования, всплывают «правые» профашистские тенденции, активно дискутируются ценности «открытой Европы», а в поликультурном образовании традиционно превалируют устаревшие подходы («плавильного котла», «мозаики», «ассимиляции».

4.Многополярность межгосударственных отношений (вместо традиционно господствовавшей дуальной полярности мира) порождает региональную поликультурность (например, латиноамериканскую, арабскую или восточноазиатскую). Эта полицентричность мира утрачивает культурное, конфессиональное, историческое своеобразие, перестает выступать характеристикой и основой этнической идентичности личности» [2, с.33].

Важнейшей особенностью современной реальности выступают все увеличивающиеся объемы необходимой для обработки информации и нарастание технологических новаций, изобретений, прорывов в ежедневной образовательной и бытовой жизни студента. Создается впечатление, что необходима смена парадигмы образования в современном университете. Детальный анализ сложившейся ситуации показывает, что реальных изменений цели и содержания университетского образования не происходит (несмотря ни на что), а все технологические изменения преобразуют средовую действительность, что не дает нам оснований говорить о смене моделей образования, а лишь переориентирует технологические карты современной лекционно-семинарской системы в университете.

По определению Д.Белла, «образование в информационном обществе должно быть не только средством усвоения готовых общепризнанных знаний, но и способом информационного обмена личности с окружающими людьми, обмена, который совершается в каждом акте ее жизнедеятельности и на протяжении всей ее жизни, который предполагает не только усвоение, но и передачу, отдачу, генерирование информации в ответ на полученную». Профессиональная среда современного специалиста характеризуется, в первую очередь, нарастающим темпом различных изменений и большими объемами разнообразной информации, которой он вынужден оперировать, к тому же по последним прогнозным исследованиям до 2020 года объемы информации будут удваиваться каждые два года [4, с.124]. Изменение вида общества, экономического уклада влечет за собой изменение видения функционала университета.

В современной педагогике выделяется большой объем исследований по проблеме цифровизации образовательного пространства, обоснования цифровой педагогики. Авторы известного «Манифеста о цифровой образовательной среде» заявляя, что «происходит фундаментальный сдвиг и отход от условий, при которых были разработаны наши нынешние системы образования – формируется новая образовательная среда» [7], признают, что преобразования касаются основ образовательных технологий, средовых характеристик и механизмов взаимодействия. Выделяемые принципы цифровизации образовательного пространства подтверждают данную мысль. Провозглашаемый принцип «Новой организации образовательного содержания» реализуется в правилах «от неделимых курсов – к микроформатам», «от пассивного слушания – к активному действию», «от белых пятен – к картам знаний», «от единых учебников – к персонализированным траекториям». При детальном анализе выдвинутых положений мы понимаем, что данные дефиниции не преобразуют традиционные теории содержания образования, а меняют пути его организации на конкретном образовательном уровне, провозглашая смену механизмов его реализации (о необходимости чего, уже более сорока лет, говорит отечественная дидактика). Подобный же итог получается при анализе иных выдвинутых принципов:

– мотивации в цифровых образовательных средах («от предопределенности – к

свободному выбору», «от совместного слушания – к коллаборативным проектам», «от повторения – к творчеству», «от формальных экзаменов – к мгновенной обратной связи», «от единой системы аттестации – к многомерной»);

– новой архитектуры образования («от хаоса – к архитектуре взаимодействия», «от контроля – к выбору», «от автономности – к технологической экосистеме и экосистеме»;

– новой педагогики («от монополии – к медиапространству», «от педагогики-философии и педагогики-искусства – к цифровой педагогике», «электронный учебник & цифровая образовательная среда») [7].

Однако, хотелось бы заметить, что данные изменения не затрагивают сущностных основ университета. Электронно-цифровая среда проявляется в ситуации колоссального увеличения объемов информации и характеризует средства обработки, получения, трансляции содержания образования, качественно его не преобразуя, следовательно, исторических преобразований сути университетского образования в данной ситуации не происходит, университет остается доменом Науки и Культуры, неким эталонным центром их сохранения и трансляции последующим поколениям.

Необходимость перевода современных университетов (как звена возможного возрождения общества в целом) на качественно новый уровень функционирования осуществляется на основе Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» и Государственной программы Российской Федерации "Развитие образования" на 2013 - 2020 годы (утв. Правительством РФ 15.04.2014 г.). В документах определяются принципы высшего образования: универсализации высшего образования, его регионализации, реализации адаптивной стратегии хозяйствования в системе региональных рынков научно-образовательных программ, развития интегративных социокультурных функций. В ситуации современной организационной перестройки нашего профессионального образования мы ожидаем программных документов, определяющих перспективы и видение миссии университетского образования в России. Несомненно, российские университеты видятся не только безусловным центрами научных исследований и профессионального образования, но преобразуются в некие драйверы регионального развития. Необходимо создание социально-правовых основ преобразования университетов в подлинные центры науки, образования, производства и культуры и создание условий для развития университетов как центров фундаментальных исследований, учитывающих региональную специфику и этнокультурные особенности.

Литература

1. Алдошина М.И. Формирование этноэстетической культуры студентов в образовательном процессе университета: дис. ... д-ра пед. наук. Орел, ОГУ, 2009.

2. Алдошина М.И. Этнокультурность и поликультурность в образовании: проблемы актуализации // Образование и общество. – 2015. - Т.6. - №95. - С.32-34.

3. Богуславский М.В., Неборский Е.В. Перспективы развития системы высшего образования в России // Науковедение. – 2015. - Т.7. - №3. - С. 139.

4. Дудник Е.Ю., Фролова О.С. Анализ становления ноосферного общества до общества цифровой мобильности // Информационные технологии в науке и образовании: монография. Пенза, 2016. - С. 113-126.

5. Ендовицкий Д.А., Дьякова Т.А. Культурный потенциал классических университетов // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. - 2016. - №4. - С.5-9.

6. Запесоцкий А.С. Университет как социально-педагогическая система // Известия РАО. – 2008 - №8. - С.40-47.

7. Манифест о цифровой образовательной среде // Режим доступа: http: // manifest. Edutainme.ru (дата обращения 22.01.2019).

8. Илларионова Л.П. Духовно-нравственная культура учителя: сущность, содержание, структура: монография. – М., 2001.-409 с.
9. Кузьминов Я.И., Песков Д.Н. Дискуссия «Какое будущее ждет университеты?» // Вопросы образования. – 2017. - №3,. - С.202-231.
10. Российская ментальность. Материалы «круглого стола» // Вопросы философии. - 1994. - №1. – С. 34-37.

УДК 376.3

Н.А. Александрова, к.п.н., доцент,
Е.А. Гаврилова,
М.Д. Коновалова, к.псх.н., доцент,
М.В. Храмова, к.п.н., доцент
Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского
г. Саратов, Россия

ПРОЕКТ «ВИЖУ МИР СЕРДЦЕМ» КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ МОЛОДОГО ПЕДАГОГА К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОВЗ

Аннотация. *В статье представлен опыт реализации проекта «Вижу мир сердцем», разработанного автономной некоммерческой организацией «Научно-исследовательский центр «Образование. Качество. Отрасль.» совместно с Саратовским национальным исследовательским государственным университетом имени Н.Г. Чернышевского и получившего поддержку Фонда президентских грантов. Мероприятия проекта направлены на формирование инклюзивной образовательной среды в современном обществе.*
Ключевые слова: *инклюзия, инклюзивное образование, инклюзивная образовательная среда, просветительские мероприятия в области инклюзивного образования.*

N.A. Alexandrova, PhD,
E.A. Gavrilova,
M.D. Konovalova, PhD,
M.V. KHramova, PhD,
Saratov State University, Saratov, Russia

THE PROJECT "I SEE THE WORLD THROUGH MY HEART" AS A MEANS OF FORMATION OF READINESS OF THE YOUNG TEACHER TO WORK WITH CHILDREN WITH DISABILITIES

Abstract. *The article presents the project "I see the world through my heart", developed by the Autonomous non-profit organization "Research center "Education. Quality. Industry." together with the Saratov State University and supported by the presidential grant Fund. The project activities are aimed at creating an inclusive educational environment in modern society.*
Keywords: *inclusion, inclusive education, inclusive educational environment, educational activities in the field of inclusive education.*

Одной из тенденций развития современного российского образования является широкое включение обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в образовательный процесс наряду с нормально развивающимися сверстниками. На приоритетность поддержки именно инклюзивных практик указывается в документах федерального уровня. Так, например, в Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 гг., среди мер, направленных на государственную поддержку детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья говорится, что необходимо законодательно закрепить обеспечение равного доступа детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья к качественному образованию всех уровней, гарантированной реализации их права на *инклюзивное образование* по месту жительства, а также соблюдение права родителей на выбор образовательного учреждения и формы обучения для ребенка [5]. В статье 79 ФЗ РФ «Об образовании в Российской Федерации» закреплена норма о том, что «Образование обучающихся с

ограниченными возможностями здоровья может быть организовано как совместно с другими обучающимися, так и в отдельных классах, группах или в отдельных организациях, осуществляющих образовательную деятельность». Также эта статья подтверждает обязанность государства обеспечивать подготовку педагогических работников, владеющих специальными педагогическими подходами и методами обучения и воспитания обучающихся [6].

В 2013 г. в Российской Федерации утвержден профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». В соответствии с этим стандартом педагоги при реализации общепедагогической функции «Обучение» должны уметь «применять специальные подходы к обучению при включении в образовательный процесс обучающихся с ограниченными возможностями здоровья». При реализации развивающей деятельности трудовые действия педагогов включают: «Освоение и применение психолого-педагогических технологий, в том числе инклюзивных». Не менее важным, на наш взгляд, являются и прописанные в профессиональном стандарте профессиональные умения по овладению профессиональной установкой на оказание помощи любому ребенку вне зависимости от его реальных учебных возможностей, особенностей в поведении, состояния физического и психического здоровья [4]. В условиях инклюзивного образования каждому учителю-предметнику придется решать разнообразные задачи по планированию и реализации специализированного образовательного процесса обучения детей с особыми образовательными потребностями. Психологические особенности и социально-психологические проблемы данной категории обучающихся требуют от учителя не только знаний специальной психологии и коррекционной педагогики, но и освоения определенных компетенций в сфере инклюзивного образования. До настоящего времени одним из препятствий к развитию инклюзивного подхода в образовании является неготовность будущих и действующих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовательном пространстве школы.

Теоретической базой нашего исследования по вопросам профессиональной готовности молодого педагога к работе с детьми с ограничениями здоровья стали исследования российских (С.П. Акутина, К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Анцыферова, С.Г. Вершловский, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, Л.М. Кобрина, Н.В. Кузьмина, Н.Н. Малярчук, А.К. Маркова, О.С. Панферова, А.В. Петровский, В.И. Слободчиков, Н.Н. Суртаева, И.Н. Хафизуллина, А.Я. Чигрина, В.Д. Шадриков, Ю.В. Шумиловская и др.) и зарубежных (J. Atkinson, C. Barnes, D. Berg, A. Boer, P. Escobedo, D.L. Ferguson, M. Knowles, E.-H. Mattson, G. Meyer, M.Oliver, T.M. Shea, и др.) ученых. Несмотря на наличие достаточно большого числа исследований, посвященных совершенствованию деятельности педагогов по работе с детьми с особенностями в развитии, вопросы, касающиеся готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образовательного пространства школы, по-прежнему остаются актуальными. По мнению D. Berg и C. Schneider, «отсутствие материально-технических ресурсов и опыта организации инклюзивной работы у педагогов не означает, что для детей разных нозологий обучение в коррекционных школах эффективнее, чем в общеобразовательных» [7: 133]. A. Boer считает, что «позитивное отношение учителей к инклюзивному обучению, сформированное в результате их опыта работы в инклюзивной образовательной среде, становится весомым фактором успешного внедрения инклюзивного образования в школы» [8: 350].

При разработке проекта «Вижу мир сердцем» мы опирались на аксиологический подход, в основе которого лежит система ценностных ориентаций, составляющих содержательную сторону подготовки педагогов и их мотивационную, когнитивную и эмоционально-волевую основу готовности работать с детьми с особенностями в развитии (С.Ф. Анисимов, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов,

А.С. Шамов и др.). Немаловажным аспектом при разработке и проведении проекта является концепция инклюзивного обучения детей с особыми образовательными потребностями и ограниченными возможностями здоровья (Н.Н. Малофеев, Н.Д. Шматко); теория профессиональной подготовки (С.Я. Батышев, А.П. Беляева, Г.А. Бордовский, А.А. Деркач, Ю.М. Забродин, И.Д. Клочков, Н.В. Кузьмина, А.А. Семенов, В.Д. Шадриков и др.); концепция профессиональной компетентности педагогов (В.А. Козырева, С.А. Писарева, Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицына, Н.В. Чекалева и др.).

Опираясь на указанные выше исследования в качестве важнейших характеристик готовности как целостного явления, мы выделяем психологическую, теоретическую и практическую готовность к профессиональной деятельности.

Психологическая готовность студентов к профессиональной деятельности определяется совокупностью психических компонентов, обеспечивающих мотивационно-смысловую готовность и способность субъекта к осуществлению профессиональной деятельности. При этом, в своем исследовании Е.В. Шипилова отмечает, что системообразующими факторами формирования психологической готовности к профессиональной деятельности являются характер потребностно-мотивационной сферы студента, готовность к саморазвитию, направленность на реализацию творческого потенциала личности, социально значимая деятельность [1: 421].

Теоретическая готовность подразумевает владение методическими и аналитическими умениями: наблюдение за ходом педагогического процесса, умение анализировать и выявлять его компоненты, а также устанавливать взаимосвязь между ними), прогностическими умениями (способность предвидеть результат того или иного действия), проективными умениями (способность самостоятельно выбирать необходимые средства обучения и результативные методы работы), рефлексивными умениями (корректная оценка педагогического процесса в целом, и адекватная самооценка собственной деятельности) [2: 65].

Практическая готовность включает в себя организационные умения (организация учебного процесса) и информационные умения (умение излагать учебную).

Мы убеждены, что подготовка педагога к работе в системе инклюзивного образования включает в себя не только вооружение его необходимыми специальными знаниями, но и формирование позитивного отношения к включению особого ученика в образовательный процесс. Важно, чтобы уже на этапе профессионального обучения будущий учитель имел возможность «погружения» в ситуации, связанные с пониманием и принятием детей с ограниченными возможностями здоровья. Для решения этих задач научно-исследовательским центром «Образование. Качество. Отрасль» совместно с Саратовским национальным исследовательским государственным университетом имени Н.Г. Чернышевского разработан проект «Вижу мир сердцем». Проект реализуется при поддержке гранта Президента Российской Федерации на развитие гражданского общества, предоставленного Фондом президентских грантов.

В рамках проекта по формированию готовности молодого педагога к профессиональной деятельности в инклюзивном образовательном пространстве школы реализованы следующие мероприятия:

Проведен семинар для студентов-будущих педагогов, учителей школ, преподавателей университета «Компьютерные тифлотехнологии для лиц с нарушениями зрения в инклюзивном пространстве школы». Семинар организован в рамках юбилейной X Всероссийской научно-практической конференции «Информационные технологии в образовании» (ИТО − Саратов − 2018).

Серия встреч со студентами по подготовке социальных роликов о проблемах людей с нарушением зрения. По созданию роликов студентов факультета компьютерных наук и информационных технологий и факультета психолого-педагогического и специального

образования консультировал руководитель Учебного центра Информационно-коммуникационных технологий в обучении СГУ, методист проекта. Ролики доступны по ссылке https://www.youtube.com/channel/UCCzfM7oIEq5WWkzLjFk7mJA.

Посещение со студентами выставки тактильных книг. Магистранты 1 курса направления подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование», профиль «Развитие личности средствами искусства» посетили выставку тактильных книг, организованную Покровским храмом г. Саратова совместно с Зональной научной библиотекой имени В.А. Артисевич СГУ.

Инклюзивные образовательные игры. 4 декабря 2018 года АНО "НИЦ «ОКО» совместно с лабораторией инклюзивного обучения СГУ провели инклюзивную игру «Пластилиновый театр» для студентов факультета компьютерных наук и информационных технологий и факультета психолого-педагогического и специального образования. Целью данного мероприятия, приуроченного к Международному дню инвалидов, стало привлечение участников к взаимному сотрудничеству, взаимопомощи и поддержке, доверительному общению, установлению благоприятного эмоционального климата в группе.

Обучающие семинары для студентов-волонтеров по инклюзивным технологиям в образовании.

27 февраля в Саратовском университете состоялся обучающий семинар для студентов-волонтёров по инклюзивным технологиям в образовании в объеме 8 часов. Он посвящён работе будущих педагогов в инклюзивном образовательном пространстве современной школы. Его участниками стали руководство СГУ, факультетов компьютерных наук и информационных технологий, психолого-педагогического и специального образования, сотрудники университета и студенты (более 90 человек (из них 4 с нарушениями зрения) с 7 факультетов СГУ). В рамках семинара были проведены лекции для будущих педагогов, обучающихся по направлениям подготовки «Педагогическое образование» (профили «Информатика», «Начальное образование», «Дошкольное образование», «Иностранный язык (английский, немецкий)», «Филологическое образование») и «Психолого-педагогическое образование» (профили «Психология образования», «Психология и социальная педагогика»). Руководитель лаборатории инклюзивного образования факультета ППиСО, доцент кафедры коррекционной педагогики М.Д. Коновалова рассказала о психологических особенностях работы с детьми с нарушениями зрения. На лекции были рассмотрены основные категории обучающихся с нарушениями зрения: слепые, слабовидящие, дети с функциональными расстройствами зрения. Различия между слепыми и слабовидящими способах восприятия окружающего мира. Сравнительная характеристика зрительного восприятия слабовидящих и осязательного восприятия слепых. Создание специальных условий обучения и воспитания детей с нарушениями зрения. Режим зрительных нагрузок. Рельефно-точечная система Л. Брайля. Аудиозапись. Рельефные изображения и наглядные пособия. Пути компенсации зрительной недостаточности. Преодоление специфических психологических трудностей, связанных с принятием себя и собственного дефекта у детей и подростков с нарушениями зрения. Коммуникативная деятельность слепых и слабовидящих и ее значение в компенсации слепоты и слабовидения, социализации детей со зрительными нарушениями.

Старший преподаватель кафедры информационных систем и технологий в обучении Е.А. Гаврилова познакомила аудиторию со специальными возможностями Windows, программами экранного доступа и экранного увеличения, многофункциональным программным обеспечением, программным обеспечением для создания цифровых говорящих книг и мобильными приложениями для IOS и Android, способными облегчить жизнь людям с нарушениями зрения. В частности, вниманию слушателей представлены специальные возможности Windows, программ экранного

увеличения Zoom Text Magnifier/Reader и MAGic. Рассмотрен интерфейс многофункциональных программ Zoom Text Fusion и SuperNova. Среди приложений для IOS были представлены VoiceOver − управляемая жестами функция голосового сопровождения интерфейса, Банкноты 2017 (распознавание денежных купюр), ассистент Siri (голосовое управление устройством).

В рамках семинара студенты различных образовательных подразделений университета смогли ознакомиться с современными устройствами, необходимыми людям с ОВЗ как в быту, так и в обучении. Были организованы выставочные зоны по различным направлениям развития детей с ОВЗ. На выставочной зоне «Развитие алгоритмического мышления слабовидящих» будущие и действующие педагоги могли познакомиться и поработать робототехническими технологиями, созданными специально для слабовидящих детей, с программируемым роботом Ботли для дошкольников, конструктором Kid KNEX и робототехникой Лего. Студенты смогли с завязанными глазами составить алгоритм для робота и поуправлять им.

Выставочная зона «Развитие наглядно-образного мышления, моделирование» была представлена технологиями визуализации данных, техническими средствами: 3d принтер, 3д ручка. Студенты с повязками на глазах создавали 3d объекты (очки, бабочка, часы и т.д.), приняли участие в создании и 3d печати игры «Крестики-нолики», адаптированной для людей с нарушениями зрения.

Площадка «Программное обеспечение и мобильные технологии в помощь учителю» была ориентирована на серию практических заданий по освоению программ экранного доступа «ZoomText Fusion 11.0 Pro», программного обеспечения для создания цифровых говорящих книг в формате DAISY «Easy Converter», свободное программное обеспечение и мобильные приложения для IOS и Android.

На выставке тактильных игр и специализированного оборудования для лиц с нарушениями зрения будущие педагоги смогли поработать с акустической настенной тактильной панелью, тактильными ячейками, познакомиться с азбукой для изучающих Брайль, апробировать цифровой маркер-диктофон «PennyTalks».

Спортивные инклюзивные игры были представлены на соответствующей площадке средствами футбольного звукового мяча, шашек для слабовидящих.

По завершению семинара проведен опрос участников с целью выявления области интересов будущих волонтёров для эффективной организации дальнейшей работы по проекту. Среди 80 опрошенных студентов различных факультетов большинство оценили новизну и степень актуальности представленной информации на семинаре как достаточно высокую.

Студенты отметили наиболее интересные разделы практической части программы: вспомогательные портативные устройства для незрячих и слабовидящих – 69,7%, 3D моделирование и мобильные технологии для людей с нарушениями зрения – 60,6%, специальное спортивное оборудование – 51,5 %, роботы и образовательные конструкторы, программное обеспечение для слабовидящих – 45,5 %.

На вопрос «Хотели бы Вы более глубоко познакомиться с одним или с несколькими направлениями практической помощи детям с нарушениями зрения?» положительно ответили около трети участников, остальные еще не приняли решения. Очень показательны высказывания студентов, давших положительный ответ: «Мне хотелось бы попробовать поработать с детьми с ОВЗ», «Хотелось бы познакомиться со способами помощи детям с нарушением зрения в образовательном процессе, особенно в своей будущей профессиональной сфере – иностранных языках», «Это очень интересно и социально важно», «Хочется познакомиться с вспомогательными портативными устройствами для незрячих и слабовидящих», «Считаю, что каждому педагогу необходимо знать, как социализировать детей с нарушениями зрения», «Я хочу в будущем правильно поставить ход урока и помочь ребёнку справиться с

заданиями», «Интересно 3D моделирование», «Возможно, в будущем мне предстоит работать со слабовидящими и незрячими детьми».

На вопрос «Есть ли у Вас идеи и предложения по использованию полученных знаний и практических навыков в работе с детьми нарушениями зрения?» положительно ответили 15,2 % опрошенных. В результате проведенного семинара можно наблюдать интерес студентов к вопросам обучения детей с нарушениями зрения, а следовательно наш проект имеет все шансы к успешному продолжению в сфере подготовки будущих учителей к работе в условиях инклюзивного образования.

По результатам опроса 10% студентов выразили желание и психологическую готовность быть волонтерами проекта и в дальнейшем реализовать полученные теоретические знания на практике в общеобразовательных школах Саратова и Саратовской области.

Следующим этапом проекта станет целенаправленная теоретическая подготовка студентов-волонтеров по основам работы с особенными детьми, по освоению инновационных педагогических технологий, ориентированных на персонализированное обучение, по освоению техник и приемов коррекционной педагогики, изучению специализированного программного обеспечения.

Реализация проекта «Вижу мир сердцем» не только формирует позитивное отношение будущих учителей к совместному инклюзивному обучению здоровых детей и детей с различными нозологиями, но и способствует профессиональной (психологической, теоретической и практической) готовности педагогов к работе в инклюзивном образовательном пространстве школы.

Литература

1. Емельянова Т.В. Теоретические аспекты готовности специалистов по физической культуре и спорту к работе в условиях инклюзивного образования // Вектор науки ТГУ. – 2013. – №3. – С. 420-423.

2. Кетриш Е.В. Готовность педагога к работе в условиях инклюзивного образования [Электронный ресурс]: монография // Е.В. Кетриш. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2018. 120 с. Режим доступа: http://elar.rsvpu.ru/978-5-8050-0653-2 (дата обращения 25.03.2019).

3. Малярчук Н.Н. Готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates. – 2015. – Т.1. №4 (4). – С. 251 – 267.

4. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18.10.2013 г. № 544н Об утверждении профессионального стандарта "Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)"// URL: https://rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129 (дата обращения: 31.03.2019)

5. Указ Президента РФ от 1 июня 2012 г. N 761 "О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012 - 2017 годы"// Система ГАРАНТ: URL: http://base.garant.ru/70183566/#ixzz5jl4LGXrF (дата обращения: 31.03.2019).

6. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273 -ФЗ (ред. от 06.03.2019) "Об образовании в Российской Федерации" // Система КонсультантПлюс URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/

7. Berg D. Equality dichotomies in inclusive education: Comparing Canada and France / D. Berg, C. Schneider // ALTER, European Journal of Disability Research 6 (2012). P. 124–134.

8. Boer A. Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature / A. Boer, S. J. Pijl, A. Minnaert // International Journal of Inclusive Education. 2011. Vol. 15, Iss. 3. P. 331–353.

УДК 372.851; 378.046.4

Е. Е. Алексеева, к. п. н.,
ГБОУВО Московской области
«Академия социального управления»,
г. Москва, Россия

ОСНОВЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ, ОРИЕНТИРОВАННОЙ НА ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ

Аннотация*. Статья посвящена проблеме формирования культуры мышления учащихся. Практическое значение исследуемой проблемы заключается в её решении. Отмечается, что формирование культуры мышления учащихся взаимосвязано с процессом становления и развития метапредметных действий, а уровень сформированности познавательных умений характеризует сформированность культуры мышления учащихся. Показано решение на примере организации обучения функциональной содержательной линии интегрированной с заданиями с параметрами.*

Ключевые слова*: культура мышления, познавательные умения, формирование, деятельность, математика, функциональная содержательная линия; параметр, обучение, учащиеся, методика, интеграция, программа, повышение квалификации.*

E. E. Alekseeva, Ph.D.
State Educational Institution of Higher Education of Moscow region
"Academy of Social Management",
Moscow, Russia

THE BASES OF ACTIVITIES OF TEACHERS OF MATHEMATICS, ORIENTED ON THE FORMATION OF THE CULTURE OF STUDENTS THINKING

Abstract. *The article is devoted to the problem of forming a culture of students' thinking. The practical significance of the problem under study is concluded in it's solution. It is noted that the formation of a culture of students' thinking is interconnected with the process of formation and development of metadisciplinary actions, and the level of formation of cognitive skills characterizes the formation of a culture of students' thinking. The solution is shown on the example of the organization of training of a functional content line integrated with tasks with parameters.*

Keywords*: culture of thinking, cognitive skills, formation, activity, mathematics, functional content line; parameter, teaching, students, methods, integration, program, advanced qualification.*

Обучение математике, базирующееся на системно-деятельностной парадигме, в соответствии с образовательными стандартами общего образования должно быть ориентировано на личностное развитие учащихся и достижение ими метапредметных и предметных результатов. В связи с этим организация обучения математике должна обеспечивать обучающихся деятельностью, способствующей формированию метапредметных результатов, знаниями и навыками, расширяющими и углубляющими понимание предмета [4; 6].

Решение математических задач, соответствующих содержательным линиям школьного курса математики, – основное средство изучения предмета. Решение математических задач связано с выполнением специальных учебно-познавательных заданий – особым процессом, отсутствие которого невозможно компенсировать решением задач, так как при выполнении этих заданий выполняемые познавательные действия, в отличие от процесса решения задач, осознаются в полной мере [1; 2].

В процессе обучения выполнению учебно-познавательных заданий в единстве с обучением решению математических задач происходит формирование предметных знаний и метапредметных действий, в частности познавательных, становящимися, соответственно, умениями по мере их сформированности. Процесс становления и развития метапредметных действий взаимосвязан с формированием культуры мышления учащихся, а уровень сформированности познавательных умений характеризует сформированность культуры мышления учащихся.

Какие учебно-познавательные задания соответствуют математическим задачам разных содержательных линий школьного курса математики и способствуют формированию и развитию познавательных действий? Как использовать эти задания в единстве с обучением решению математических задач? Какой должна быть методика становления и развития познавательных действий ориентированная на формирование культуры мышления учащихся в обучении математике, чтобы улучшить метапредметные и предметные результаты освоения математикой?

Например, в обучении геометрии и алгебре для формирования познавательных действий могут быть использованы учебно-познавательные задания на составление геометрических и текстовых задач, схем поиска пути составления и решения геометрических и текстовых задач; задания на моделирование реальных ситуаций и их математических моделей [2; 3]. В обучении функциональной содержательной линии – задания на конструирование математических задач, составление предписаний для выполнения заданий повышенной сложности.

Методика, ориентированная на формирование культуры мышления учащихся в обучении математике, базируется на единстве формирования познавательных умений учащихся, процесса выполнения учебно-познавательных заданий и решения математических задач [1].

Для реализации методики в обучении математике: отобраны познавательные действия, релевантные процессу составления геометрических и текстовых задач; выявлен их состав и выстроена иерархия; сформулированы уровневые планируемые результаты формирования познавательных умений обучения учащихся составлению геометрических и текстовых задач на основе использования текстов задачных ситуаций и разработана соответствующая система заданий; предложен способ диагностики сформированности познавательных умений; сконструированы средства выявления уровня сформированности познавательных умений и умений составления задач [2]. Для реализации методики в обучении алгебре, в частности функциональной содержательной линии (ФСЛ), выявлены соответствующие познавательные действия, которые соотнесены с уровнями планируемых результатов обучения линии. Анализ процесса выполнения заданий функциональной содержательной линии позволил установить соответствующие познавательные действия (табл. 1).

Таблица 1

Познавательные действия, соответствующие процессу выполнения заданий функциональной содержательной линии

<table>
<tr><td colspan="2">Познавательные действия</td></tr>
<tr><td>ФГОС ООО, ПООП ООО [4; 6]</td><td>Соответствующие процессу выполнения заданий</td></tr>
<tr><td>Общеучебные</td><td rowspan="2">1. Анализировать текст задания ФСЛ. 2. Осуществлять перевод текста задания ФСЛ, полученной информации о свойствах функции из одной формы записи в другую. 3. Строить дедуктивные умозаключения, применяя теорию ФСЛ. 4. Формулировать новую задачу</td></tr>
<tr><td>Смысловое чтение и извлечение необходимой информации; знаково-символические действия; построение речевых высказываний; выбор наиболее эффективных способов решения</td></tr>
<tr><td>Логические</td><td rowspan="2">5. Выводить следствия из условия, используя текст учебно-познавательной или математической задачи. 6. Выводить следствия из решения. 7. Сравнивать промежуточные выводы и промежуточные условия. 8. Выводить следствия из требования текста учебно-познавательной или математической задачи. 9. Выводить следствия из обоснования, используя текст учебно-познавательной задачи</td></tr>
<tr><td>Использование анализа и синтеза, сравнения, обобщения и абстрагирования; использование аналогии и конкретизации; выведение следствий</td></tr>
<tr><td>Постановка и решение проблем</td><td>10. Выдвигать гипотезы. 11. Опровергать гипотезы.</td></tr>
</table>

Формулирование проблемы; выдвижение гипотез; создание способов решения проблем	12. Подтверждать гипотезы; 13. Обобщать процесс работы. 14. Исследовать учебно-познавательную и/или математическую задачи на установление её корректности

Методика, ориентированная на формирование культуры мышления учащихся, соответствует сконструированным моделям формирования метапредметных умений в единстве с обучением составлению и решению планиметрических и текстовых задач; с обучением функциональной содержательной линии. В структуру моделей входят целевой, содержательный, организационно-методический и контрольно-оценочный блоки. Целевой блок каждой модели отражает планируемые результаты формирования метапредметных умений и предметных знаний при обучении содержательным линиям.

Анализ заданий функциональной содержательной линии позволил выявить интеграцию заданий этой содержательной линии с линией заданий с параметрами. Это стало основанием конкретизации планируемых познавательных действий релевантных двум интегрированным содержательным линиям и представлением их на репродуктивном, продуктивном и эвристическом уровнях в зависимости от деятельности необходимой для решения заданий (табл. 2).

Таблица 2

Целевой блок модели формирования метапредметных умений в единстве с обучением функциональной содержательной линии интегрированной с линией заданий с параметрами (фрагмент)

Планируемые познавательные действия релевантные функциональной содержательной линии интегрированной с линией заданий с параметрами		
Ученик Научится		Ученик получит возможность научиться
Репродуктивный уровень – задания базового уровня	*Продуктивный уровень – задания повышенного уровня*	*Эвристический уровень – задания высокого, углубленного уровня*
1) Анализировать текст заданий ФСЛ интегрированного с заданиями с параметрами; 2) выявлять и осуществлять перевод информации о свойствах функции из графической формы в символьную и обратно; 3) проводить доказательные рассуждения в ходе поиска решения заданий ФСЛ интегрированного с заданиями с параметрами; 4) проводить доказательные рассуждения в ходе решения заданий; 5) выводить следствия из условия, используя текст учебно-познавательной или математической задачи; 6) выводить следствия из решения; 7) сравнивать промежуточные выводы и промежуточные условия; 8) формулировать новое задание		1) Выводить следствия из требования текста учебно-познавательной или математической задачи; 2) выводить следствия из обоснования, используя текст учебно-познавательной задачи или обоснование решения; 3) выдвигать гипотезы; 4) опровергать гипотезы; 5) подтверждать гипотезы; 6) обобщать процесс работы; 7) исследовать учебно-познавательную и/или математическую задачи на установление её корректности; 8) обобщать процесс работы по решению заданий ФСЛ интегрированных с заданиями с параметрами; 9) составлять предписания для решения заданий ФСЛ интегрированных с заданиями с параметрами

Задание функциональной содержательной линии интегрированное с линией заданий с параметрами входит в содержание ОГЭ по математике (задание № 23). Анализ обобщенных результатов выполнения этого задания выпускниками (2015–2018 г.), типичных ошибок позволил выявить проблему, связанную с выполнением учащимися этого задания. Это является одним из обоснований актуальности

формирования культуры мышления учащихся в обучении функциональной содержательной линии.

Приведем пример поэтапного выполнения задания функциональной содержательной линии интегрированного с заданием с параметром, отразив рассуждения учащихся.

Учитель формулирует учебно-познавательную задачу: составьте предписание для выполнения заданий аналогичных предложенному заданию, проанализировав и обобщив деятельность, выполненную при решении задания.

Учащиеся, выполняя задание, фиксируют в индивидуальных таблицах выполненную субъективную или групповую деятельность в зависимости от формы организации работы через учебные задачи и используемые познавательные действия на каждом этапе выполнения задания.

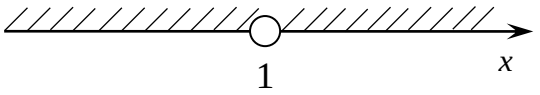
Задание (ГИА, 9 класс). Постройте график функции $y = \frac{|x^2-4x+3|}{|x-1|}$ и определите, при каких значениях *k* прямая $y = kx$ имеет с графиком ровно одну общую точку.

Решение.

1 этап. **Построение графика функции** $y = \frac{|x^2-4x+3|}{|x-1|}$, $y = f(x)$.

1) *Выявление области определения функции.*

Учащиеся. Так как $x - 1 \neq 0$, то $x \neq 1$.



$D(f)$: $(-\infty; 1) \cup (1; +\infty)$

Рис. 1. Область определения функции

2) *Преобразование выражения* (правой части уравнения): $\frac{|x^2-4x+3|}{|x-1|}$.

Учащиеся. Так как выражение представлено дробью, то для сокращения дроби надо разложить выражение, стоящее в числителе под знаком модуля, на множители.

Так как в числителе и знаменателе дроби есть выражения, стоящие под знаком модуля, то определим значение переменной каждого выражения, при переходе через которые выражения меняют знак. Для этого приравняем выражения к 0 и решим полученные уравнения.

а) $x^2 - 4x + 3 = 0$; $a = 1$, $b = -4$, $c = 3$;

$D = b^2 - 4ac$, $D = (-4)^2 - 4 \bullet 1 \bullet 3 = 4$;

$x = \frac{-b \pm \sqrt{D}}{2a} = \frac{-(-4) \pm \sqrt{4}}{2 \bullet 1}$, $x_1 = \frac{4-2}{2} = 1$, $x_2 = \frac{4+2}{2} = 3$;

$x^2 - 4x + 3 = (x - 1)(x - 3)$.

б) $x - 1 = 0$, то $x = 1$. С учетом $D(f)$: $x \neq 1$.

в) Определение знаков выражений, стоящих под знаком модулей.

Учащиеся. Так как в числителе и знаменателе дроби есть выражения, стоящие под знаком модуля, то для "снятия" знака модуля определим знаки этих выражений на промежутках.

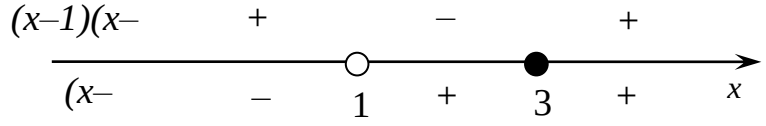


Рис. 2. Знаки выражений, стоящих под знаками модулей

г) Запись алгебраической модели функции.

Учащиеся. Преобразуем дробь с учётом области определения функции и знаков выражений, стоящих под знаком модуля, на промежутках:

– если $x < 1$, то $\frac{|x^2-4x+3|}{|x-1|} = \frac{(x-1)(x-3)}{-(x-1)} = -(x-3) = -x+3$;

– если $1 < x \leq 3$, то $\frac{|x^2-4x+3|}{|x-1|} = \frac{-(x-1)(x-3)}{(x-1)} = -(x-3) = -x+3$;

– если $x > 3$, то $\frac{|x^2-4x+3|}{|x-1|} = \frac{(x-1)(x-3)}{(x-1)} = (x-3) = x-3$.

Тогда функцию запишем: $f(x) = \begin{cases} -x+3, \text{ если } x < 1, \\ -x+3, \text{ если } 1 < x \leq 3, \\ x-3, \text{ если } x > 3 \end{cases}$

3) $y = -x+3$ – линейная функция, график – прямая, $y = x-3$ – линейная функция, график – прямая. Учтём область определения функции: точка (1; 2) – проколотая (рис. 3).

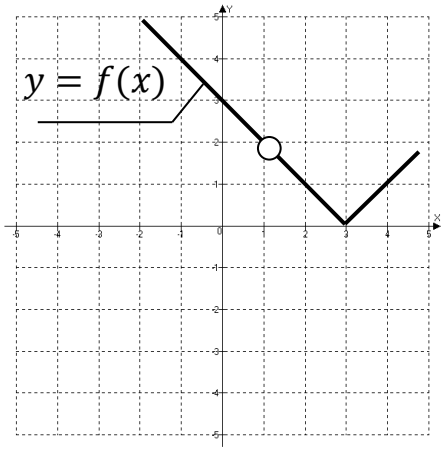


Рис. 3. График функции

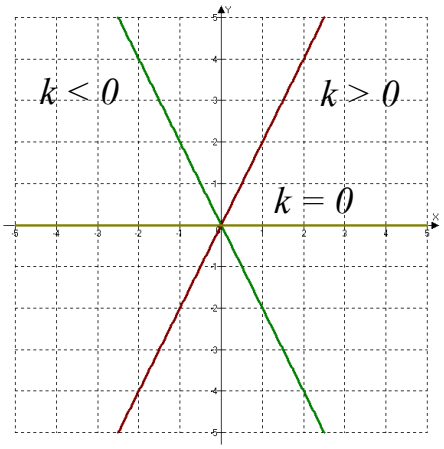


Рис. 4. Иллюстрация анализа

2 этап.

Анализ. *Учащиеся.* Требуется найти все значения k, при которых выполняются определенные отношения между графиком функции $y = f(x)$ и прямой $y = kx$, то т. к. функция $y = kx$ – функция прямой пропорциональности, график – прямая, проходящая через начало координат:

– если $k = 0$, то прямая совпадает с осью *Ox*;

– если $k > 0$, то функция возрастающая, острый угол между прямой и положительным направлением оси *Ox*;

– если $k < 0$, то функция убывающая, тупой угол между прямой и положительным направлением оси *Ox*.

3 этап. Проведение исследования. *Учащиеся.* Т. к. $y = kx$, то имеем семейство параметрических прямых, проходящих через начало координат. Тогда: а) если $k = 0$, то прямая имеет с графиком *одну* общую точку; б) если $0 < k < 1$, то прямая $y = kx$ имеет с исходным графиком *две* общих точек; в) если $k = 1$, то прямая имеет с графиком *одну* общую точку; г) если $1 < k < 2$, то прямая $y = kx$ имеет с исходным графиком *одну* общую точку; д) если $k = 2$, то прямая $y = kx$ *не имеет* с графиком общих точек; е) если $k > 2$, то прямая $y = kx$ имеет с графиком *одну* общую точку; ж) если $k < -1$, то прямая $y = kx$ имеет с графиком *одну* общую точку; з) если $k = -1$, то прямая $y = kx$ *не имеет* с графиком общих точек; и) если $-1 < k < 0$, то прямая $y = kx$ *не имеет* с графиком общих точек.

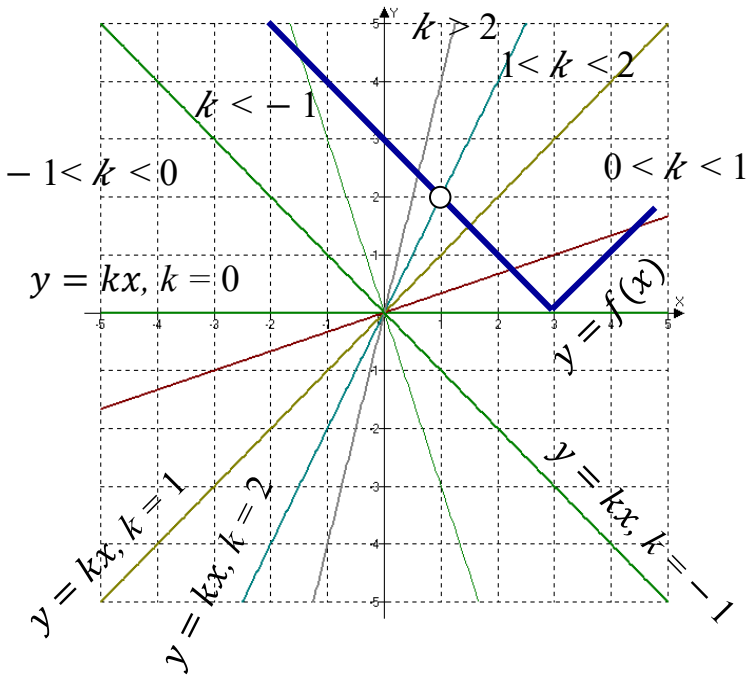


Рис. 4. Иллюстрация исследования

4 этап. **Вывод**. *Учащиеся.* Так как прямая $y = kx$ при $k = 0$, $k = 1$, $1 < k < 2$, $k > 2$, $k < -1$ имеет с графиком функции $y = f(x)$ **одну** общую точку, то при $k \in (-\infty; -1) \cup \{0\} \cup [1; 2) \cup (2; +\infty)$ прямая имеет с исходным графиком одну общую точку.

Ответ: при $k \in (-\infty; -1) \cup \{0\} \cup [1; 2) \cup (2; +\infty)$ прямая имеет с исходным графиком одну общую точку.

Приведем пример индивидуальной таблицы деятельности учащихся выполненной при решении задания (табл. 3). В результате сравнения и анализа учебных задач и используемых познавательных действий на каждом этапе выполнения задания, обобщения выполненной деятельности учащиеся составляют предписание для выполнения аналогичных заданий.

Такой подход к планируемым результатам обучения математике, к организации деятельности учащихся требует от учителя обладания компетенциями в направлении теоретических знаний и практических умений для осуществления профессиональной деятельности, ориентированной на формирование культуры мышления учащихся. Эти компетенции являются структурными составляющими профессиональной компетентности, которая выступает условием успешной реализации требований образовательных стандартов общего образования.

Таблица 3

Познавательные действия, используемые на этапах выполнения задания
(пример индивидуальной таблицы, фрагмент)

Этап	*Учебная задача*	*Познавательные действия*
1. Построение графика функции	Выявить область определения функции	Анализ уравнения функции с целью выявления его вида. Выявление значений переменных, при которых не существует функция (недопустимых значений)
	Преобразовать выражение	Анализ уравнения с целью выявления необходимости преобразования. Выявление способа преобразования, если оно необходимо. Перевод полученной информации в алгебраическую модель функции
	Построить график функции	Выведение следствий из промежуточных выводов. Перевод выявленных свойств функции из алгебраической

		и символьной форм в графическую форму

В связи с необходимостью развития специальных компетенций у учителя математики разработаны программы повышения квалификации для учителей, например, «Проектирование образовательного процесса по математике в общем образовании»; «Преподавание геометрии (планиметрия) в образовательных организациях общего образования»; «Текстовые задачи в курсе математики общего образования»; «Изучение функций в курсе математики основного общего образования», проведены региональные вебинары и семинары. В рамках программ, вебинаров и семинаров осуществлена интеграция науки и практики обучения.

Литература

1. Алексеева Е. Е. Избранные вопросы методики обучения математике: реализация ФГОС основного и среднего общего образования. Раздел 1. Составление и решение геометрических задач / Л. И. Боженкова, М. В. Васильева, Е. Л. Мардахаева // М.: АСОУ, 2017. – 260 с. – С. 1–130. (авт. вклад 60%).

2. Алексеева Е. Е. Учебный модуль к основному курсу геометрии 7-го класса «Составление и решение геометрических задач»: учебно-методическое пособие / Е. Е. Алексеева // М.: АСОУ, 2015. – 168 с.

3. Боженкова Л. И. Методика формирования универсальных учебных действий при обучении геометрии /Л. И. Боженкова.– М: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2013.– 205с.

4. Примерная основная образовательная программа основного общего образования в области «Математика и информатика». – [Электронный ресурс] / Режим доступа: https://www.google.ru.

5. Смирнов В. А., Смирнова И. М. О новой концепции геометрии / В. А. Смирнов, И. М. Смирнова. – Математика. – N 8. – 2015. – С. 4–7.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования /М-во образования и науки Рос. Федерации.– М.: Просвещение, 2011.– 48 с.

УДК 378.146

Т.Б. Алишев, к.с.н., доцент
И.М. Пучкова, к. псих.н, доцент
Я.Б. Руднева, к.и.н, гл. специалист
Казанский (Приволжский) федеральный университет,
Казань, Россия

КОМПЕТЕНТНОСТЬ МЫШЛЕНИЯ НА УРОВНЕ БАКАЛАВРИАТА: ИЗМЕРЕНИЕ И ОЦЕНКА

Аннотация. *Сегодня проблема оценки результативности обучения в системе российского высшего образования находится в центре активных дискуссий, сфокусированных на поиске универсального методологического инструментария, применимого как на уровне отдельно взятого учебного заведения, так и на уровне национальной системы образования в целом. Проект по оценке компетентности мышления студентов бакалавриата в Казанском федеральном университете направлен на решение ряда задач: (1) эмпирически доказать влияние высшего образования на развитие навыков критического анализа; и (2) скорректировать образовательные программы в соответствии с полученными результатами.*
Ключевые слова: *компетентность мышления, результаты обучения, педагогические измерения, практическая тестология.*

T.B. Alishev, Dr. Ph D Associate professor
I.M. Puchkova, Dr. Ph D Associate professor,
Ia.B. Rudneva, Dr. Ph D Senior Specialist,
Kazan (Volga Region) Federal University,
Kazan, Russia

COMPETENCE OF THINKING AT THE BACHELOR'S LEVEL: MEASUREMENT AND EVALUATION

Abstract. *In recent years, the issue of evaluation of learning outcomes in higher education has received great scientific attention in Russia. The debate is often centered on the search for cross-*

functional methodological tools which can be applied not only on a local level but also on a national scale. The project to measure and evaluate competence of thinking students at Kazan (Volga Region) Federal University is aimed to address a number of objectives: (1) to benchmark empirically the impact of higher education on the development of critical analysis skills; and (2) to adjust educational programs in accordance with the obtained results.
***Keywords**: competence of thinking, learning outcomes, pedagogical measurements, testology.*

Сегодня проблема оценки результативности обучения в системе высшего образования находится в центре активных дискуссий, сфокусированных на поиске универсального методологического инструментария, применимого на уровне отдельных национальных систем образования и на международном уровне в целом. Различные подходы к оценке «результатов обучения» (learning outcomes) выпускников вузов объединяет поиск интегральных показателей, формализующих образовательный результат в виде определенного набора необходимых в профессиональной деятельности компетенций.

Вместе с тем, круг российских исследований в области измерений образовательных результатов ограничен [3], несмотря на то, что в российской практике требования к результатам освоения программ бакалавриата (магистратуры) в виде сформированных компетенций устанавливаются образовательными организациями самостоятельно. Возможность разработки автономной процедуры фиксации, измерения и оценки результатов обуславливает отсутствие единого подхода к разработке универсальных критериев достижимости результатов обучения выпускниками вузов и количественных показателей уровня сформированности профессиональных компетенций, что в свою очередь порождает широкое толкование, как самих компетенций, так и входящих в их состав знаний, умений и навыков (дескрипторов). Однако запрос на однозначное понимание наблюдаемых действий, свидетельствующих об уровне развития компетенций, и инструментарий их измерения не снят [1].

Результаты проектов в области сравнительных исследований результатов обучения, таких как PISA, TIMMS/PIRLS, PIACC и AHELO, дают возможность оценить качество и содержание образования на международном уровне. Каждое из этих исследований ориентировано на разработку оригинальной методики измерения и методологии оценки универсальных (глобальных) компетенций.

Перечень универсальных навыков 21 века, на формирование которых должны быть направлены усилия национальных систем общего образования, определен рядом международных конвенций. По результатам исследования Всемирного экономического форума в 2015 году были выделены укрупненные группы компетенций, которые можно считать ключевыми параметрами для оценки успеха личности в 21 веке, среди них – критическое мышление, креативность, общение и сотрудничество как универсальные компетенции, необходимые в профессиональной деятельности. Универсальные (глобальные) компетенции не связаны напрямую с предметным или профессиональным знанием, вместе с тем они занимают важное место в непрерывном образовании (lifelong learning), обеспечивая преемственность между уровнями общего и высшего образования. Национальные системы образования, как правило, адаптируют этот перечень универсальных компетенций в соответствии с уже действующей нормативной практикой, последовательно внося коррективы в существующую методологическую рамку.

Более десяти лет PISA проводит международные сравнительные исследования образовательных результатов на уровне общего образования по следующим компетенциям: читательская грамотность, математическая грамотность, естественнонаучная грамотность, финансовая грамотность. В 2015 году PISA представила единую общую шкалу для измерения навыков решения проблем, в 2018

году – новую расширенную методику измерения и методологию оценки читательской грамотности.

Международной практикой за последнее десятилетие было апробировано несколько подходов к измерению результатов обучения в высшем образовании. Наиболее известным примером является проект ОЭСР «Оценка результатов обучения в сфере высшего образования» (AHELO). Целью пилотного этапа (feasibility study), начатого в 2008 г., стала оценка самой возможности международного измерения уровня знаний и практических навыков студентов вузов, обучающихся в различных языковых, культурных и институциональных контекстах. В этом международном исследовании была изучена возможность достоверного измерения результатов обучения студентов по трем направлениям: исследование общих навыков и компетенций, исследование специальных навыков и компетенций по дисциплинам «Экономика» и «Инженерные науки». Результаты AHELO ОЭСР показали, что международные сравнительные оценки возможны, но очень сложны с точки зрения концептуализации, методологии и адаптации к национальным системам образования [5].

Измерение и оценка универсальных компетенций на международном уровне продолжается в рамках проекта CLA+ International (совместный проект CAE ОЭСР), который ориентирован на уровень университетов. Взаимодействие с диагностируемыми участниками проекта осуществляется через интернет-платформу тестирования. Тестовый материал включает 60-минутную задачу эффективности (PT) (студент должен дать письменный ответ на открытый вопрос об условном, но реалистичном сценарии, используя библиотеку соответствующих документов) и 30-минутный тестовый раздел (SRQ), состоящий из 25 вопросов с выборочными ответами в категориях критическое чтение и оценка, научное и количественное размышление и критическая аргументация.

Несмотря на то, что проекты PISA и CLA+ International учитывают возрастную категорию и уровень образования диагностируемых, они имеют сходную методику оценки навыка работы с текстовой информацией по заданным параметрам в ограниченное время. И в том, и в другом случае используются общие формы оценивания: множественный выбор, вопросы с кратким ответом, открытые вопросы и письменные задания. Подобные методики активно используются рядом стран для измерения данного навыка у абитуриентов/студентов на уровне национальных систем высшего образования. Например, Educational Testing Service (США) запустила проект HEIghten, аналогичные измерения в системе национального высшего образования проводит Италия (при поддержке CLA+).

С 2014 года в России осуществляется независимая оценка качества высшего образования на основе модели педагогических измерительных материалов федерального интернет-экзамена для выпускников бакалавриата (ФИЭБ). Первая часть измерительных материалов представляет собой полидисциплинарное тестирование (включает задания, проверяющие знания по дисциплине и умения пользоваться ими при решении стандартных, типовых задач), вторая часть включает междисциплинарные кейс-задания, содержащие описание квазиреальных профессиональных ситуаций и подзадач к ним. Выполнение студентом междисциплинарного кейс-задания свидетельствует о готовности решать профессиональные задачи определенного вида профессиональной деятельности и уровне сформированности профессиональных компетенций. Междисциплинарные кейс-задания проверяют способности студента анализировать, обобщать, систематизировать и структурировать основную и дополнительную к кейсу информацию, устанавливать причинно-следственные связи и зависимости между выявленными проблемами, осуществлять поиск и использовать эффективные средства и методы для решения выявленных проблем. Федеральный интернет-экзамен реализуется как добровольная сертификация выпускников

бакалавриата на соответствие требованиям федеральных государственных образовательных стандартов.

Очевидным результатом международных и национальных исследований стала разработка валидной методики измерения и оценки компетентности мышления, основанной на диагностике таких когнитивных процессов, как отбор, обработка информации и конструирование аргументированной позиции (несмотря на некоторые терминологические различия в определении данных когнитивных процессов). Теоретическим обоснованием психодиагностического инструментария, используемого в международных и национальных исследованиях и предназначенного для исследования уровня развития компетентности мышления, послужили работы Э. Глейзера, Р. Энниса, Д. Дьюи, Д. Халперн, М. Липмана и др., в которых через описание совокупности эмпирически наблюдаемых умений и навыков дается обоснование такому феномену, как критическое мышление.

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (3++) наряду с профессиональными вводит понятие универсальных компетенций, общих для всех областей образования. В стандарте среди девяти универсальных компетенций первую позицию занимает «Системное и критическое мышление» как способность осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач.

Это определение компетенции соотносится как с общепризнанной теоретической рамкой конструкта критического мышления, так и с иерархической структурой когнитивной (познавательной) сферы, предложенной Б. Блумом: запоминание, понимание, применение, анализ, синтез и оценка. В когнитивную составляющую входят цели от запоминания и воспроизведения изученного материала до решения проблем, в ходе которого необходимо переосмыслить имеющиеся знания, строить их новые сочетания с предварительно изученными идеями, методами, процедурами (способами действий), включая создание новых. Результаты, полученные Б. Блумом и его сотрудниками, говорят о том, что к познавательной сфере относится большинство целей обучения, выдвигаемых в программах, учебниках и в повседневной практике преподавателей [1: 81].

Каждый уровень когнитивной сферы может быть диагностирован с помощью определенного набора задач, требующих эмпирически наблюдаемых действий, которые могут измеряться и оцениваться. Например, методология CLA+ International включает задания, направленные на диагностику таких познавательных процессов как анализ и понимание данных, представленных в различных знаковых системах, оценка достоверности различных источников; организация и обобщение информации из нескольких источников. Сходные задания использованы PISA в 2018 году для оценки таких навыков работы с текстом, как обобщение и формулирование выводов на основе нескольких источников, оценка качества и достоверности, размышление над содержанием и формой, обнаружение и устранение противоречий (читательская грамотность).

Таким образом, в исследовании, проводимом на базе Казанского федерального университета, при обосновании инструментария по измерению и оценке компетентности мышления наблюдаемые действия трактовались как свидетельства определенного уровня развития критического мышления. Критическое мышление в данном случае понимается как процесс концептуализации, анализа или синтеза, а также оценки и применения информации для решения проблемы, выбора направления действий, поиска ответа на заданный вопрос или достижения заключения [5: 194].

Цель исследования заключалась в том, чтобы эмпирическим путем определить степень влияния высшего образования на развитие критического мышления бакалавров путем измерения «на входе» в университет (1 курс бакалавриата) и «на выходе» из университета (4 курс бакалавриата). Разработчиками инструментария измерения и

оценки критического мышления были использованы подходы, апробированные в международных исследованиях PISA, CLA+ International. Существенное отличие заключается в том, что предлагаемая методика на начальном этапе была ориентирована исключительно на конвергентный тип мышления, поэтому в качестве форм оценивания были выбраны тестовые вопросы с множественным либо единственно верным вариантами ответов. Задания с открытым вариантом ответа, для проверки которых требуется привлечение экспертов, не включались в диагностический инструментарий.

Исходя из того, что критическое мышление является универсальной компетенцией и носит междисциплинарный характер, разработчиками была предложена модель диагностики, которая предположительно не должна была демонстрировать статистических значимых различий между группами студентов разных направлений подготовки.

Первичный вариант теста состоял из трех самостоятельных блоков вопросов под условными названиями «Понимание», «Анализ» и «Оценка». Выполняя задания в блоке «Понимание» студенты должны были продемонстрировать способность интерпретировать текст и оперировать абстрактными понятиями. В блоке «Анализ» диагностировались следующие навыки: отличать релевантную информацию от нерелевантной, определять причинно-следственные связи, анализировать и понимать данные в таблицах и рисунках, выполнять простые математические операции с числами для анализа данных, экстраполировать выводы на основе настоящих и или (прошлых) состояний явления или процесса на их будущее (предполагаемое) состояние. Блок «Оценка» должен был свидетельствовать о наличии навыков аргументации (определение достоверности информации, обнаружение логических связей между конкурирующими/схожими аргументами из разных источников, противоречий и ошибок). Интегральной характеристикой, объединяющей тестовые блоки, был определен навык критического анализа и оценивания информации из неадаптированных оригинальных текстов (научно-популярных, публицистических и др.). В каждом из блоков был использован собственный оригинальный тип текста.

В качестве первичных критериев сложности условно были обозначены: объем текста для обработки (полный текст/фрагмент текста), количество вариантов ответа (с указанием количества ответов/без указания количества ответов; один верный вариант ответа/множественный выбор).

Разработчиками было сформулировано предположение, что вероятностно-статистическая модель теста позволит грамотно провести отбор тестовых заданий после первичной апробации, так, чтобы получить тест с заданными психометрическими (статистическими) свойствами.

В первичной апробации тестовых заданий приняли участие две группы студентов разных факультетов в количестве 230 человек. Первичный анализ был проведен на выборках студентов 3 и 4 курсов одного факультета. Проверка распределения измеренных показателей в обеих группах студентов позволила сделать вывод об отсутствии достоверного отличия от нормального распределения ($p \leq 0{,}01$), что является основанием для использования параметрических критериев для статистической обработки. Статистический анализ различий по критерию Стьюдента выборок студентов 3 и 4 курса показал отсутствие статистически значимых различий по всем измеренным показателям, что позволило две группы объединить в общую выборку. Таким образом, для последующего анализа была использована обобщенная выборка (выборка 1).

Предварительная проверка надежности и валидности тестов была проведена на одной выборке. Анализ результатов диагностики проведен в соответствии с требованиями тестологии. На данном этапе исследования в качестве теоретического обоснования надежности и валидности диагностических средств была использована

классическая теория тестирования. На следующем этапе тестирования предполагается использование модели Раша [4, 6].

Анализ результатов диагностики по блоку «Понимание» показал следующее. Ответы на вопросы теста коррелируют с итоговым баллом на уровне статистической значимости ($p \leq 0,01$), за исключением вопросов 3 и 4. Значение коэффициента альфа Кронбаха не позволяет сделать вывод о надежности теста.

Ответы на вопросы теста в блоке «Анализ» коррелируют с итоговым баллом: ответ на первый вопрос – на уровне статистической значимости ($p \leq 0,05$), остальные на уровне статистической значимости ($p \leq 0,01$). Коэффициент альфа Кронбаха, отражающий надежность по внутренней согласованности теста, имеет значение 0,6, которое ниже желательного уровня. Данное значение может интерпретироваться как приемлемое, так как тест изначально предусматривал невысокую вариативность оценок ответов испытуемых, а это, в свою очередь, ограничивает достоверность данного показателя надежности.

Ответы на все вопросы теста в блоке «Оценка» коррелируют с итоговым баллом на уровне статистической значимости ($p \leq 0,01$). Коэффициент альфа Кронбаха, отражающий надежность по внутренней согласованности теста, имеет значение 0,5, которое ниже желательного уровня. Данное значение может интерпретироваться как приемлемое, так как тест предусматривает невысокую вариативность оценок ответов испытуемых, а это, в свою очередь ограничивает достоверность данного показателя надежности.

Таким образом, результат анализа надежности тестов по внутренней согласованности показал необходимость уточнения формулировок отдельных вопросов, входящих в блоки «Анализ» и «Оценка», и замену вопросов в блоке «Погниамние».

Для доказательства конвергентной конструктной валидности тестов был использован валидизированный тест КОТ (Краткий ориентировочный тест) [2]. КОТ является адаптацией теста Вандерлика. В основу теста заложена иерархическая модель способности к обучению П. Вернона. В результате адаптации структура теста была приведена в соответствие со структурой общих способностей и предусматривает диагностику следующих показателей интеллекта: 1) Способность обобщения и анализа материала. 2) Гибкость мышления. 3) Инертность мышления, переключаемость. 4) Эмоциональные компоненты мышления, отвлекаемость. 5) Скорость и точность восприятия, распределение и концентрация внимания. 6) Употребление языка, грамотность. 7) Выбор оптимальной стратегии, ориентировка. 8) Пространственное воображение.

Для оценки валидности инструментария измерения и оценки критического мышления были использованы отдельные шкалы теста, позволяющие диагностировать логические способности. Корреляционный анализ результатов диагностики по каждому из трех блоков с КОТ показал следующее. Общий балл блока «Анализ» коррелирует с показателем «логическое мышление» на уровне статистической значимости ($p \leq 0,05$). Общий балл блока «Оценка» коррелирует с показателями «словесно-логическое мышление» и «логическое мышление» на уровне статистической значимости ($p \leq 0,05$), с показателями «логическое мышление (общий балл)», «математические задачи» и «КОТ (общий результат)» на уровне статистической значимости ($p \leq 0,01$). Статистически значимых связей КОТ с общим баллом блока «Понимание» не выявлено.

Таким образом, показатели блоков «Анализ» и «Оценка» при соответствующей доработке можно использовать для диагностики уровня развития компетенции критического мышления. Блок «Понимание» требует значительной доработки.

Для оценки результатов диагностики по «сырым» баллам были рассчитаны предварительные локальные шкалы для каждого блока:

- Блок «Понимание» (среднее 1,85, станд откл 0,83) диагностическая шкала: низкий уровень при значении от 0 до 1,3; средний - от 1,3 до 2,4; высокий – выше 2,4.
- Блок «Анализ» (среднее 3,09, станд откл 1,35) диагностическая шкала: низкий уровень при значении от 0 до 2,2; средний - от 2,2 до 4,0; высокий – выше 4,0.
- Блок «Оценка» (среднее 4,3, станд откл 1,52) диагностическая шкала: низкий уровень при значении от 0 до 3,3; средний - от 3,3 до 5,3; высокий – выше 5,3.

Локальные шкалы позволяют вычислить коэффициент дискриминативности как меру надежности отдельного тестового задания и произвести корректировку заданий, если этот коэффициент имеет значение ниже 0,3 [6: 242].

Результаты анализа корреляционных связей диагностики по всем трем блокам с интегральным показателем компетенции имеют следующие значения:

- Блок «Понимание» – прямая корреляция $p \leq 0{,}05$.
- Блок «Анализ» – прямая корреляция $p \leq 0{,}001$.
- Блок «Оценка» – прямая корреляция $p \leq 0{,}01$.

Таким образом, уровень сформированности исследуемой компетенции определяется по результатам диагностики блоков «Анализ» и «Оценка».

Тестовые задания блоков «Анализ» и «Оценка» были апробированы на группе студентов второго факультета (выборка 2). По результатам диагностики статистических значимых различий не обнаружено, что подтвердило первоначальное предположение разработчиков о возможности применения заданий в качестве универсального инструментария, независимо от направления и профиля подготовки студентов (Рис.1).

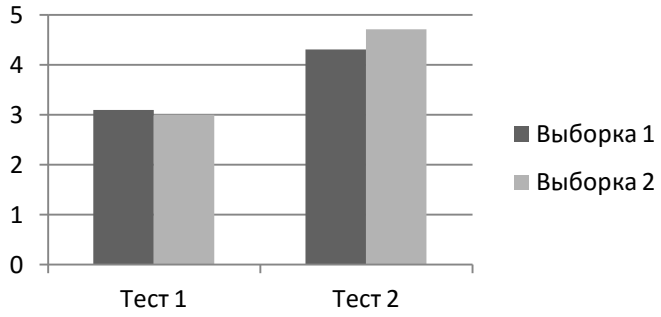


Рис. 1. Результаты тестирования студентов разных факультетов по двум тестам.

Результаты диагностики подтвердили, что сложности в выполнении заданий у студентов возникают в двух случаях: 1) если в тексте задания не указано количество верных ответов; 2) если задание предполагает множественный выбор.

По результатам первичной апробации были определен коэффициент трудности по каждому из заданий в каждом блоке, задания с коэффициентом выше 0,8 были заменены.

Следующий этап исследования заключается в разработке автоматизированной системы измерения навыков критического мышления, ее апробации и корректировки по результатам.

Исследование, результатом которого должна стать разработка автоматизированной системы измерения навыков критического мышления студентов Казанского федерального университета, ориентировано на создание универсального инструментария и направлено на решение нескольких задач. Во-первых, эмпирическим путем определить степень влияния университетского образования на развитие компетентности мышления. Во-вторых, на основе результатов полученной аналитики скорректировать образовательные программы с последующим выходом на рекомендуемые студентам академические майноры. Наконец, подготовить студентов к

возможным вариантам профессионального тестирования. Содержательно проект включает разработку тестового контента в соответствии с измеряемыми навыками, критериев оценки, его апробацию; валидизацию тестов; анализ результатов тестирования с использованием классической модели и модели Раша. В настоящий момент на стадии завершения находится первый этап работы по созданию системы.

Литература

1. Азарова Р.Н., Золотарева Н.М. Разработка паспорта компетенции: Методические рекомендации для организаторов проектных работ и профессорско-преподавательских коллективов вузов. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. – 107 с.

2. Бузин В. Н. Краткий ориентировочный тест. Практикум по психодиагностике. Конкретные психодиагностические материалы. – М.: МГУ, 1989. – 87 с.

3. Васильева Н.О. Оценка образовательных результатов студентов на основе модели компетенций// Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 6. URL: http://science-education.ru/ru/article/view?id=27188 (дата обращения: 19.03.2019).

4. Крокер Л. Введение в классическую и современную теорию тестов: учебник. – М: Логос, 2012. – 668 с.

5. Shavelson R.J., Zlatkin-Troitschanskaia O., Mariño J.P. (2018) International Performance Assessment of Learning in Higher Education (iPAL): Research and Development. In: Zlatkin-Troitschanskaia O., Toepper M., Pant H., Lautenbach C., Kuhn C. (eds) Assessment of Learning Outcomes in Higher Education. Methodology of Educational Measurement and Assessment. Springer, Cham. C.189-211.

6. Шмелев А.Г. Практическая тестология. Тестирование в образовании, прикладной психологии и управлении персоналом. – М: ООО ИПЦ «Маска», 2013. – 688 с.

УДК 378

Т.И. Анисимова, к. п. н., доцент,
А.Р. Ганеева, к. п. н., доцент
Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Елабуга, Россия

ОТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЕКТОВ К ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Аннотация. *В работе поднимается проблема формирования исследовательских компетенций студентов, так необходимых для организации проектной и исследовательской деятельности своих будущих учеников. Одним из путей решения данной проблемы авторы считают включение студентов в организацию и проведение образовательных проектов, и описание результатов проделанной работы в публикациях различного уровня. Показано, что такой вид деятельности помогает профессиональному росту и саморазвитию студентов.*

Ключевые слова: *образовательный проект, исследовательская деятельность, публикационная активность.*

T.I. Anisimova, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor
A.R. Ganeeva, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor
Kazan (Volga Region) Federal University, Elabuga, Russia

FROM EDUCATIONAL PROJECTS TO STUDENTS' RESEARCH

Abstract*: The work raises the problem of forming students' research competencies necessary for the organization of their project and research activities. One of the ways to solve this problem, in the authors' opinion, is to involve students in the educational projects organization and implementation, and to encourage them to the description and summary of the results in publications at various levels. The study proves that this type of activity enhances the students' professional growth and self-development.*

Keywords*: educational project, research activities, publication activity.*

В Национальной доктрине развития образования в Российской Федерации на 2000-2025 год, в программе ЮНЕСКО «Образование для всех», в национальной образовательной инициативе «Наша новая школа», в Федеральных государственных образовательных стандартах заложены концептуальные идеи участия педагогических работников в научной деятельности. Поэтому одним из важных направлений в подготовке будущих учителей является включение студентов в исследовательскую деятельность.

Цель исследования состоит в обосновании возрастания роли участия студентов в организации и проведении образовательных проектов, а также представлении полученных результатов на научно-практических конференциях, в публикациях различного уровня.

Будущий учитель сталкивается с исследовательской деятельностью на начальном этапе собственного обучения. Исследовательскую деятельность можно разделить на два типа: учебно-исследовательскую и научно-исследовательскую [2: 88]. Оба типа ответственны за формирование исследовательских компетенций студентов, их критического мышления, научного восприятия мира и других качеств, важных как для собственной исследовательской деятельности, так и для организации исследовательской деятельности будущих своих учеников.

Одним из актуальных направлений профессиональной подготовки будущих педагогов становится стимулирование студентов к творческому подходу в профессиональной деятельности, саморазвитию и самосовершенствованию, созданию и применению инновационных методов обучения и воспитания [4].

Студенты-бакалавры старших курсов по направлению «Педагогическое образование» факультета математики и естественных наук Елабужского института Казанского федерального университета под руководством преподавателей принимают активное участие в проектах, реализуемых для детей разного возраста: образовательные лагеря «ИнтелЛето» и «КФУмники»; курсы «Ментальная арифметика» и «Геометрика», школа робототехники «RoboSTARt.KIDS», «Детский университет» и др.

Также студенты активно участвуют в проектах, направленных и на взрослую аудиторию: «Ночь науки», «Международный фестиваль школьных учителей», «Институт третьего возраста». Такой вид деятельности помогает собрать студентам богатейший материал для учебно-исследовательской работы.

Основными методами исследования явились результаты наблюдений, анкетирования, бесед со студентами как соавторами образовательных программ и помощниками при их реализации, а также анализ их публикаций по результатам уже проделанной работы [3, 5, 6, 7].

Студенты в своих работах указывают, что такие проекты успешно сочетают серьезные учебные занятия с творческими мастерскими, конкурсами и соревнованиями для детей. Все это помогает сформировать у них профессиональные и практические навыки в профессиональной и исследовательской деятельности.

Также можно отметить, что участие в проектах помогает студентам раскрыть свой творческий потенциал, проявить свои знания, исследовательские способности, самостоятельность, активность, креативность, а также умение работать в коллективе. Студенты, работая в группе, учатся проектировать цели, выдвигать простейшие гипотезы, планировать свою работу, оценивать результаты, делать выводы и проводить рефлексию.

Большой интерес к проектам проявляют студенты, которые планируют заниматься с детьми в системе дополнительного образования и применять нетрадиционные формы работы с детьми в урочной и внеурочной деятельности, развивая в них навыки и компетенции, которые необходимы человеку современной эпохи [1: 330].

Проведенный анализ результатов проделанной работы и наш личный опыт позволяют утверждать, что студенты, участвующие в подготовке и реализации образовательных проектов, более мотивированы к исследовательской деятельности, так как у них в результате такой работы накапливается теоретический и экспериментальный материал.

Публикационная активность студентов позволяет студентам получить колоссальный опыт в области научно-исследовательской деятельности и готовит их к самостоятельному выполнению курсовых и выпускных квалификационных работ. Немаловажным является и тот факт, что студенты в процессе обучения в вузе формируют свое портфолио научных работ, которое дает преимущество при поступлении в магистратуру и трудоустройстве.

Надеемся, что полученные навыки и опыт будут совершенствоваться в процессе их будущей педагогической деятельности или дальнейшего обучения, дадут толчок к их профессиональному росту, построению карьеры, создадут условия для реализации самообразования и потребности к саморазвитию.

Литература

1. Анисимова Т.И. STEAM-образование как инновационная технология для Индустрии 4.0 / Т.И. Анисимова, О.В. Шатунова, Ф.М. Сабирова // Научный диалог. – 2018. - № 11. - С. 322-332.

2. Багачук А. В. Методические аспекты реализации модели научно-исследовательской образовательной среды профильной подготовки бакалавра — будущего учителя математики // Проектирование научно-исследовательской образовательной среды профильной подготовки бакалавров — будущих учителей математики: коллективная монография / кол. авт.; под ред. А. В. Багачук; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева. — Красноярск, 2012. — С. 81–137.

3. Ганеева А.Р. Методы обучения устному счету / А.Р. Ганеева, М.Р. Бекбулатова // Материалы II Всероссийской научно-практической конференции «Физико-математическое образование: проблемы и перспективы», посвященной году Н.И. Лобачевского. г. Елабуга, 7-9 декабря 2017 г. – Елабуга: ЕИ КФУ. 2017.– С. 20-22.

4. Гусева М. А. Некоторые подходы к включению будущих педагогов-математиков в исследовательскую деятельность // Аспекты и тенденции педагогической науки: материалы I Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, декабрь 2016 г.). – СПб.: Свое издательство, 2016. – С. 178-181. – URL https://moluch.ru/conf/ped/archive/209/11524/ (дата обращения: 28.11.2018).

5. Носова В.И., Митрюхина О.В. Образовательный лагерь «КФУмники» в Елабуге // Материалы LX международной студенческой научно-практической конференции «Научное сообщество студентов: Междисциплинарные исследования». 10 января 2019. № 1(60). – С. 250-253. URL: https://sibac.info/archive/meghdis/1(60).pdf

6. Шаяхметова Р.И., Сапарова Д.Х. Интеллектуально-оздоровительный лагерь «ИнтелЛето» В Елабуге // Материалы LVIII международной студенческой научно-практической конференции «Научное сообщество студентов: Междисциплинарные исследования». 3 декабря 2018 г. № 23(58). – С. 136-140. URL: https://sibac.info/archive/meghdis/23(58).pdf (дата обращения: 06.02.2019)

7. Ganeeva A.R. Features of tuition mental arithmetic / A.R. Ganeeva, L.R. Gabdrakipova // International Conference «Scientific research of the SCO countries: synergy and integration»,12 December. Minzu University of China, 2018. – С. 58-62.

УДК 378

Т.И. Анисимова, к. п. н., доцент,
Ф.М. Сабирова, к.. ф.-м.н., доцент,
О.В. Шатунова, к. п. н., доцент Казанский
(Приволжский) федеральный университет, г. Елабуга, Россия

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В РАМКАХ STEAM-ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. *В работе поднимается проблема формирования у школьников междисциплинарных знаний, особенно в условиях, когда востребованными становятся*

профессии, связанные с высокими технологиями. Одним из путей решения данной проблемы авторы считают использование технологии STEAM-образования. Для эффективной реализации данной технологии необходима подготовка будущих педагогов путем формирования исследовательских компетенций. Показано, что ключевой дисциплиной в содержании подготовки педагогов для STEAM-образования должна стать «Образовательная робототехника», в рамках которой ведущим методом обучения должен стать метод проектов.
Ключевые слова: *STEM, STEAM, робототехника, проектно-исследовательские навыки, метод проектов.*

T.I. Anisimova, Dr. PhD Associate professor,
F.M. Sabirova, Dr. PhD Associate professor,
O.V. Shatunova, Dr. PhD Associate professor
Kazan (Volga Region) Federal University,
Elabuga, Russia

FORMATION OF FUTURE TEACHERS' PROJECT AND RESEARCH COMPETENCIES IN THE FRAMEWORK OF STEAM EDUCATION

Abstract*. The paper raises the problem of formation of interdisciplinary knowledge among schoolchildren, especially in conditions when professions connected with high technologies are becoming popular. One of the ways to solve this problem, the authors consider the use of technology STEAM-education. To effectively implement this technology, training of future teachers is needed through the formation of research competencies. It is shown that the key discipline in the content of teacher training for STEAM education should be "Educational Robotics", in which the project method should be the leading teaching method.*
Keywords: *STEM, STEAM, robotics, design and research skills, project method.*

В современном цифровом обществе и экономике становятся все более востребованными профессии, связанные с высокими технологиями: программист, системный инженер, IT специалист, биотехнолог, проектный лидер и др. Известно, что в настоящее время немногие дети умеют применять теоретические знания на практике, потому что не понимают – как естественные науки и математика могут пригодиться им в жизни.

Тем не менее, от современных выпускников требуются не просто хорошие знания школьных предметов, но и знания междисциплинарные, формирование которых представляет собой длительный процесс, начинающийся еще в школе, и только традиционными методиками здесь не обойтись.

Одной из таких нетрадиционных технологий является STEM образование (science – наука, technology – технология, engineering – инжиниринг, mathematics – математика), зародившееся в США [4]. Оно направлено на то, чтобы дети, создавая различные проекты, могли понимать практическое применение тех теоретических знаний, которые они получили на уроках математики, технологии, физики и прочих естественно-научных дисциплин. К тому же, все чаще звучит мысль о том, что знаний в области математики, техники и естественных наук, получаемых в школе, недостаточно. Поэтому возникла необходимость включения в STEM-образование творческих дисциплин, которые можно обозначить термином «Arts» (искусства), который расширяет данное направление и обогащает его креативной составляющей (STEAM) [1]. Например, опыт азиатских стран, таких как Сингапур и Китай, демонстрирует всему миру преимущества STEAM-образования перед STEM. Данные проведенного в начале XXI века опроса показали, что родители детей в Китае считают, что Arts особенно важно для формирования инновационных навыков подрастающего поколения. В Китае роль математики и компьютерных наук оценивается на 9% (из 100 % всех наук), значение креативных подходов для решения инновационных проблем оценивается на 45%, важность предпринимательских и деловых навыков признается на 23%, значение знания мировых культур – на 18%. Все это позволяет считать, что в

Китае уже существует STEAM-образование, в то время как в США пока еще преобладает STEM [3].

Сегодня в России для реализации концепции STEAM-образования перед системой педагогического образования ставится задача подготовки соответствующих кадров, обладающих необходимыми компетенциями, среди которых наиболее востребованными являются метапредметные и проектно-исследовательские навыки. В формировании данных компетенций существенная роль отводится педагогическому вузу. В настоящее время выпускник педагогического вуза, кроме умений решать стандартные профессиональные задачи по обучению, воспитанию и развитию подрастающего поколения, должен быть готов к генерации новых идей, реализации их в проектах, проведению научных исследований и внедрению их результатов.

На наш взгляд, одной из возможных инноваций в подготовке педагогов для STEAM-образования на уровне магистратуры является их обучение в рамках модулей, объединяющих дисциплины и практики по каждому блоку STEAM: Science, Technology, Engineering, Art, Mathematics.

Блок Science (Науки) должен включать такие дисциплины как «Педагогика», «Психология», «Физика», «Химия», «Биология» и др. В блоке Technology (Технологии) должны быть представлены, например, такие дисциплины как «Образовательная робототехника», «Технологии использования цифровых ресурсов», «Дистанционные технологии обучения» и пр. Дисциплины блока Engineering (Инжиниринг) должны быть ориентированы на формирование у магистрантов проектно-исследовательских компетенций, навыков конструирования и моделирования, необходимых инженеру. Это могут быть такие дисциплины как «Основы инженерного проектирования», Категория Arts (Искусства), реализуемая в соответствующем модуле, предполагает творческую учебную деятельность в рамках таких предметов как «Дизайн», «Мировая художественная культура», «Арт-педагогика», возможно «Музыка» и др. И блок Mathematics (Математика) должен включать математические дисциплины, например, «Математическое моделирование», в которой можно найти приложение математики к любой сфере деятельности человека.

Мы считаем, что ключевой дисциплиной в содержании подготовки педагогов для STEAM-образования должна стать «Образовательная робототехника». Робототехника в образовании – это междисциплинарные занятия, интегрирующие в себе науку, технологию, инженерное дело, искусство, математику, основанные на использовании активных методов обучения. Основной целью изучения данного курса является формирование у студентов проектно-исследовательских навыков в процессе создания объектов робототехники. На занятиях по робототехнике студенты изучают конструирование и программирование робототехнических устройств, измерительных комплексов и др., что создает необходимую базу для дальнейшего развития инженерных и творческих компетенций. Придя в школу, подготовленные в сфере STEAM-образования учителя смогут организовать процесс изучения основ робототехники, используя знания из курсов математики, физики, технологии, биологии, обществознания, английского языка и других предметов.

Ведущим методом обучения робототехнике должен быть метод проектов, предоставляющий широкие возможности для интеллектуального развития обучающихся и формирования важные навыков: ставить познавательные и практические задачи; анализировать проблемные ситуации; проектировать цели; разрабатывать и проверять гипотезы; планировать достижение целей; оценивать решения и делать обоснованный выбор; эффективно работать в группе.

Все виды практики, предусмотренные учебным планом подготовки STEAM-педагогов, также должны быть проектно-технологическими. Работа над проектами в условиях «творческих пространств» даст возможность сформировать и развить в каждом студенте те навыки и компетенции, которые необходимы человеку цифровой

эпохи: осознанность достижения результата проектной деятельности; инициативная творческая самостоятельность; самоменеджмент; коммуникация и кооперация; интеграция и системный подход к решению проблемы [2].

Обоснованность наших предложений подтверждается данными исследований, проведенными учеными в разных странах, реализующих идеи STEAM-образования. Например, A. Harris и L.R. de Bruin приводят данные, свидетельствующие о том, что учебная деятельность в рамках STEAM, основанная на сотрудничестве педагогов и детей в классе, способствует развитию критического и творческого мышлению [5]. Это, в свою очередь, влияет на повышение уровня взаимосвязанности и междисциплинарности обучения. Conradty C., Bogner F.X. считают, что творчество обучающихся – это сложный вид деятельности, который трудно оценивать, но при этом он вводит новые импульсы в STEM-образование, и ведет к лучшему восприятию науки подростками [4]. Поэтому предпринимаются все более активные усилия для интеграции традиционного творчества (искусств) в преобразование STEM в STEAM.

Проведенное авторами статьи анкетирование среди учителей Республики Татарстан, преподающих различные предметы, показало, что проблема подготовки выпускников общеобразовательных учреждений к вызовам нового времени актуальна как никогда: только 25% опрошенных респондентов осведомлены о том, что существуют международные программы по оценке качества образования, менее 10% знают о существующих в мире и стране программах STEM и STEAM образования. Эти данные свидетельствуют о том, что на передний план выходит не только проблема готовности педагогов к реализации новых образовательных программ, но и проблема подготовки будущих педагогов к осуществлению практико-ориентированной образовательной деятельности, основанной на формировании проектно-исследовательских компетенций.

Литература

1. Конюшенко С. М., Жукова М. С., Мошева Е. А. STEM vs STEAM – образование: изменение понимания того, как учить // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. - 2018. - № 2 (44). - С. 99-103.

2. Савинова С. Ю., Шубнякова Н. Г. Проектная деятельность в профессиональной подготовке бакалавров-менеджеров // Инновационные проекты и программы в образовании. - 2015. - № 5. - С. 46-52.3.

3. Фролов, А. В. Реформа инновационной системы США: от STEM к STEAM-образованию // Alma mater. - 2013. - № 1. - С. 101-105.

4. Фролов А. В. Роль STEM-образования в «новой экономике» США // Вопросы новой экономики. - 2010. - № 4 (16). - С. 80-90.

5. Conradty C., Bogner F. X. From STEM to STEAM: How to Monitor Creativity // Creativity Research Journal. - 2018. - No. 30(3). - Pp. 233-240.

6. Harris A., de Bruin L.R. Secondary school creativity, teacher practice and STEAM education: An international study // Journal of Educational Change. - 2018. - No. 19(2). - Pp. 153-179.

УДК 378.1

Е.В. Асафова, к.п.н., доцент
О.В. Вашетина, к.п.н., доцент
Казанский федеральный (Приволжский) университет
г. Казань, Россия

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ САМОРАЗВИТИЕ СТУДЕНТОВ МАГИСТРАТУРЫ, БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ОРГАНИЗАЦИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. *Актуальность исследования обусловлена необходимостью профессионального саморазвития личности педагога, что является важным в ситуации современного обновления*

образовательной системы. Педагог, направленный на постоянное профессиональное и творческое саморазвитие, более успешно включается в инновационные преобразования образовательного процесса, что рассматривается как основной источник качества образовательной деятельности. Поэтому в ходе подготовки студентов к последующей педагогической деятельности важно создавать условия для их профессионально-педагогического саморазвития. Данная работа направлена на выявление изменений в готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию у студентов, будущих преподавателей, при обучении в педагогической магистратуре. На основе проведенного нами анализа базовых компонентов профессионально-педагогического саморазвития сделан вывод, что готовность к профессиональному саморазвитию повышается в ходе обучения. Разница (неравномерность) в готовности студентов магистратуры к профессиональному саморазвитию определяется наличием педагогического образования и опыта педагогической деятельности. Сделано заключение, что установление актуальной готовности магистрантов к профессионально-педагогическому саморазвитию позволяет моделировать, проектировать и конструировать образовательный процесс как персонифицированную подготовку к последующей педагогической деятельности.
Ключевые слова: *высшее образование, педагогическая магистратура, студенты, профессионально саморазвитие, компоненты готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию*

E.V. Asafova, PhD, Associate professor
O.V. Vashetina, PhD, Associate professor
Kazan (Volga region) Federal University
Kazan, Russia

PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL SELF-DEVELOPMENT OF MASTER STUDENTS, FUTURE TEACHERS OF VOCATIONAL AND HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Abstract. *The relevance of the study is based on the need for professional self-development of teacher's personality, which is important in the situation of modern renewal of the educational system. A teacher, aimed at continuous professional and creative self-development, is more successfully included in the innovative transformation of the educational process, which is considered as the main source of quality educational activities. Therefore, in the process of preparing students for subsequent pedagogical activity, it is important to create conditions for their professional and pedagogical self-development. This work is aimed at identifying changes in the readiness for professional and pedagogical self-development among pre-service teachers during their training in a pedagogical magistracy. Based on our analysis of the basic components of professional and pedagogical self-development, it was concluded that readiness for professional self-development increases during the course of training. The difference (unevenness) in the readiness of graduate students to professional self-development is determined by previous pedagogical education and experience. It was concluded that diagnosis of the actual readiness of master students for professional and pedagogical self-development allows us to model, design and construct educational process as a personalized preparation for subsequent pedagogical activity.*
Keywords: *higher education, pedagogical magistracy, pre-service teachers, professional self-development, components of readiness for professional and pedagogical self-development*

В современном мире происходит трансформация представлений о целях, функциях и результатах образовательной деятельности. Идея саморазвития является важным ценностным элементом современного образования, что определяет подготовку будущих педагогов. Так, система высшего педагогического образования ориентирована на решение задач подготовки педагогов, компетентных, способных к постоянному профессиональному росту. Иначе, современная образовательная парадигма предполагает формирование готовности педагога к саморазвитию и непрерывному самообразованию.

Саморазвитие как важное свойство личности наряду с другими сторонами и свойствами личности, к которым отнесены профессиональное самоопределение, профессиональная позиция, профессиональное мировоззрение, профессионально

важные качества, знания, умения, навыки, профессиональная активность, профессиональная направленность рассматриваются предпосылками профессионального развития [4]. В свою очередь, отсутствие ориентации на будущую профессию затрудняет процесс профессионального саморазвития [2].

Высшее образование должно учитывать подобные проблемы и обеспечивать благоприятный переход к работе, стимулируя студентов к обучению для того, чтобы они были конкурентоспособными. Ввиду постоянного развития рынка труда, существуют некоторые факторы, оказывающие значительное влияние и формирующие необходимость создания четкой стратегии для студентов [11]. Успешность профессионального становления специалиста зависит от сформированной готовности к саморазвитию уже на этапе его профессиональной подготовки [8]. В.И. Андреев считает, что процесс образования необходимо строить на основе обучения студентов способам саморазвития [1; 61]. Для реализации этих задач педагогическое образование нового типа предполагает дальнейшее совершенствование технологического компонента. Создание развивающей образовательной среды, обеспечивающей возможности по раскрытию в студентах, будущих педагогах, потенциала саморазвития, благоприятно сказывается на его педагогической подготовке и определяет последующее профессиональное саморазвитие. Чем полнее студент использует возможности образовательной среды как субъект, тем активнее происходит его саморазвитие [2].

Основываясь на анализе политики подготовки учителей в 25 странах, в отчете ОЭСР (Организация экономического сотрудничества и развития), озаглавленном «Вопросы о преподавании», делается вывод о том, что подготовка учителя является наиболее важным фактором в системе образования и вторым по значимости фактором (уступающим лишь семейному происхождению) среди различных аспектов, влияющих на успеваемость учащихся [14]. Таким образом, направленность студентов, будущих педагогов, на саморазвитие является важнейшим фактором их профессионально-личностного становления. Профессиональное обучение учителей вызывает все больший интерес как один из способов поддержать все более и более сложные навыки, которые необходимо усвоить студентам при подготовке к дальнейшему обучению и работе в XXI веке. Различные формы обучения необходимы для развития у студентов таких навыков, как глубокое овладение сложным содержанием, критическое мышление, комплексное решение проблем, эффективное общение и сотрудничество, а также саморегуляция. В свою очередь, эффективное профессиональное развитие необходимо, чтобы помочь педагогам изучать и совершенствовать педагогику, необходимую для обучения этим навыкам [12; 5]. Более того, чтобы приобрести качества, подобные упомянутым выше, педагоги должны сами участвовать в непрерывном развитии, но, что кажется еще более важным, они должны осознавать эту потребность уже во время учебы в институте [15; 32].

Профессионально-педагогическое саморазвитие можно рассматривать как один из основных источников повышения качества деятельности преподавателя. Педагоги постоянно изучают новые технологии и способы взаимодействия с учениками [13]. Разнообразие технологий реализации педагогического образования, ориентированных на повышение качества подготовки учителя, предполагает последующее включение выпускников в инновационную профессиональную деятельность.

Профессионально-педагогическое саморазвитие основано на повышении уровня творческой активности, самостоятельности, мобильности в условиях освоения востребованных обществом профессиональных компетенций. Готовность к профессионально-педагогическому развитию выступает внутренним условием для повышения профессионально-педагогической культуры. В системе образования в ходе подготовки к последующей педагогической деятельности необходимо создавать условия для профессионально-педагогического развития студентов. На ступени

педагогической магистратуры, ориентированной на подготовку студентов к последующей преподавательской, проектировочной, исследовательской деятельности, должны быть созданы условия для повышения готовности личности к профессиональному саморазвитию. Преподаватели достигают готовность через обучение и профессиональную подготовку перед началом профессиональной деятельности и во время непрерывного профессионального развития после начала работы [16; 72].

Готовность обучающихся к будущей профессии традиционно измеряется с помощью средств, которыми обычно располагают преподаватели университетов и институтов: оценки на экзаменах, отзывы преподавателей о практике преподавания, а также итоговая оценка на выпускных государственных экзаменах [15; 32]. Однако одним из важных педагогических этапов по овладению будущих педагогов умениями профессионально-личностного саморазвития является, по мнению Сманцер, диагностика начального уровня профессионально-личностного саморазвития студентов [6].

Цель настоящего исследования - выявление изменений в парциальной готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию у студентов, будущих преподавателей, в ходе обучения в педагогической магистратуре. Парциальную готовность к профессионально-педагогическому саморазвитию будущего педагога можно понимать как его готовность к саморазвитию с точки зрения изменения различных составляющих профессиональной деятельности (мотивация, способность к самостоятельной организации собственной деятельности, коммуникативная компетентность, уровень морально-волевых качеств и т.д.) [5].

В эмпирическом исследовании (2018-2019 гг.) принимали участие студенты педагогической магистратуры Казанского федерального университета, обучающиеся по профилям «Педагогика высшего образования» и «Педагогика профессионального образования». Был проведен опрос среди 44 магистрантов первого и второго года обучения. Общая выборка включала студентов, завершивших первую ступень высшего педагогического образования (уровень бакалавриата) и или не имеющих педагогического образования, а также студентов с опытом педагогической деятельности (работающих в образовательных организациях) и студентов, начавших обучение в магистратуре сразу после завершения предыдущей ступени высшего образования.

При выполнении работы были применены методы анкетирования, тестирования, анализа и сопоставления полученных результатов, методы математической статистики. Анкета для студентов, обучающихся по программам профессионального образования, была любезно предоставлена Институтом педагогики университета им. Ю.Либиха (Гиссен, Германия), отделением профессиональной педагогики (руководитель – проф. Марианне Фризе, разработчик анкеты – дипломированный специалист Лаура Гронерт). В ходе исследования была применена диагностическая методика по определению уровня парциальной готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию [9; 311-313]. Эта методика позволяет провести самооценку сформированности умений и навыков саморазвития по следующим компонентам – мотивационному, когнитивному, нравственно-волевому, гностическому, организационному, коммуникативному, а также по способности к самоуправлению. Особенностью диагностики является обратная взаимосвязь между количеством баллов, которые набирает респондент в ходе самооценки, и его готовностью к профессиональному саморазвитию. Достоверность полученных результатов оценивали по критерию Стьюдента ($P \geq 0{,}95$).

В ходе выполнения исследования было определено, что студенты первого курса оценивают мотивационный, нравственно-волевой компоненты и способность к самоуправлению несколько выше, чем студенты второго курса (Рис.1). Эти компоненты профессионально-педагогического саморазвития включают следующие

характеристики: наличие стойких познавательных интересов в области педагогики и психологии, потребность в психолого-педагогическом самообразовании, целеустремленность, самостоятельность, трудоспособность, самоконтроль и многие другие. В то же время полученные результаты указывают на более высокую готовность у студентов второго курса к последующему профессионально-педагогическому развитию. Можно предположить, что в ходе решения теоретических и практических учебно-профессиональных задач, а также поисковой научно-исследовательской работы студенты педагогической магистратуры приобретают опыт и осознают значимость непрерывного образования для педагогической деятельности. В процессе непрерывного образования и саморазвития личности происходит достижение уровня профессиональной компетентности, повышение личной ответственности и самостоятельности в педагогической деятельности, формирование готовности к непрерывному совершенствованию [3].

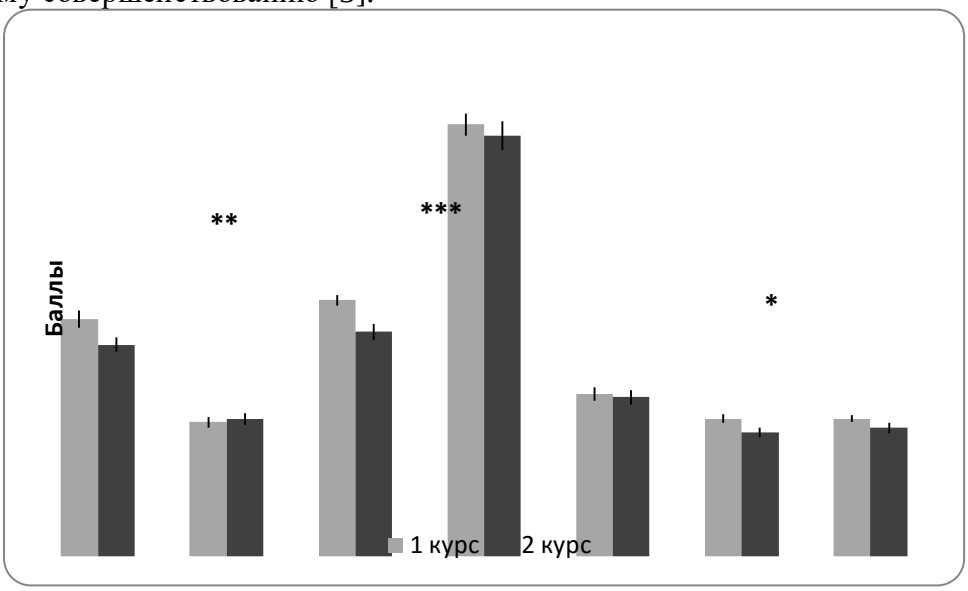


Рис.1. Парциальная готовность магистрантов 1 и 2 курса к профессионально-педагогическому саморазвитию; I-VII – компоненты профессионально-педагогического саморазвития: I- мотивационный, II- когнитивный, III- нравственно-волевой, IV- гностический, V- организационный, VI- способность к самоуправлению, VII- коммуникативный; * - различия достоверны (P≥0,95), ** - (P≥0,99), ***- (P≥0,999).

Сравнивая данные по самооценке сформированности умений и навыков саморазвития студентами педагогической магистратуры первого курса с полученными нами ранее [10], можно заметить их сходство. Данные опроса свидетельствуют о высоких абсолютных значениях большинства компонентов готовности магистрантов к профессионально-педагогическому саморазвитию, что соответствует относительным значениям 70-85% от максимально возможной суммы баллов. Однако это указывает на невысокий уровень готовности к дальнейшему профессионально-педагогическому развитию. Низкий и средний уровни готовности к профессиональному саморазвитию показаны более чем у половины студентов - будущих педагогов в диагностическом эксперименте другими исследователями [7].

Мы обнаружили, что студенты, имеющие педагогическое образование, по сравнению со студентами, не получившими его на предыдущем уровне подготовке в вузе, выше оценивают когнитивный компонент профессионально-педагогического саморазвития (Рис.2).

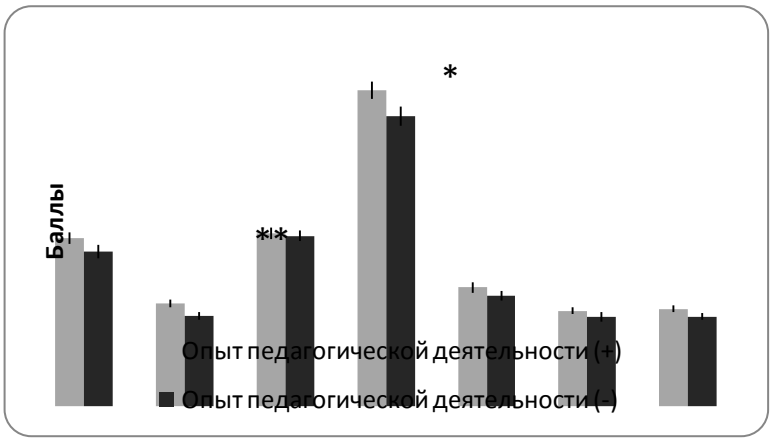


Рис.2. Самооценка студентами педагогической магистратуры, имеющими и не имеющими педагогического образования, компонентов профессионально-педагогического саморазвития (обозначения компонентов I-VII те же, что на рисунке 1); * - различия достоверны (P≥0,95).

В состав когнитивного компонента профессионально-педагогического саморазвития входят общеобразовательные, специальные (предметные), психолого-педагогические и методические знания и умения. Закономерно, что студенты, завершившие определенный уровень педагогического образования (бакалавриат), оценивают эти знания и умения выше. Как следствие, студенты без предыдущего этапа педагогической подготовки показывают более высокую готовность к профессиональному саморазвитию.

Аналогичные различия по когнитивному компоненту профессионально-педагогического саморазвития студентов педагогической магистратуры получены при сравнении двух групп студентов: имеющих педагогической опыт и не имеющих его (Рис.3).

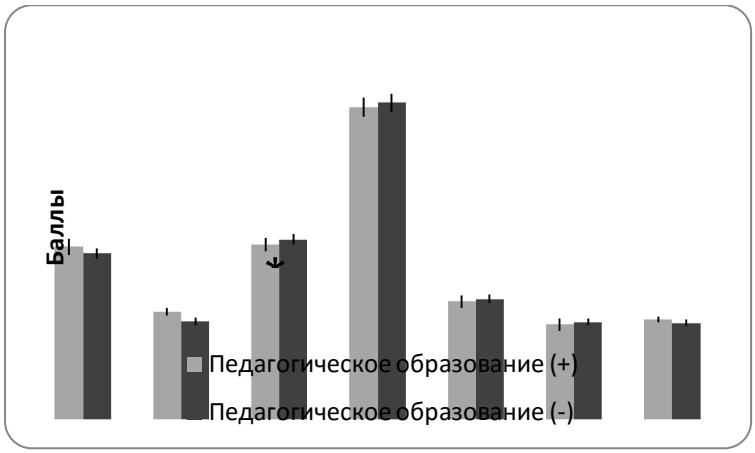


Рис.3. Самооценка студентами магистратуры с опытом педагогической деятельности и без него компонентов профессионально-педагогического саморазвития (обозначения компонентов I-VII те же, что на рисунке 1);* - различия достоверны (P≥0,95), ** - (P≥0,99).

Эти результаты сходны с полученными нами ранее при установлении особенностей профессионально-педагогического саморазвития студентов магистратуры, имеющих разный по длительности опыт педагогической деятельности [10]. Было определено, что среди студентов магистратуры имеются различия в готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию, которые зависят от наличия или отсутствия предыдущего опыта профессиональной педагогической деятельности. Эти различия связаны, в первую очередь, с более высокими значениями когнитивного компонента саморазвития у студентов, имеющих педагогическое

образование и педагогический опыт (Рис. 2 и 3). Следовательно, готовность к последующему профессионально-педагогическому саморазвитию в части когнитивного компонента у студентов без предыдущего педагогического опыта может быть обусловлена недостатком психолого-педагогических и методических знаний и умений.

Кроме того, для таких студентов характерна большая готовность к профессионально-педагогическому саморазвитию, а именно его гностического компонента (Рис.3). Он включает в себя умения ставить и решать познавательные задачи, способность к анализу педагогической деятельности, проявление творчества в педагогической деятельности. Логично, что студенты педагогической магистратуры с опытом педагогической деятельности оценивают гностический компонент выше (Рис.3).

Характеризуя готовность к профессионально-педагогическому саморазвитию студентов первого и второго года обучения этих групп: с педагогическом образованием и без него, а также с педагогическим опытом и при его отсутствии (Рис.4), обнаруживаем закономерности, сходные с представленными на Рисунке 1. Так, студенты первого года обучения оценивают нравственно-волевой, мотивационный компоненты профессионально-педагогического саморазвития, а также способность к самоуправлению выше, чем студенты старшего курса (Рис.4). При этом разница в оценке нравственно-волевого компонента профессионального саморазвития студентами первого и второго курсов была отмечена во всех случаях, независимо от того, получали или нет студенты педагогическое образование раньше, есть у них опыт педагогической деятельности или нет такового. Нравственно-волевой компонент диагностируется на основе самооценки студентами положительного отношения к процессу учения, проявления готовности к повышению целеустремленности, самостоятельности, самокритичности.

В то же время опыт педагогической деятельности оказывает влияние на различие в мотивационном компоненте профессионального саморазвития у студентов разных курсов. Студенты второго курса проявляют большую готовность к самопознанию и непрерывному образованию в профессии (педагогической деятельности) (Рис.4).

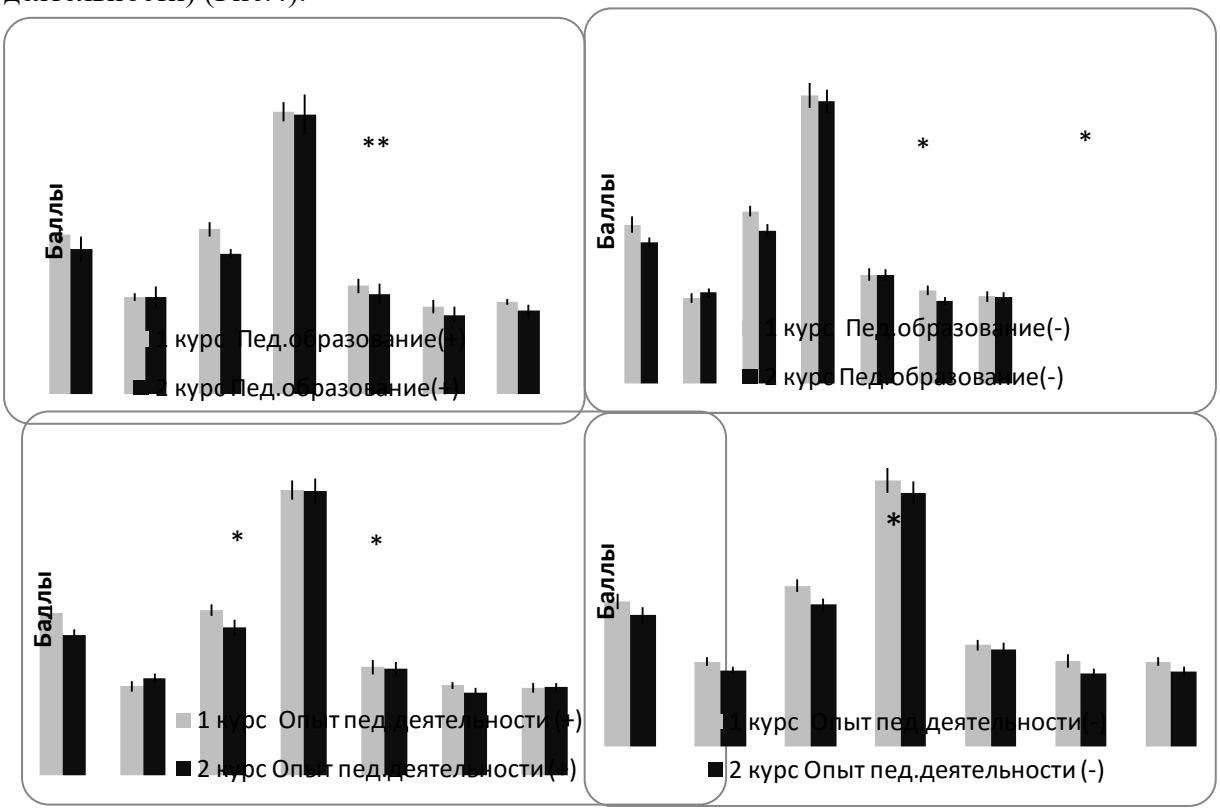


Рис.4. Парциальная готовность магистрантов 1 и 2 курса к профессионально-педагогическому саморазвитию; в верхней части диаграммы студенты разделены на группы по наличию и отсутствию педагогической подготовки на предыдущей ступени образования; в нижней части диаграммы – по наличию или отсутствию педагогического опыта (обозначения компонентов I-VII те же, что на рисунке 1);* - различия достоверны (P≥0,95), ** - (P≥0,99).

Описанные различия мы объясняем особенностями реализации образовательной программы по подготовке преподавателей высшей и профессиональной школы. Дидактическая система подготовки магистров педагогики в Казанском федеральном университете основана на компетентностном подходе, формировании учебных планов на модульном принципе, внедрении в учебный процесс современных образовательных технологий, среди которых интерактивные и IT–технологии. Практико-ориентированная подготовка студентов магистратуры обеспечивается повышением доли практической аудиторной работы (до 80% учебного времени), прохождением производственной практики, которая составляет 40% от суммарной трудоемкости магистерской программы, а также персонификацией обучения, включающей выполнение научно-исследовательской работы, освоение дисциплин по выбору. Образовательная среда в педагогической магистратуре определяется междисциплинарным подходом, интегрирующим содержанием учебных модулей, инновационными технологиями обучения, высокотехнологичными образовательными средствами, субъект-субъектными взаимоотношениями в соответствии с современными образовательными стандартами. В совокупности, все это становится условиями для профессионально-педагогического саморазвития будущих педагогов.

На основе проведенного нами анализа базовых компонентов и процессуальных характеристик готовности магистрантов к профессионально-педагогическому саморазвитию сделан вывод, что она повышается в ходе обучения. Важной особенностью, которая была выявлена в ходе исследования, является то, что проявление готовности к профессиональному саморазвитию зависит от наличия у студентов магистратуры педагогического образования и опыта педагогической деятельности. Стимулирование будущего педагога к овладению умениями профессионально-личностного саморазвития связано с возможностью более успешного включения в инновационную профессиональную деятельность. Перспектива исследования заключается в том, что установление актуальной готовности магистрантов к профессионально-педагогическому саморазвитию позволяет моделировать, проектировать и конструировать образовательный процесс как персонифицированную подготовку к последующей педагогической деятельности.

Литература

1. Андреев В.И. Конкурентология: учебный курс для творческого саморазвития конкурентоспособности / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2004. – 468 с.

2. Белобородова Н.С., Черникова Т.А. Профессиональное саморазвитие будущих педагогов в контексте традиционного и компетентностно-деятельностного подходов к обучению //Пермский педагогический журнал. 2014. № 6. С. 5-11.

3. Гущина И.Н., Бурмистрова М.Н. Профессиональное саморазвитие будущего педагога как цель и результат образовательного процесса // Среднее профессиональное образование. 2018. № 1. С. 43-47.

4. Зеер Э. Ф. Личностно-ориентированное профессиональное образование: теоретико-методологический аспект. Екатеринбург, 2001.

5. Киселева Н.С., Соловьев А.С. Развитие парциальной готовности будущих педагогов к профессионально-педагогическому саморазвитию будущих педагогов на разных этапах обучения // В сборнике: Психология XXI века Теория и практика современной психологии. Материалы XII международной научно-практической конференции. 2017. С. 144-147.

6. Сманцер А.П. Психолого-педагогические императивы профессионально-творческого саморазвития будущего педагога в процессе обучения //В сб.: Стратегия и тактика подготовки современного педагога в условиях диалогового пространства образования. 2017. С.186-191.
7. Соколов М.В. Диагностика готовности будущих педагогов к профессиональному саморазвитию//Современные проблемы науки и образования. 2014. № 3. С. 215-222.
8. Тропникова Н.П. Формирование готовности к саморазвитию в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов профессионального обучения // Вестник Учебно-методического объединения по профессионально-педагогическому образованию. 2012. № 1 (46). С. 174-178.
9. Фетискин, Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В.Козлов, Г.М.Мануйлов. М.: Изд-во Института Психотерапии. 2002. -362с. С.311-313.
10. Asafova E., Fazlyeva A. Didactic Basis In Teacher Training: Developing A Professional Position Among Graduate Students // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS. 2018. Vol. XLV (45). P.113-120.
11. Cord B., Clements M. Pathway for student self-development: A learning orientated internship approach. Australian Journal of Adult Learning Volume 50, Number 2, July 2010.
12. Darling-Hammond L., Hyler M. E., Gardner M. Effective Teacher Professional Development. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute. 2017. URL: https://learningpolicyinstitute.org/sites /default/files/prod-files/Effective_Teacher_ Professional_Development_ REPORT.pdf
13. Devlin M. The criteria of effective teaching in a changing higher education context / Devlin M., Samarawickrema G. //Higher Education Research and Development.-2010. - 29(2). - P. 111-124. URL: https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/07294360903244398?needAccess=true
14. OECD (2005). Teachers matter. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. Paris: OECD. URL:
http://www.oecd.org/document/9/0,3343,en_2649_39263231_11969545_1_1_1_1,00.html
15. Straková Z. The Perception of Readiness for Teaching Profession: a case of pre-service trainees. Journal of Language and Cultural Education. 3(1), 32-42. URL: https://www.degruyter.com/downloadpdf/j/jolace.2015.3.issue-1/jolace-2015-0003/jolace-2015-0003.pdf
16. Yıldırım N. Professional Readiness Level of Candidate Teachers: A Qualitative Evaluation, Journal of Education and Training Studies Vol. 4, No. 3; March 2016.

УДК 378.141.4; 378.046.4

Е.А. Асонова, к.п.н.,
Е.С. Романичева, к.п.н., доцент
Московский городской педагогический университет
г. Москва, Россия

НОВАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ ПЕДАГОГОВ: ОБОСНОВАНИЕ И СОДЕРЖАНИЕ

Аннотация. *На основе изучения практик формального и неформального литературного образования школьников был сделан вывод о том, что его эффективность во многом зависит от квалификации учителя. В процесс анализа работы фокус-групп и глубинных интервью с субъектами образовательного процесса было выяснено, что наиболее востребованными на сегодняшний день являются неинституциональные формы профессионального дополнительного образования, связанные с формированием и развитием предметных и профессиональных компетенций педагога. Именно поэтому авторы предлагают ввести в стандарт подготовки учителя новую профессиональную компетенцию, частично описывая ее содержание.*

Ключевые слова: *профессиональное дополнительное образование, неформальное образование, новые профессиональные компетенции, предметные компетенции педагога, литературное образование.*

E.A. Asonova, Dr. PhD,
E.S. Romanicheva, Dr. PhD Associate professor,
Moscow City Pedagogical University,
Moscow, Russia

TEACHERS' NEW PROFESSIONAL COMPETENCY: GROUNDING AND CONTENTS

Abstract. *Basing on the study of schoolchildren's formal and non-formal literary education practices, we concluded that the efficiency of the literary education depends greatly on the teacher's qualification. While analysing focus-groups and in-depth interviews with the parties of educational process, we found out that at present the greatest demand is for non-institutionalized forms of further professional education connected with the development of teachers' subject-based and professional competencies. For this very reason we suggest including a new competence in the teacher training standard and we partly describe the contents of this new competence.*
Keywords: *professional extended learning, non-formal education, new professional competencies, teacher's subject competencies, literary education.*

Современное образование детей и подростков, что отмечается целым рядом исследователей-аналитиков [1, 8, 9] и практиков [4, 10] как русских, так и зарубежных [5, 14], сегодня не просто не ограничивается школой, а вышло далеко за ее пределы. Границы формального обязательного образования расширились не только за счет цифрового учебного контента, который доступен учащимся как в процессе учебных занятий, так и в рамках самостоятельной подготовки, но и за счет динамично развивающегося неформального образования: лекториев, клубов, технопарков и кванториумов, музейных и театральных образовательных и просветительских программ самой разной направленности. Неформальный образовательный рынок очевидно переживает свой расцвет: он предоставляет свои услуги и продукты самым разным категориям обучающихся, открывает возможность выбора традиционных и новых программ и курсов для изучения, обеспечивает индивидуальный образовательный маршрут, который можно выстроить и самостоятельно, и при участии «значимого» взрослого (родителя, учителя, тьютора) и т.д.

Представляемое в данной статье исследование стало естественным продолжением ряда исследований, выполненных лабораторией социокультурных образовательных практик Московского городского педагогического университета, связанных с изучением как собственно читательских практик современных школьников [11, 12], так и инфраструктуры чтения в целом [2]. В рамках последнего исследования чтение было рассмотрено в рамках социокультурного подхода, подразумевающего обращение к контексту взаимодействия целого ряда компонентов. В процессе этого научного исследования были выявлены и описаны ключевые компоненты инфраструктуры чтения (пространство и время чтения, мотивация к чтению, доступность чтения, читательская среда и читательские коммуникации) и в заключение сделан вывод: такой широкий взгляд на читательские потребности обучающегося «позволит выйти на принципиально новые (выстроенные с ориентацией не на обязательное освоение объемного списка текстов, а на развитие читательской культуры школьника), адекватные современному этапу развития общества, формулировки образовательных результатов, столь остро необходимые для разрешения кризиса, сложившегося сегодня в преподавании литературы в школе» [2: 29].

Естественным продолжением прошлогоднего исследования стала исследовательская работа этого года, посвященная изучению структуры и задач современного литературного образования. В рамках этой работы литературное образование рассмотрено широко, в отличие от того, как оно рассматривается в массовой образовательной практике, когда литературное образование, что называется, по умолчанию приравнивается к изучению литературы в школе. Нам представляется,

что традиция такой трактовки задается вузовскими учебниками методики преподавания (обучения) литературе. Прокомментируем высказанную мысль. В учебнике «Методика преподавания литературы» под ред. З.Я. Рез словосочетание «литературное образование» впервые встречается в главе «Содержание и структура курса литературы в школе» («Основу литературного образования в школах РСФСР составляет чтение и изучение русской литературы [7: 96]) но при этом никак не определяется, хотя из контекста следует, что словосочетание «литературное образование» употребляется как синоним «изучения литературы в школе». Тенденция такого использования термина (в том числе и без его определения) поддерживается ведущими методистами конца XX века О.Ю. Богдановой и В.Г. Маранцманом. В учебнике «Методика преподавания литературы», термин вынесен (без его дальнейшего истолкования в тексте) в название принадлежащей В.Г. Маранцману главы III «Содержание и этапы литературного образования в современной школе», в рамках которой литературное образование также отождествляется с изучением литературы в школе [6: 111−132]. В последнем (по времени появления) учебнике, принадлежащем перу ученых московской методической школы, уже во введении заявлено: «В настоящее время особенно важно внимание к методологии литературного образования, к его теоретическим основам [3: 7], хотя последнее опять нигде терминологически не определяется. Глава о его структуре и содержании называется более точно – «Этапы изучения литературы в школе» (автор главы – О.Ю. Богданова), однако заканчивается вопросом: «Дайте характеристику основных этапов литературного образования в современной школе» [3: 87]. Безусловно, учителя-словесники, обученные в педуниверситетах по этому учебнику, понимают и трактуют литературное образование исключительно как изучение литературы в школе. Поэтому они рассматривают сложившиеся вне школы и активно востребованные обучающимися практики чтения и изучения литературы (например, театральные читки и спектакли, фильмы и мультфильмы по художественным произведениям, лекции филологов о классических и современных текстах, читательские клубы и т.д.) как своеобразный «бантик», необязательное дополнение к школьному изучению литературы или вовсе игнорируют их образовательный потенциал.

Коллективом лаборатории была предпринята попытка рассмотреть феномен литературного образования широко и в рамках социокультурного подхода описать выделить и описать составляющие его инфраструктуры. И поэтому в основу исследовательской работы была положена гипотеза о том, что такими компонентами являются не столько ситуации, связанные с изучением школьной программы по литературе, сколько разнообразные читательские и культурные практики, которые доступны ребенку, подростку, юноше вне освоения предметной программы, вне школы. Для организации исследования были выбраны методы качественной социологии – глубинные интервью, эссе и фокус-группы с основными участниками образовательных отношений: педагогами, библиотекарями, родителями, обучающимися.

В процессе исследования таких практик непрерывного литературного образования было выявлено, что основной тренд развития инфраструктуры чтения подростков и молодежи связан с запросом на качественные изменения в области профессиональной подготовки и переподготовки педагогов, занятых в сфере литературного образования.

Когда работа было в полном разгаре, то выяснилось, что сотрудники Института образования НИУ ВШЭ Высшей школы экономики, анализируя доклад ОЭСР «Инновации в образовании: что изменилось в классе за последнее десятилетие» [15], согласно которому Россия вошла в топ-3 стран по темпам изменений в школе, выясняли, какие из этих изменений действительно важны для повышения качества, а какие свидетельствуют лишь о количественных приращениях [см. подробнее: 13]. Результаты проведенного анализа были представлены профессиональному сообществу.

В пресс-релизе по итогам семинара-обсуждения особо отмечено, что «в докладе ОЭСР оценивалось участие педагогов в программах повышения квалификации и распространенность взаимного обучения.

Как выяснилось, выросла популярность программ по применению IT в преподавании и оценке учебных достижений, но российские учителя стали меньше участвовать в программах по содержанию обучения, методикам преподавания, тематическому планированию. «Возможно, это связано с отставанием качества программ повышения квалификации от нужд педагогов, о чем многие в России говорят», — считает Диана Королева <*сотрудник Института образования НИУ ВШЭ* – Е.А., Е.Р.>

Что касается взаимного обучения, здесь налицо рост. Учителя вместе обсуждают подходы к преподаванию тех или иных разделов предмета, вместе готовят учебные материалы, посещают уроки друг друга. Но вопрос о том, пришли они к этому сами или это следствие их участия в формальных программах повышения квалификации, остается открытым» [13].

Наше исследование в чем-то уточнило выводы коллег и показало, что наиболее востребованными в современной социокультурной ситуации становятся именно неинституциональные формы повышения квалификации. Учителя-словесники (мы изучали именно эту группу учителей), осознающие себя субъектами образовательного процесса и способные самостоятельно определить свои дефициты, ищут и находят пути к их ликвидации в сфере неформального повышения квалификации («свободные встречи», летние выездные лагеря-семинары и т.д.). Как показывает практика, они способны ориентироваться в многочисленных предложениях рынка образовательных услуг, критически оценивать его, соотнося свои запросы на повышение квалификации и предложения, которые существуют в сфере формального постдипломного образования, и отказываться от них. И как следствие − самоорганизовываться (online и offline) для достижения самостоятельно намеченных профессиональных результатов, «учиться друг от друга», самообучаться в группе и самостоятельно. Немаловажную роль в неформальном профессиональном образовании педагогов играет также их готовность включаться в современный литературный процесс в качестве активных участников – внимание к литературным новинкам и их дальнейшее обсуждение, участие в проектах театров (читки произведений современных авторов, обсуждение спектаклей после просмотра и т.д.), музеев и библиотек, взаимодействие с современными писателями и издательствами, куда они вовлекают не только друг друга, но и своих учеников. Пример тому передвижные выставки московских музеев в выставочном образовательном пространстве школы. Так, например, в Лицее «Вторая школа» с середины марта до середины апреля демонстрируются фотографии «Лев Толстой. Будни гения» из фондов Государственного музея Л.Н. Толстого, с которыми происходит работа при изучении биографии писателя. В ГБОУ СОШ №1514 в рамках недели Детской книги-2019 проходят встречи с детским писателем Машей Вайсман, поэтами и переводчиками Марией Козловой, Германом Лукомниковым, Григорием Кружковым. Сразу отметим, что многочисленные читательские события, проводимые в школе, может, предварительно зарегистрировавшись, посетить любой горожанин или гость Москвы. Последнее особенно важно: учителя стремятся не только вывести учеников за пределы классной комнаты, но и показать взрослым, в первую очередь, родителям школьников, что их собственное литературное образование не закончилось с окончанием школы. Такие примеры из практики работы московских школ можно привести множество.

В процессе исследования были исследованы и описаны успешно эффективные неинституциональные формы и практики повышения квалификации учителей-словесников:

«Свободные встречи свободных учителей в свободное от работы время». Так называется формат встреч российских словесников и филологов, которые проходят дважды в год, начиная с февраля 2015 года;
выездные семинары в Пушкинских горах, которые организованы учителями и филологами-исследователями совместно с музейщиками самостоятельно и которые проходят каждое лето; он-лайн марафон «Умная методика»; учебные лаборатории для учителей и учеников, методические школы (например, «Петербургский урок») и конференции (например, конференции, в том числе взросло-детские, например, ежегодные «Юношеские чтения», которые называются так по традиции: сегодня это научная конференция «Произведения Ф.М. Достоевского в восприятии читателей XXI века» в Старой Руссе;
обсуждение профессиональных проблем в соцсетях, в первую очередь в профессиональных группах («Методическая копилка словесников», «Литература для математиков»), где каждый участник сам определяет свой статус: учитель, делящийся своим опытом проведения того или иного учебного занятия, интересным материалом; активный участник обсуждения; учитель, готовый использовать методические наработки коллег, но не готовый выкладывать свои; читатель-наблюдатель.
самостоятельно организованный обмен опытом через взаимопосещение уроков, совместное участие в «читательских событиях», проведение учебных занятий в «чужом» классе, в том числе и в формате скайп-занятия. В таких практиках профессионального повышения квалификации активно участвуют учителя-словесники Москвы, Санкт-Петербурга, Новгорода, Южно-Сахалинска, Екатеринбурга, Челябинска, Новосибирска и ряда других городов.

Надо отметить, что в процессе создания, развития и освоения таких форм неинституционального повышения квалификации учителя-словесники самоорганизовались и создали профессиональную ассоциацию «Гильдия словесников», с деятельностью и проектами которой можно познакомиться на сайте slovesnic.org.

Изучение неформальных практик литературного образования и неинституциональных форм повышений квалификации позволило сделать, как минимум, два вывода.

Суть первого состоит в том, в список компетенций образовательных программ педагогического образования должна быть включена новая − непосредственно связанная с ключевыми компетенциями XXI века, профессиональная компетенция, определяющая возможность в дальнейшем устанавливать свои дефициты, находить нужные ресурсы в сфере неформального литературного и педагогического образования для их удовлетворения и самостоятельно повышать свою квалификацию в течение всей жизни. Такая компетенция может быть описана в привычном формате: «знать/понимать», «уметь, владеть. При этом знание – это не только знание «того, что», т.е. фактическое (знание изолированных фрагментов информации о разных неформальных практиках), но и концептуальное (знание того, как эти фрагменты выстроить в адекватную своим профессиональным потребностям систему), и процедурное (знание о том, как, например, активно включиться в эти неформальные практики, какие алгоритмы и эвристики для этого нужны), и метакогнитивное (знание о процессах профессионального мышления и способах управления ими). Формирование этого, метакогнитивного знания, должно происходить в процессе освоения обучающимися предметными и профессиональными знаниями, прохождении всех видов практики. Базовым умением такой компетенции, непосредственно связанным с метакогнитивным знанием и «вытекающим» из него, является умение выявлять свои профессиональные дефициты и находить возможности их восполнения самыми разными доступными способами.

Во-вторых, существующая система повышения квалификации педагогов нуждается в экспертной оценке и пересмотре, а новые форматы

неинституализированных практик педагогического самообразования и саморазвития − в поддержке со стороны профессиональных ассоциаций, разделяющих их профессиональные ценности. Первый шаг в этом направлении, как нам представляется можно сделать в процессе реализации национального проекта «Образование», в рамках реализации которого будут созданы Новые центры повышения квалификации для учителей. О создании таких центров 19 марта сообщило ТАСС со ссылкой на директора департамента стратегии, анализа, прогноза и проектной деятельности в сфере образования Министерства просвещения РФ Анну Хамардюк: «Создается относительно новая инфраструктура, которая позволяет организовывать повышение квалификации учителей, работу с их профессиональными индивидуальными дефицитами на площадках двух типов. Условно − это центры оценки и центры, которые будут организовывать курсы повышения квалификации, исходя из запросов учителей <...> В идеале такие центры, такая инфраструктура должна быть создана в каждом регионе, − сказала Хамардюк. В 11 регионах такие центры уже создаются, в остальных пока работают прежние институты повышения квалификации педагогов. Но по словам Хамардюк, «часто та логика, в соответствии с которой они организуют деятельность, немного архаична» − так интерпретируется новость на странице образовательного сайта «Педсовет» в социальных сетях (https://www.facebook.com/pedsovet/. 18 марта 2019 года). Нам представляется важным, чтобы при оценке дефицитов учителей эти Центры руководствовались не только независимой оценкой их деятельности, но и тем, что именно учитель определяет как свой дефицит и как предполагает его восполнить. Но для этого во ФГОС ВО (а впоследствии и в образовательные программы курсов повышения квалификации учителей) должна быть включена новая профессиональная компетенция педагога, а до этого ее содержание не только определено, но и точно сформулировано и предъявлено профессиональному сообществу для обсуждения и экспертной оценки.

Литература

1. Асмолов А.Г. Оптика просвещения: социокультурные перспективы. − 2-ое изд.− М.: Просвещение, 2015. – 447 с., илл.

2. Асонова Е.А., Романичева Е.С., Киктева К.С. , Сененко О.В.Инфраструктура чтения: опыт описания с позиций субъекта // Вопросы образования. − 2018. − №2. − С. 26−45.

3. Богданова О.Ю., Леонов С.А., Чертов В.Ф. Теория и методика обучения литературе. −5-ое изд., стер. – М.: Академия, 2008. – 400с. В первом издании (1999) учебник назывался «Методика преподавания литературы». Переименование учебной книги без изменения ее содержания произошло в связи с переименованием вузовской учебной дисциплины.

4. Зицер Д. и Н. Современное педагогическое искусство. Азбука НО. – Изд. 2-ое. – СПб: Издательско-Торговый дом «Скифия», 2016. – 432 с.

5. Иллич И. Освобождение от школ. Пропорциональность и современный мир. – М.: Просвещение, 2006. – 160 с.

6. Методика преподавания литературы. Учебник для студентов педвузов в 2-ух частях / под ред. О.Ю. Богдановой и В.Г. Маранцмана. Ч. I — М.: Просвещение, ВЛАДОС, 1994. − 288 с.

7. Методика преподавания литературы. Учебное пособие для студентов пед ин-тов /под ред. З.Я. Рез. – М.: Просвещение, 1977. − 384 с.

8. Попов А.А. Будущее просто шло своей дорогой. Опыты конструирования возможностей. – Изд. 3-е, испр., доп. − Ижевск: ERGO, 2017.− 288 с.

9. Попов А.А., Ермаков С.В. Дидактика открытого образования. Монография. – М.: Национальный книжный центр, 2019. −252 с.

10. Поташник М.М., Левит М.В. Как помочь учителю в освоении ФГОС. Методическое пособие. – М.: Педагогическое общество России, 2014. – 320 с.

11. Романичева Е.С., Сененко О. В., Метелкина Ю. С., Маймистова Д.С. От чтения «обязательного» к чтению «свободному»: что и как читают и обсуждают читатели-подростки (по материалам опроса) // Педагогический имидж. – 2017. – № 1 (34). – С. 28−38.

12. Романичева Е.С., Сененко О. В., Метелкина Ю. С., Маймистова Д.С. Читаю и пишу: зачем?, или Как современные школьники осмысляют свои читательские и текстовые практики (по материалам опроса) // Чтение: многообразие возможностей: сб. ст. и материалов. СПб.: Изд-во РНБ,2017. − С. 83−91.
13. Российская школа меняется быстрыми темпами, но не все изменения идут ей на пользу [электронный ресурс] // URL: https://www.hse.ru/news/edu/252581392.html?fbclid=IwAR0KJKua0hW7o7YKW0CgjGcBWfWhfUkZiL2NXe1m12-sIFVWiAOTHyah2mQ. Дата обращения: 19.03.2018.
14. Томас Г. Образование: очень краткое введение. – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2016. – 176 с.
15. Measuring Innovation in Education 2019. What Has Changed in the Classroom? [электронный ресурс] // URL: https://www.oecd-ilibrary.org/education/measuring-innovation-in-education-2019_9789264311671-en. Дата обращения: 19.03.2018.

УДК 37.04

Э.М. Ахметшин,
В.Л. Васильев, к.э.н., доцент,
А.Р. Гапсаламов, к.э.н., доцент,
Казанский (Приволжский) Федеральный Университет,
г. Елабуга, Россия

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ТЬЮТОРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация*. В работе с учетом современных трендов развития образования и процессов цифровизации описаны основные проблемы и перспективы работы учителя – тьютора в школе. Рассмотрены основные новые цифровые и педагогические технологии и методы, которые может применять учитель – тьютор для решения современных задач. Описаны такие подходы как перевернутый класс и смешанное обучение. Показаны преимущества применения он-лайн курсов, тестовых сервисов и информационных ресурсов. Практические выводы работы получены по результатам проведения курсов повышения квалификации для учителей – тьюторов в области цифровых технологий по заказу Министерства образования и науки Республики Татарстан. Сформулированы проблемы и пути их решения в работе учителя-тьютора с учетом современных требований к образовательному и воспитательному процессу в школе.*
Ключевые слова: *образование, учебный процесс, цифровизация, тьюторство, тьюторское сопровождение, индивидуальная образовательная траектория.*

E.M. Akhmetshin,
V.L. Vasilyev, PhD, associate professor
A.R. Gapsalamov, PhD, associate professor
Kazan (Volga Region) Federal University, Elabuga, Russia

MODERN PROBLEMS AND PROSPECTS OF TUTOR ACTIVITY IN THE CONDITIONS OF DIGITALIZATION OF EDUCATION

Abstract*. In this paper, taking into account modern trends in the development of education and digitalization processes, the main problems and prospects for the work of a teacher-tutor at school are described. The main new digital and pedagogical technologies and methods that the teacher can use to solve modern problems are considered. Such approaches are described as an inverted class and blended learning. The advantages of using online courses, test services and information resources are shown. The practical conclusions of the work were obtained on the basis of the results of refresher courses for teachers - tutors in the field of digital technologies commissioned by the Ministry of Education and Science of the Republic of Tatarstan. The problems and ways of solving them in the work of a teacher-tutor are formulated taking into account modern requirements for the educational and educational process at school.*
Keywords*: education, educational process, digitalization, tutoring, tutor support, individual educational trajectory.*

В условиях цифровизации российского образования, внедрения проектов «цифровой школы», индивидуализации образовательных траекторий учеников, подготовка тьюторов в области цифровых технологий считается актуальной задачей с высокой практической значимостью [4, 7]. С каждым годом увеличивается доля педагогических работников, которые хотели бы стать профессиональными тьюторами для своих учеников и свободно решать образовательные задачи с использованием цифровых (информационных) технологий [2, 6, 9, 10, 11].

Цель представленного исследования – рассмотреть состояние проблемы и определить перспективы в области активного использования цифровых технологий для осуществления тьюторского сопровождения образовательного процесса.

В работе были использованы общенаучные методы исследования (анализ и синтез, дедукция и индукция, диалектический подход, связь исторического и логического процессов, поиск причинно-следственных связей) и специальные (методы социологического и статистического исследования: анкетирование, опрос, обработка результатов, группировка выводов, графическое представление данных). Для составления индивидуальных образовательных траекторий был использован метод построения ментальных карт и технологии тайм-менеджмента.

В теоретико-методологическом контексте отмечается, что в настоящее время происходит ренессанс тьюторской деятельности на новом уровне в соответствии с современными условиями. Меняются субъекты образовательного процесса. В научной литературе современных учеников принято назвать «поколение Z», «цифровое поколение», «сетевое поколение». Поколение обучающихся, прошедших социализацию в условиях повсеместного широкого применения цифровых online-технологий в самых разных сферах жизнедеятельности, отличается своими особенностями, о которых важно знать современному педагогу [5]. Перед учителем стоит задача выстроить совместно с учащимися так деятельность, чтобы они могли получить ресурсы для саморазвития, развития субъективного опыта, постижения себя, активизации самоопределения, в том числе и профессионального. Задача определяет и способ организации познавательной деятельности, который включает:

- создание свободной, коммуникативной среды,
- опору на субъектный опыт,
- использование личностных ситуаций,
- интерактивность,
- проектную, учебно-исследовательскую деятельность.

Значение имеет ориентация в работе на использование Интернета. Осуществляя навигацию по различным проблемам учебных курсов, удается увидеть широту социальных проблем и реакцию на них молодежной аудитории. Роль учителя не должна быть явно доминирующей, а должна носить характер тьюторского сопровождения, так как в курсах решаются вопросы мировоззренческие, личностно-смысловые, коммуникативные – общение со «значимым другим». Поставив в основу обучения субъектную активность ученика как смыслообретение, так и готовность к поиску смыслов («Почему я выбрал этот курс, а не другой?»), учитель помогает сформулировать образовательный вопрос и цель образовательной деятельности. Обсуждение позиции ученика, в решении задач, степени его участия в целеполагании наиболее полно проявляется в учебно-исследовательской деятельности [3].

В качестве современных педагогических технологий и методов. которые позволяют эффективно работать учителю – тьютору с поколением Z находят применение следующие:

1. Перевёрнутое обучение (flipped learning). Традиционный формат организации учебного процесса предполагает объяснение преподавателем нового материала на занятия с последующим выполнением обучающимися домашних заданий, изучением дополнительного материала, подготовкой докладов по теме и т.п. Однако доказано, что

уровень запоминаемости нового материала изученного впервые на лекции с преподавателем низок, кроме того существует проблема того, что при выполнении домашних заданий у обучающегося могут возникнуть вопросы, ответы на которые он вынужден искать самостоятельно. «Перевернуть» процесс обучения – значит изначально предоставить обучающимся все учебные материалы, например в формате онлайн-курса, видеолекций и т.п. Обучающиеся сначала изучают материал самостоятельно выполняют задания и тесты. На занятиях обучающиеся приходят уже изучив часть материала, и имеют возможность задать преподавателю вопросы, которые возникли у них в процессе самостоятельной работы с материалом. Аудиторные занятия при данном формате организации учебного процесса, могут быть использованы для повторения и закрепления пройденного материала изученного прежде самостоятельно. Аудиторные занятия проходят намного эффективнее, когда не только преподаватель, но и обучающиеся заранее изучили, знают материал и хорошо ориентируются в нём.

2. Онлайн-курс – совокупность упорядоченных и структурированных учебных материалов, представленных в цифровом формате на определённой Интернет-площадке, которые могут быть применены обучающимся для самостоятельного изучения дисциплины. В последнее время высокую популярность получили массовые открытые онлайн-курсы (МООК). Massive Open Online Courses (MOOC) - это онлайн-курс, реализуемый одновременно для неограниченного количества обучаемых, и предоставляющий открытый доступ для всех желающих без ограничений к его содержанию и оценочным средствам в объеме, достаточном для достижения заявленных результатов обучения и их самооценки.

3. Смешанное обучение (Blended learning) включает в себя все преимущества очного и дистанционного обучения. Очное обучение хорошо подходит для развития навыков общения и социализации. Дистанционное – развивает самостоятельность, дисциплинирует и ускоряет процесс получения знаний. Комбинируя оба формата обучения можно достичь большей эффективности обучения [1, 8].

4. Тестовые технологии. Зачастую в образовательном процессе возникает необходимость оперативно провести тестирование обучающихся. Традиционная методика проведения тестирования предполагает, что преподаватель устно задаёт вопросы (либо представляет их на экране), а обучающиеся отвечают на вопросы теста (пишут варианты ответов) в тетради или на бумаге. Такой способ проведения тестирования отнимает много времени у преподавателя на проверку текстов. Кроме того, на обработку результатов требуется время и обучающиеся не могут сразу узнать свой результат. Для того чтобы оптимизировать процесс тестирования разработаны новые онлайн-сервисы, работа с которыми не только удобна, но порой, даже увлекательна и интересна как обучающимся так и преподавателям. Например посредством сервиса: http://kahoot.it/ возможно организовать и провести три вида тестирования: а) выбор одного правильного из 4 вариантов ответов; б) упорядочить варианты ответов в правильном порядке; в) опрос. Такие тесты (опрос) можно создать, зарегистрировавшись на сайте: http://create.kahoot.it/. Интерфейс пользователя довольно прост, на создание нового теста достаточно несколько минут. Данная технология может быть применена на занятиях (в частности на открытых уроках), посредством таких технологий можно провести опрос (голосование) когда необходимо узнать мнение людей в аудитории по определённому вопросу. Plickers – ещё одно приложение для проведения тестирования. Однако, в отличии от kahoot, пред тем как начать использовать Plickers необходимо ввести в систему данные о каждом обучающемся, распечатать карточку на каждого ученика. Все карточки разные, у каждого обучающегося своя карточка. Каждая из 4 сторон карточки соответствует одному из 4 вариантов ответов, и обучающийся выбирает один из 4 вариантов ответа подняв карточку определённой стороной вверх. С применением данной технологии провести опрос быстро для незнакомой аудитории не получится. Для проведения тестирования

сначала потребуется зарегистрировать группу (класс), распечатать и раздать карточки ученикам. Далее необходимо запустить приложение на компьютере и на мобильном устройстве выбрать вопрос и класс и отсканировать ответы обучающихся с помощью камеры мобильного телефона. Одним из недостатков описанных выше двух тестовых технологий является то, что для проведения тестирования, и преподавателю и обучающимся необходимо присутствовать в аудитории в момент проведения тестирования (опроса). Вторым недостатком является то что в обеих технологиях допустимо всего 4 варианта ответа и только один из них правильный (но иногда требуется создать вопрос с большим количеством вариантов ответов, среди которых 2 или более верных). С помощью сервиса Google Формы (http://www.google.ru/intl/ru/forms/about/) можно создать тест, ответить на вопросы которого обучающиеся смогут в любое удобное для них время и для проведения тестировании (опроса) очное присутствие обучающегося в аудитории уже не требуется. Здесь возможно создать вопросы с множеством вариантов ответов, среди которых можно выбрать несколько верных, допустимо даже чтобы обучающийся смог ввести свой вариант ответа (открытый вопрос).

Практическая часть исследования опирается на результаты проведенных курсов повышения квалификации по программе подготовки тьюторов в области цифровых технологий среди педагогических работников общего образования в Республике Татарстан. Программа финансировалась Министерством образования и науки Республики Татарстан. Всего было обучено 250 учителей и сотрудников школ.

Результаты исследования. Выявлены проблемы организации и ведения тьюторской деятельности в школе, к которым относятся увеличение информационной нагрузки на учителей и учеников, усложнение педагогического процесса под влиянием цифровизации, отставание развития компетенций учителя от развития компетенций отдельных одаренных учеников, рост дифференциации в знаниевом потенциале учеников, повышение уровня индивидуализации учебной деятельности, снижение познавательной активности учеников к традиционным видам учебной нагрузки и учебным материалам. Выявлены наиболее актуальные цифровые ресурсы и сервисы, которые позволяют учителю, выполняющему тьюторские функции, эффективно решать описанные проблемы. Это облачные технологии на платформе «Google-Диск», технологии проведения онлайн опросов «Metrometr» и онлайн тестирования «Kahoot», материалы, размещенные на открытых Интернет-сайтах «Знаниум», «Инфо-урок», «Учи.ру», автоматизированный информационный продукт для составления этапов, сроков, ресурсов, ответственных, целеполагания и контроля учебного процесса «Microsoft Project».

Установлено, что с помощью новых цифровых технологий учитель-тьютор может более эффективно выполнять такие функции как информационно-аналитическое сопровождение отдельных этапов образовательной деятельности, проектирование и самопроектирование сценариев собственного образования, проведение диагностики и мониторинга образовательных потребностей, содействие в социальном, культурно-предметном и антропологическом развитии тьюторанта, формирование тьюторской аутокомпетентности и самокомпетентности, проведение тьюторской навигации и консультирования по проблемам образования, обсуждение с тьюторантом альтернативных сценариев образовательной деятельности и итогов пройденных образовательных этапов, проведение рефлексивных занятий, тренингов личностного роста, самоуправления, саморегуляции и самовостановления эмоционально-волевой сферы тьюторанта.

На основе исследования сформулированы рекомендации по улучшению условий тьюторского сопровождения в образовании в условиях увеличения и усложнения процессов цифровизации. Во-первых, необходимо системно и во взаимосвязи прорабатывать учебно-методическое и технико-информационное обеспечение

тьюторской деятельности по разработке индивидуальной образовательной траектории. Во-вторых, необходимо обеспечить формирование у учеников надпредметных компетенций, таких как лидерство, видение, командность, инициативность, открытость, стрессо- и конфликтоустойчивость, эффективность проектной работы, ориентация на результат, конгнитивность. В-третьих, формирование индивидуальной образовательной программы для конкретного ученика должно опираться на выявление его индивидуальных особенностей, одаренности, познавательной активности, предпочтительных видах учебной деятельности. В-четвертых, ресурсная база учителя-тьютора должна опираться на широкий спектр знаний, умений и навыков не только в области педагогики и психологии, но и экономики образования, образовательного маркетинга, социального предпринимательства, технологий бизнес-тренингов и деловых игр. В-пятых, необходимо предусмотреть составление и реализацию индивидуальной образовательно траектории с помощью цифровых технологий наиболее адекватных выявленным особенностям ученика.

Литература

1. Blended learning, или Почему традиционная система изучения языка больше не работает // Лайфхакер URL: https://lifehacker.ru/2016/09/15/blended-learning/ (дата обращения: 08.04.2019).

2. Gladilina I.P., Yumashev A.V., Avdeeva T.I., Fatkullina A.A., Gafiyatullina E.A. Psychological and pedagogical aspects of increasing the educational process efficiency in a university for specialists in the field of physical education and sport // Espacios. 2018. T. 39. № 21. С. 11.

3. Гадалова Т.И., Кравченко Е.А. Элективные курсы в старшей школе и тьюторское сопровождение // Тьюторское сопровождение индивидуальных образовательных программ на разных ступенях обучения. Материалы Международной научно-практической конференции. Пермь: ПГГПУ, 2012, С. 100-101.

4. Максимченко Т.В., Хасанова И.Ф. Внедрение цифровой образовательной среды в системе среднего профессионального образования московской области: опыт и перспективы // Академический вестник Академии социального управления. 2018. № 3 (29). С. 35-41.

5. Нечаев В.Д., Дурнева Е.Е. "Цифровое поколение": психолого-педагогическое исследование проблемы // Педагогика. 2016. № 1. С. 36-45.

6. Онокой Л.С., Титов В.М. Компьютерные технологии в науке и образовании: Учебное пособие. М.: ИД ФОРУМ: ИНФРА-М, 2011. 224 с. URL: http://znanium.com/bookread2.php?book=241862

7. Сергеева В.П., Сергеева И.С., Сороковых Г.В. Тьютор в образовательном пространстве: учеб. пособие; под ред. В.П. Сергеевой. М.: ИНФРА-М, 2018. 192 с.URL:http://znanium.com/bookread2.php?book=925837

8. Степанян Е.В., Шарликова Л.Г. Роль учебной дисциплины "речевые практики" в развитии коммуникативных способностей иностранных учащихся // Преподавание, изучение и усвоение иностранного языка в контексте реализации средовой модели образования. Материалы международной научно-практической конференции, посвященной научному наследию профессора Л. А. Дерибас. Москва: Московский педагогический государственный университет, 2018. С. 212-217.

9. Тащёва Н.Е. Профессиональная подготовка студентов педагогических университетов средствами декоративно-прикладного искусства // Современные тенденции изобразительного, декоративного прикладного искусств и дизайна. 2017. № 2. С. 148-151.

10. Федотова Е.Л., Портнов Е.М. Прикладные информационные технологии: учебное пособие. М.: ИД ФОРУМ: НИЦ ИНФРА-М, 2013. 336 с. URL: http://znanium.com/bookread2.php?book=392462

11. Федотова Е.Л., Федотов. А.А. Информационные технологии в науке и образовании: Учебное пособие. М.: ИД ФОРУМ: НИЦ ИНФРА-М, 2015. 336 с. URL: http://znanium.com/bookread2.php?book=487293

УДК 373.5

Р.Ф. Ахтариева, к.п.н., доцент
А.Ф. Филипов, аспирант
Казанский (Приволжский) федеральный университет
г. Елабуга, Россия

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ В ШКОЛЕ СОГЛАСНО ТРЕБОВАНИЯМ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА

Аннотация. *В данной работе с позиции современной педагогической науки оценивается степень эффективности организации образовательной деятельности старших подростков в школе. Раскрываются возможные причины затруднения среди учителей обеспечивать достижение учащимися образовательных результатов согласно ФГОС ООО. Предложены рекомендации по повышению эффективности реализации требований стандарта.*
Ключевые слова: *эффективность организации образовательной деятельности, федеральный государственный образовательный стандарт, личностные и метапредметные образовательные результаты, конкретизация образовательных результатов.*

R.F. Akhtarieva, Dr. PhD Associate professor
A.F. Filipov, graduate student
Kazan (Volga Region) Federal University,
Yelabuga, Russia

EFFECTIVENESS OF THE ORGANIZATION OF EDUCATIONAL ACTIVITIES OF SENIOR ADOLESCENTS AT SCHOOL ACCORDING TO REQUIREMENTS OF THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD

Abstract. *In this work from the position of modern pedagogical science the degree of effectiveness of the organization of educational activities of senior adolescents in school and identify possible causes of difficulties among teachers to ensure that students achieve learning outcomes according to requirements the FSES BGE. Recommendations to improve the efficiency of implementation of the requirements of the standard are proposed.*
Keywords: *effectiveness of the organization of educational activities, federal state educational standard, personal and meta-subject learning outcomes, specification of learning outcomes.*

В последнее время актуальной является проблема эффективности организации образовательной деятельности старших подростков в школе в связи с обновлением педагогической парадигмы образования, что также сказалось и на требованиях, предъявляемых к осуществлению профессиональной деятельности учителя [6: 43]. Образовательные результаты данной деятельности отражены в Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования (далее – ФГОС ООО) и подразделяются на предметные, личностные и метапредметные [1]. Если же предметные образовательные результаты традиционно достигаются на достаточно высоком уровне, то обеспечение достижения личностных и метапредметных образовательных результатов учащимися вызывает среди учителей затруднения и плохо поддаётся критериальной оценке.

Целью данной работы является анализ эффективности организации образовательной деятельности старших подростков в школе и выявление возможных причин затруднения среди учителей обеспечивать достижение учащимися образовательных результатов согласно ФГОС ООО.

Методами исследования выступили анкетирование и методы математической статистики. Использован критерий значимости Стьюдента.

Анкетирование заключалось в том, что учителям, в процессе самооценки, в качестве критериев эффективности их работы предлагался перечень из 11 личностных и 12 метапредметных образовательных результатов согласно ФГОС ООО с возможностью оценки по пятибалльной шкале. Исследование проводилось среди 84

учителей 14 предметных областей на базе ряда средних общеобразовательных школ Елабужского района республики Татарстан.

Результаты анкетирования были подвержены первичной статистической обработке методами вычисления мер центральной тенденции и мер разброса данных. Результаты вычисления среднего личностных (Л.1 – Л.11) и метапредметных (М.1 – М.12) образовательных результатов согласно ФГОС ООО, по 14 предметным областям и по всей выборке в целом, представлены в сводной таблице 1.

Отмечая качественную степень достижения образовательных результатов, мы пришли к выводу, что минимально необходимым уровнем каждого показателя эффективности организации образовательной деятельности является 75% от максимально возможной оценки. В используемой нами методике, шкала результатов является пятибалльной. Следовательно, минимально необходимый уровень эффективности профессиональной деятельности учителя достигается при набирании каждым критерием оценки четырёх баллов.

Таблица 1. Средние значения образовательных результатов

Образовательный результат	Предметные области														Среднее по всей выборке
	Английский язык	Биология	Химия	Русский язык и литература	История и обществознание	Информатика	ОБЖ	Физика	Музыка	Математика	Физическая культура	ИЗО	Технология	Родной язык и литература	
Л.1	4,2	4,3	3,8	4,4	4,1	3,5	4,0	4,0	4,3	3,4	4,0	4,0	4,0	5,0	4,1
Л.2	3,9	4,7	4,3	4,1	3,5	4,5	3,0	3,6	4,3	3,8	3,8	3,5	4,7	4,6	4,0
Л.3	4,3	4,0	4,5	4,4	3,8	4,0	3,0	3,4	4,0	3,6	3,8	3,5	4,3	4,2	3,9
Л.4	4,2	4,0	4,0	4,5	4,4	4,0	4,0	3,8	4,7	4,0	4,3	4,0	4,7	4,8	4,2
Л.5	3,9	4,0	4,3	4,4	4,3	3,5	3,0	3,8	4,3	3,6	4,3	3,5	4,7	4,4	4,0
Л.6	3,8	4,7	4,3	4,4	3,9	4,5	4,0	3,6	4,3	4,0	3,5	3,5	4,7	4,6	4,1
Л.7	4,1	4,7	4,0	4,4	3,9	4,5	3,0	4,2	4,3	3,6	3,5	3,5	4,7	4,8	4,1
Л.8	4,2	4,3	4,8	4,2	4,4	3,5	5,0	4,0	4,3	4,4	4,3	3,0	4,3	4,2	4,2
Л.9	4,2	5,0	4,5	4,1	3,9	3,5	3,0	4,2	4,0	3,3	3,8	3,0	4,0	4,2	3,9
Л.10	4,5	4,7	3,8	4,4	4,5	4,5	3,0	4,0	4,0	3,8	4,0	4,0	4,3	4,4	4,1
Л.11	4,2	4,0	1,8	4,4	4,0	3,0	4,0	3,4	4,7	3,0	2,8	4,0	4,3	4,0	3,7
М.1	3,8	4,3	4,0	4,2	3,6	4,0	3,0	3,4	4,0	3,6	3,8	3,5	4,7	4,0	3,8
М.2	3,6	4,0	3,8	3,9	3,4	3,0	3,0	3,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,3	3,8	3,7
М.3	4,2	4,3	4,0	3,9	3,3	3,5	4,0	3,2	4,0	3,8	4,0	4,0	4,3	4,2	3,9
М.4	4,1	4,7	3,5	4,1	3,6	4,0	3,0	3,6	4,3	3,9	3,8	4,0	4,3	4,4	3,9
М.5	4,3	4,0	4,0	3,9	3,4	4,0	3,0	3,0	4,7	3,4	4,3	3,5	4,3	4,0	3,8
М.6	3,8	4,3	4,5	3,8	4,0	3,5	4,0	3,6	4,0	3,9	4,0	3,5	4,3	4,2	4,0
М.7	3,7	4,7	4,8	3,9	3,9	4,0	3,0	3,8	4,0	4,1	3,5	3,5	4,3	4,0	3,9
М.8	3,8	4,3	3,0	4,1	3,4	3,0	4,0	3,4	4,7	3,6	3,0	3,0	2,7	4,6	3,6
М.9	4,3	4,3	3,8	4,3	4,1	3,5	3,0	4,2	4,3	3,6	4,0	4,0	4,3	4,4	4,0
М.10	4,0	4,7	4,0	4,2	4,1	3,0	3,0	3,4	4,3	3,6	3,5	4,0	4,3	4,4	3,9
М.11	4,0	4,3	4,0	4,1	4,1	4,0	3,0	4,0	4,0	3,6	3,0	3,0	4,3	4,4	3,8
М.12	4,0	5,0	4,5	4,1	4,1	3,0	3,0	4,0	4,0	2,8	3,0	3,0	4,0	4,0	3,7

Ввиду того, что профессиональная педагогическая деятельность направлена на получение конкретных результатов в процессе преподавания и воспитания обучающихся, то эффективность оценивается, в первую очередь, по образовательным результатам. Как известно, каждый учитель предметник не обязан, в процессе образовательной практики, осуществлять достижение каждого из образовательных результатов согласно ФГОС ООО полностью, так как достижение данных результатов осуществляется через совместную деятельность педагогов всей образовательной организации. Поэтому оценка эффективности организации образовательной деятельности осуществляется, в первую очередь, в результате сравнения выборочных средних образовательных результатов по всей выборке с необходимым уровнем. Однако, так как выборочное среднее подвержено возникновению статистической погрешности при сборе эмпирических данных, необходима проверка статистической значимости различий.

Для определения того, по каким критериям оценки не достигается необходимый уровень эффективности организации образовательной деятельности проведён анализ значимости различий выборочных средних критериев эффективности с необходимым уровнем по методу вычисления критерия значимости Стьюдента. Нулевой гипотезой H0 здесь является предположение того, что выборочное среднее равно или больше необходимого уровня для критерия оценки эффективности, альтернативная гипотеза H1 – выборочное среднее меньше необходимого уровня (левосторонняя гипотеза).

Результаты анализа значимости различий выборочных средних образовательных результатов, согласно ФГОС ООО, с необходимым уровнем представлены в таблице 2, где N – размер выборки, t - критерий значимости Стьюдента, p – уровень значимости, H0 – состояние нулевой гипотезы на уровне значимости $p<0,05$.

В ходе определения достоверно значимых различий установлено, что недостаточной степени достигаются 8 образовательных результатов, из которых 1 личностный и 7 метапредметных результатов:

Л.11 – развитие эстетического сознания через освоение художественного наследия народов России и мира, творческой деятельности эстетического характера;

М.1 – умение самостоятельно определять цели своего обучения, ставить и формулировать для себя новые задачи в учебе и познавательной деятельности, развивать мотивы и интересы своей познавательной деятельности;

М.2 – умение самостоятельно планировать пути достижения целей, в том числе альтернативные, осознанно выбирать наиболее эффективные способы решения учебных и познавательных задач;

М.3 – умение соотносить свои действия с планируемыми результатами, осуществлять контроль своей деятельности в процессе достижения результата, определять способы действий в рамках предложенных условий и требований, корректировать свои действия в соответствии с изменяющейся ситуацией;

М.5 – владение основами самоконтроля, самооценки, принятия решений и осуществления осознанного выбора в учебной и познавательной деятельности;

М.8 – смысловое чтение;

М.11 – формирование и развитие компетентности в области использования информационно-коммуникационных технологий; развитие мотивации к овладению культурой активного пользования словарями и другими поисковыми системами;

М.12 – формирование и развитие экологического мышления, умение применять его в познавательной, коммуникативной, социальной практике и профессиональной ориентации [1].

Данные результаты свидетельствуют о том, что в большей степени в ходе профессиональной педагогической деятельности в недостаточной степени формируются и развиваются, среди обучающихся, регулятивные универсальные учебные действия.

Важно отметить, что в процессе анкетирования было выявлено, что часть учителей показало непонимание формулировок отдельных критериев оценки эффективности их работы, не смотря на то, что данные формулировки были взяты непосредственно из текста ФГОС ООО.

Следовательно в качестве вывода мы можем говорить о том, что одной из главных причин затруднений, при обеспечении достижения учащимися образовательных результатов согласно ФГОС, является незнание или вольная интерпретация учителями значений формулировок данных образовательных результатов. Мы считаем, что данная ситуация сложилась ввиду того, что общий характер формулировок образовательных результатов ФГОС, хоть и отражает необходимый уровень развития учащихся, но не позволяет учителям эффективно использовать данные критерии качества при организации образовательной деятельности.

Таблица 2. Анализ значимости различий выборочных средних значений оценки достижения образовательных результатов с необходимым уровнем

Обр. рез.	Выборочное среднее	N	Ожидаемое среднее	t	P	H_0 (5%)
Л.1	4,07	84	4	1,63149	0,106575	-
Л.2	4,01	84	4	0,12464	0,901110	-
Л.3	3,91	84	4	-1,95206	0,054303	-
Л.4	4,23	84	4	6,83689	0,000000	-
Л.5	3,99	84	4	-0,16627	0,868348	-
Л.6	4,12	84	4	2,61585	0,010571	-
Л.7	4,08	84	4	1,50611	0,135836	-
Л.8	4,20	84	4	3,98200	0,000146	-
Л.9	3,90	84	4	-1,72389	0,088451	-
Л.10	4,13	84	4	2,77108	0,006894	-
Л.11	3,67	84	4	-3,86747	0,000218	Отклонена
М.1	3,85	84	4	-3,50834	0,000731	Отклонена
М.2	3,70	84	4	-6,43192	0,000000	Отклонена
М.3	3,90	84	4	-2,61610	0,010564	Отклонена
М.4	3,95	84	4	-1,13675	0,258912	-
М.5	3,84	84	4	-2,97435	0,003844	Отклонена
М.6	3,96	84	4	-1,21190	0,228988	-
М.7	3,94	84	4	-1,19629	0,234990	-
М.8	3,62	84	4	-5,55332	0,000000	Отклонена
М.9	4,02	84	4	0,39533	0,693613	-
М.10	3,90	84	4	-1,81397	0,073296	-
М.11	3,85	84	4	-2,88800	0,004943	Отклонена
М.12	3,75	84	4	-3,50505	0,000739	Отклонена

В качестве рекомендаций, мы предлагаем конкретизировать общие формулировки образовательных результатов ФГОС, посредством их разбора, следующим образом.

Ввиду того, что зачастую отдельные образовательные результаты ФГОС ООО носят составной характер, то их рекомендуется разбить на составляющие смысловые части. Каждая полученная часть результата должна ставить собой конкретную цель обучения. Приводится перечень действий, по каждой части образовательного результата, необходимых для достижения поставленных целей. Причём эти действия должны обладать чёткими формулировками, а степень их выполнения должна быть измеряема.

Таким образом учителя, при организации образовательной деятельности учащихся, получат возможность ориентироваться не на общие и размытые формулировки стандарта, а на конкретные показатели качества профессиональной

деятельности. При этом не теряется возможность учителями проявлять творческий подход к реализации стандартов образования на практике, так как данная конкретизация носит рекомендательный характер в случае низкой эффективности профессиональной деятельности.

Для того, чтобы иметь возможность оценить степень эффективности реализации ФГОС ООО также предлагается разработать, на основе конкретизированных образовательных результатов, инструментарий для проведения мониторинга. Разработка данного инструментария имеет место благодаря тому, что в процессе конкретизации мы получаем перечень действий, степень достижения которых является измеряемым.

Литература

1. Об утверждении и введении в действие федерального государственного стандарта начального общего образования: приказ Минобрнауки России от 17.12.2010 N 1897 (ред. от 29.12.2014) // Вестник образования. – 2011. – № 4. – С.10–77.

2. Батурина Г.И., Байер У. Цели и критерии эффективности обучения, – М.: Педагогика, 2009. – 125 с.

3. Беспалько В.П. Критерии оценки знаний учащихся и пути оптимизации процесса обучения. – М.: Знание, 2011. – 178 с.

4. Беспалько В.П. Опыт разработки и использования критериев качества усвоения знаний. – М.: «Совершенство», 2005. – 98 с.

5. Буртова И.Д., Зязин Б.П. О критериях оценки результатов труда учителей и учащихся. – Алма-Ата, 2005. – 69 с.

6. Карякин Ю.В. Новая парадигма образования // Вестник Томского государственного университета. – 2009. – №329. – С. 39–43.

7. Филипов А.Ф. Достижение образовательных результатов в рамках предметных областей основного общего образования. // Итоговая научно-образовательная конференция студентов Казанского федерального университета 2018 года: сб. статей: [в 5 т.]. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2018. – Т. 2: Институт социально-философских наук и массовых коммуникаций. Елабужский институт. – С.324–327.

УДК 378

Р.Ф. Ахтариева, к.п.н., доцент
Р.Р. Шапирова, к.п.н., доцент
Казанский (Приволжский) федеральный университет
г. Елабуга, Россия

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ФОРСАЙТ КОМПЕТЕНЦИЙ НЕОБХОДИМЫХ УЧИТЕЛЮ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. *В работе рассматривается, какими компетенциями должен обладать учитель, который будет учить детей, чья жизнь будет проходить совсем в других условиях. Понимание того, что необходимые в завтрашнем дне компетенции учителя должны быть положены в основу подготовки будущего учителя и определяют практическое значение результатов исследования.*

Ключевые слова: *форсайт компетенции, технологии, учитель, андроидная техника, студент, цифровизация.*

R. F. Akhtarieva, Dr. PhD Associate professor
R.R. Shapirova Dr. PhD Associate professor
Kazan (Volga Region) Federal University,
Elabuga, Russia

DEFINING FORESIGHT COMPETENCIES NEEDED FOR A TEACHER IN THE CONDITIONS OF DIGITALIZATION OF EDUCATION

Abstract: *The paper considers what competences are needed for a teacher who will teach children whose life will go on under completely different conditions. Understanding that the necessary*

competences of the teacher in the future should be the basis for the training of the future teacher and determine the practical value of the research results.
***Keywords**: foresight competence, technology, teacher, Android technology, student, digitalization.*

Сегодня можно определить одну из особенностей XXI века, он характеризуется взрывом технологического творчества - создание новых гаджетов, технологий, создание нанообъектов, достижений инженерной генетики и многое другое. Скорость изменений, которые происходят в обществе, увеличивается, сложность профессиональных задач возрастает. Россия, перенимая опыт других стран, реализует некоторые проекты, подразумевающие использование современных технологий в обучении. Основным таким проектом является всероссийский проект «Цифровая школа». Его цель заключается в формировании навыков использования цифровых ресурсов у школьников. [2] Все это актуализирует вопрос: какими знаниями, умениями и навыками нужно обладать, чтобы быть востребованным специалистом в новом мире? В мире, который стремительно меняется под влиянием новых технологий. Уже сегодня прогнозируется, что 15% профессий сегодняшнего дня «умрут» к 2030 году. Но к 2030 году сегодняшнему первокласснику будет всего 18 лет. Так каким он должен быть выпускником общеобразовательной школы, что бы быть успешным в дальней шей своей жизни? Это актуализирует вопрос, каким должен быть учитель, готовящий к жизни подрастающее поколение?

Проблема нашего исследования, какими компетенциями должен обладать учитель, который будет учить детей, чья жизнь будет проходить совсем в других условиях. Понимание того, что необходимые в завтрашнем дне компетенции учителя должны быть положены в основу подготовки будущего учителя, привело нас к исследованию этой проблемы.

Цель: определение компетенций учителя, востребованных в стремительно меняющемся образовании.

Определение этих компетенций является важнейшей задачей, так как именно решение этой задачи и определит содержание психолого-педагогической, предметной и методической подготовки будущего учителя. Такая реорганизация образовательного процесса, во многом может быть основана на использовании технологий искусственного интеллекта. [1]

Методы исследования: анализ и прогнозирование, позволяющий сформулировать компетенций учителя, которые ему нужны будут в ближайшем будущем.

На наших глазах происходит революция в системах создания, накопления и обмена информацией. Доступный каждому образовательный контент и философия образования как образа жизни, геймификация образования, широкое использование открытых образовательных курсов на основе визуализации, новые модели взаимодействия учителя и ученика - всё это позволяет сделать процесс обучения эффективнее. Объем информации такой, что познать его невозможно, при этом доступность этой информации такова, что возможность найти необходимую информацию завит только от способности пользователя Интернет: умения ориентироваться в море информации; умения ее добывать; умения ее структурировать; умения различать достоверную информацию и фейк. На наш взгляд, в будущем всевозможная информация будет доступна, образование будет сосредоточено вокруг концепций, принципов и образов, запоминать простые факты и цифры будет не нужно. У нас будет бесконечный доступ к информации в любое время и в любом месте. Американский стартап Catalog уже разрабатывает технологию, которая позволит записывать до одного терабайта данных на ДНК-носитель. В этих условиях запоминать не надо будет, но знать, что такие факты и цифры есть и откуда их можно получить, а какие нет, и что с фактами и цифрами делать, нужно обязательно. А для этого на

первоначальном этапе цифры и факты учить придется, пока не освоишь закономерности.

Цифровизация образования имеет множество проявлений: кардинальное изменение рынка труда, расширение возможностей онлайн обучения, появление новых компетенций, улучшение кооперации, повышение ответственности граждан, их способности принимать самостоятельные решения и т.д.

Программа «Цифровая экономика», поддержанная президентом, за несколько ближайших лет должна ликвидировать цифровую безграмотность, сформировать технологический задел и начать опережающую подготовку кадров. К 2030 году не останется ни одной сферы деятельности, где не будут задействованы цифровые технологии. Поэтому раздел «Кадры и образование» в программе «Цифровая экономика» при важности остальных разделов является ключевым: именно он делает возможным реализацию всего остального, что уже придумано или придумается в будущем. Анализируя происходящие процессы, специалисты, выделяют самые разные наборы компетенции, которые будут наиболее нужны детям в том мире, который наступает и уже наступил частично. Большинство сходится в том, что это - коммуникация, кооперация, креативность и критическое мышление. [3] Особое место среди них занимают владение цифровыми технологиями, владение существующими и способность к овладению новыми цифровыми технологиями, ресурсами, практиками и стратегиями и умениями их применять. На этом фоне особое место занимает роботизация рынка труда, ибо «если вы обладаете профессией, в которой каждая ее часть может быть отчленена, описана и полностью оцифрована в компетенциях и сроках, то в результате она в ближайшее время будет автоматизирована». [4] Такое понимание процесса труда позволяет говорить о массовой роботизации. Нам же интересен труд учителя. Возможна ли роботизация этого труда? Можно ли расчленить, описать и полностью оцифровать учительский труд? И если этот алгоритм будет разработан, то можно будет говорить и о замене учителя в классе роботом. На сегодняшний день мы говорим только о роботе (антропоморфных робототехнических системах - АРТС), который может выступать помощником учителя в классе.

При анализе возможностей создания антропоморфных робототехнических систем, которые могли бы участвовать в образовательном процессе, было высказано предположение о том, что необходима разработка электронного образовательного ресурса. В процессе мозгового штурма, в котором приняли участие ученые Елабужского института КФУ и специалисты акционерного общества «Научно-производственное объединение «Андроидная техника» были определены риски при внедрении такого проекта. Эти риски были сгруппированы нами в следующие группы: шок новизны/сложность восприятия АРТС с человеческими функциями; коммуникативные барьеры; выход из строя АРТС в процессе эксплуатации; возможности адаптации АРТС к изменению содержания образования, к условиям обучения; организация системной поддержки сетевой кооперации АРТС на уровне населенного пункта, региона, страны; риск неиспользования преподавателем закупленного антропоморфных робототехнических систем; массовое увольнение учителей по причине отказа работы с АРТС.

На наш взгляд, перечень выявленных рисков при внедрении в образовательный процесс антропоморфных робототехнических систем, способствует определению тех компетенция, которые должны быть сформированы у учителя, который будет работать в новых условиях.

Результаты исследования.

Мы, в своем исследовании, изучаем компетенции учителя, связанные с возможностью использования АРТС (антропоморфных робототехнических систем) в образовании. На наш взгляд, одной из ведущих компетенций учителя является его готовность использовать возможности андроидной техники в организациях,

осуществляющих образовательную деятельность. Интенсивное развитие андроидной техники позволяет говорить о возможности их внедрения в образование.

Еще одна компетенция учителя, на наш взгляд, готовность управлять функционалом антропоморфных робототехнических систем, который должен включать: функции сбора и первичной обработки информации о результатах учебной деятельности учащихся в классе; функции взаимодействия с учителем в классе; функции взаимодействия с учащимися в классе; функции взаимодействия с родителями учащихся и др.

В процессе определения компетенций, необходимых будущему учителю в условиях цифровизации образования были опрошены 120 студентов Елабужского института КФУ, обучающиеся по направлению Педагогическое образование. В процессе изучения дисциплины «Феномен образовательной деятельности» студентам было предложено задание сформулировать их понимание «школы будущего». При выполнении этого задания почти 90% студентов высказало мысль о том, что в школе будущего особое место займет робот, способный обучать детей. Роботу – учителю приписывались качества, которые должны быть у высококвалифицированного педагога, способного заинтересовать своим предметом, уметь находить индивидуальный подход к каждому ребенку, умеющего понять и принять каждого школьника. Однако студенты не могли предложить точной даты, когда состоится «вхождение» робота в школьный класс, ибо в этом процессе есть множество проблем. Одна из таких проблем – резкое различие городских (особенно находящихся в крупном промышленном центре) и сельских (часто малокомплектных школ, находящихся в неприспособленных помещениях) школ.

Оставшиеся 10 % респондентов описали ситуацию компьютеризации школы. Такое описание школы дало возможность предложить студентам сформулировать проблемы, которые могут возникнуть у учителя в условиях цифровизации. Ответы студентов были проанализированы, сгруппированы и представлены по степени значимости.

Студенты предположили, что могут быть следующие проблемы:

Переосмысление роли педагога, которому теперь придётся не объяснять тот или иной материал, а помогать найти источник этого материала и разобраться в нём. Достоверность такого источника не всегда возможно определить в условиях «информационного взрыва».

Качество интернета в сельской школе. Не каждая сельская школа, а особенно малокомплектная, укомплектована качественным оборудованием.

Не готовность старшего поколения учителей работать в условиях внедрения АРТС в образовательный процесс. Это может привести к массовым увольнениям, что усугубит проблему нехватки педагогических кадров в школе.

Студентам в процессе обсуждения компетенций учителя предложено было определить те особые знания, умения и навыки, которыми должен обладать учитель в «школе будущего» для организации эффективной образовательной деятельности учащихся. Компетенции педагога в современном образовательном контексте предлагалось студентам понимать, как способность учителя создать учебно-воспитательные условия, гарантирующие образовательный успех каждому обучающемуся через развитие его личностных, интеллектуальных и творческих способностей. 86,7% опрошенных студентов (те, кто высказали мысль о роботе – учителе) сформулировали такие компетенции, как:

готовность учителя взаимодействовать с АРТС в образовательном процессе, применяя возможности робота в «бумажной работе», т.е. сборе и анализе различной информации, составлении и заполнение всевозможных отчетов;

способность учителя по разработке необходимого образовательного контента, который робот сможет в интересной форме предложить учащимся на уроке, с учетом индивидуальных особенностей усвоения знаний каждым ребенком;
готовность учителя разрабатывать индивидуальный образовательный маршрут для каждого ребенка. В этом случае возможности антропоморфных робототехнических систем безграничны.

При этом студенты высказали опасение, что и роботы также будут устаревать, как устаревают многочисленные гаджеты, которыми мы сегодня пользуемся, соответственно большое внимание должно быть уделено отбору содержания того образовательного контента, который будет «заложен» в антропоморфные робототехнические системы.

Студентам было так же предложено оценить степень своей готовности выступить в роли учителя, которому в классе помогает робот - помощник школьного учителя. Только 47,5% опрошенных, а это 57 человек выразили такую готовность, объяснив это тем, что они являются уверенными пользователями компьютерной техники и поэтому смогут взаимодействовать успешно с антропоморфными робототехническими системами. Оставшиеся студенты затруднились с ответом на вопрос. 52,5% респондентов, а это 63 человека, объяснили это в - первых тем, что у них нет опыта общения с антропоморфными робототехническими системами; во - вторых считают, что у них возникнут проблемы с отбором содержания образования, который будет «заложен» в антропоморфные робототехнические системы; в – третьих, что они пока не готовы (а опрос проводился среди студентов, обучающихся на первом курсе) разрабатывать индивидуальный образовательный маршрут для каждого ребенка, т.к. не имеют достаточных знаний ни возрастных особенностей детей, ни методических знаний как преподнести те или иные знания учащимся. Анализ ответов первокурсников дает возможность судить о том, что они реально оценивают свой багаж знаний, осознают, что им необходима специальная подготовка к будущей педагогической деятельности. В этой подготовке мы должны уделять внимание формированию тех компетенций будущего учителя, который сможет учитывать в области обучения и воспитания запросы цифрового будущего.

Выводы и рекомендации. На наш взгляд, перечень выявленных проблем при внедрении в образовательный процесс антропоморфных робототехнических систем, способствует определению тех компетенция, которые должны быть сформированы у будущего учителя.

Сформулированные нами компетенции требуют осмысления и обсуждения, проработки со специалистами в области антропоморфных робототехнических систем. Стремительное развитие робототехники позволяет говорить и о скором «вхождении» в школьный класс антропоморфных робототехнических систем в статусе помощника учителя.

Литература

1. Главный тренд российского образования – цифровизция // Учительская газета 23 января 2018 - URL http://www.ug.ru/article/1029(дата обращения: 06.02.2019).
2. Кудлаев М. С. Процесс цифровизации образования в России // Молодой ученый. — 2018. — №31. — С. 3-7. — URL https://moluch.ru/archive/217/52242/ (дата обращения: 06.02.2019).
3. 10 самых востребованных компетенций будущего– URL https://proforientator.ru/publications/articles/10-samykh-vostrebovannykh-kompetentsiy-budushchego.html(дата обращения: 06.02.2019).
Цифровизация образования в России и мире. – URL http://akvobr.ru/cifrovizaciya_obrazovaniya_v_rossii_i_mire.html (дата обращения: 06.02.2019).

УДК 378

Р.Ф. Ахтариева, к.п.н., доцент
К.С. Зверева, студент,
Е.В. Салимуллина, ассистент,
Казанский (Приволжский) федеральный университет
г. Елабуга, Россия

К ПРОБЛЕМЕ ПОДГОТОВКЕ ВОЖАТОГО ПО ТРЕБОВАНИЯМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА «СПЕЦИАЛИСТ, УЧАСТВУЮЩИЙ В ОРГАНИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТСКОГО КОЛЛЕКТИВА (ВОЖАТЫЙ)»

Аннотация. *В работе рассматривается самооценка студентами готовности сопровождать деятельность временного детского коллектива в организациях отдыха детей. Трудовые действия, будучи отраженными в перечне профессиональных компетенций, предполагают оценивание своей эффективности, как с позиций внешнего контроля, так и с точки зрения организации образовательного процесса самим участниками.*
Ключевые слова: *вожатый, студент, трудовые действия, Профессиональный стандарт.*

R. F. Akhtarieva, Dr. PhD Associate professor
K.S. Zvereva, student,
E.V. Salimullina, Assistant,
Kazan (Volga Region) Federal University,
Elabuga, Russia

TO THE PROBLEM OF TRAINING A CAMP COUNSELLOR ACCORDING TO THE REQUIREMENTS OF THE PROFESSIONAL STANDARD "SPECIALIST INVOLVED IN ORGANIZING THE ACTIVITIES OF A CHILDREN'S TEAM (CAMP COUNSELLOR)"

Abstract: *The paper considers the aim of the research is the self-esteem of students' readiness to supervise the activities of a temporary children's team in children's recreation organizations. Labor actions, being reflected in the list of professional competencies, involve assessing their effectiveness, both from the standpoint of external control, and from the point of view of the organization of the educational process by the participants themselves.*
Keywords*: camp counsellor, student, labor actions, Professional standard.*

Проблема исследования. В области государственной политики в сфере оздоровления и отдыха детей усиливается внимание к тому, чтобы дети были максимально охвачены организованными формами отдыха, оздоровления и труда. Сам отдых становится процессом, обеспечивающим преемственность с обучением и воспитанием, носит не только оздоровительный, но и познавательно-творческий характер, что предъявляет особые требования к тем, кто организовывает этот период в жизни ребенка. Подготовка квалифицированных кадров для организации свободного времени детей в каникулярный период – ключевая задача, решение которой позволяет обеспечить детям безопасные условия для полноценного отдыха, непрерывное развитие личности и возможность творческого самовыражения.

Цель исследования: самооценка студентами готовности сопровождать деятельность временного детского коллектива в организациях отдыха детей.

Трудовые действия, будучи отраженными в перечне профессиональных компетенций, предполагают оценивание своей эффективности, как с позиций внешнего контроля, так и с точки зрения организации образовательного процесса самим участниками, что и определило выбор **методов исследования**: самооценка готовности студентов к выполнению трудовых действий.

Педагогическая практика это форма профессиональной подготовки студентов обучающихся по направлению подготовки Педагогическое образование. Ее эффективная организация является залогом формирования профессиональной компетентности студента, будущего учителя. В большом объеме практики (а по ФГОС ВО 3+ по направлению подготовки Педагогическое образование (программа

прикладного бакалавриат) это от 33 до 45 зачетных единиц) свое особое место занимает педагогическая практика, которую студенты проходят в оздоровительных лагерях. Такая практика, как правило, в учебном плане располагается в летний период, следовательно, мы ее чаще всего называем летней педагогической практикой. И эта практика, на наш взгляд, представляет собой одну из эффективных форм организации учебного процесса, где с успехом происходит закрепление и углубление знаний и умений, полученных студентами в процессе обучения. На этой практике происходит овладение системой профессиональных умений и навыков, формируется первоначальный опыт профессиональной деятельности. Здесь, в условиях детского оздоровительного лагеря происходит практическое освоение студентами различных видов педагогической деятельности, овладение основами педагогической культуры, формирование готовности к педагогической деятельности.

В результате прохождения практики у студентов продолжают формироваться общекультурные и общепрофессиональные компетенций. Среди них особое место занимаю такие компетенции, как готовность организовывать различные виды деятельности: игровую, учебную, предметную, продуктивную, культурно-досуговую и другие (ОПК-5), а также способность организовать совместную деятельность и межличностное взаимодействие субъектов образовательной среды (ОПК-6).

Летняя педагогическая практика имеет некоторые специфические проявления, которые повышают значимость специальной психолого-педагогической подготовки студентов к новому для них виду деятельности. Специфика данного вида практики заключается в том, что студент-практикант выступает одновременно и в роли который, осваивает новые знания, умения и навыки, и в роли самостоятельно работающего педагога. Находясь в роли вожатого, студенты находятся с детьми, если это загородный лагерь, все 24 часа в сутки, если это пришкольный лагерь или, как в случае нашего вуза, лагерь с дневным пребыванием детей, где вожатый находится с детьми в течение 10 часов. Педагогическая деятельность в этих условиях, направленна на выполнение воспитательных, развивающих, оздоровительных задач и, как правило, ответственность за жизнь, физическое, психическое и нравственное здоровье детей на протяжении всего периода работы требует особой психологической подготовки, умения справляться со стрессом и негативными чувствами.

В 2019 году организуя подготовку вожатых в Елабужском институте КФУ, мы руководствовались требованиям Профессионального стандарта вожатого зарегистрированного 17 января Минюст РФ за номером №53396 Приказа Минтруда от 25 декабря 2018 года № 840 «Об утверждении профессионального стандарта «Специалист, участвующий в организации деятельности детского коллектива (вожатый)». В этом документе определяются трудовые функции, к выполнению которых должен быть готов будущий вожатый:

- сопровождение деятельности временного детского коллектива (группы, подразделения, объединения) в организациях отдыха детей и их оздоровления под руководством педагогического работника;
- оказание организационной поддержки обучающимся образовательной организации в создании, развитии и деятельности детского коллектива (группы, подразделения, объединения) под руководством педагогического работника.

В исследовании приняли участие 75 студентов 3 курса, изучающих курс подготовки вожатых к работе в летнем оздоровительном лагере. Респонденты ознакомились с Профессиональным стандартом вожатого и оценили по десяти бальной шкале свою способность к выполнению необходимых по стандарту трудовых действий, наличие необходимых знаний и умений до начала и после обучения в условиях инструктивно-методического сбора, основная задача которого подготовка студента к летней педагогической практике.

В летнем оздоровительном лагере работа ведется с вновь образованной временной детской группой, что особо актуализирует знания о возрастных и индивидуальных особенностях детей и подростков, возможных взаимодействиях в группах, психологических проявлениях детских потребностей, возможностях и особенностях применения тех или иных воспитательных приемов и методов. На это и направлена подготовка студента в рамках инструктивно-методического сбора. В нашем институте такой инструктивно-методический сбор проводится методом «погружения». В течение одной недели студенты осваивают премудрости организации летнего отдыха детей в условиях летнего оздоровительного лагеря сами как бы «проживая» все содержание смены в лагере только в ускоренном темпе. В содержание такой подготовки включены сведения об организационном периоде (особенности организация заезда детей, регистрация; формы и методы знакомства воспитанников друг с другом, педагогами, с условиями лагеря и требованиями к организации жизнедеятельности в нем и т.д.), об основном периоде (реализация программы воспитательной деятельности вожатого, организация и включение детей в различные виды деятельности и т.д.), об итоговом периоде в лагере. На наш взгляд, очень важно, что все эти занятия проводятся на основе системно-деятельностного подхода, когда студент осваивает то или иное трудовое действие в квазиусловиях оздоровительного лагеря, т.е. в студенческой аудитории. То, насколько эффективна организация такой подготовки, показывают и результаты нашего опроса.

Результаты. С помощью поведенного исследования нами было выявлено, какой вид работы вызывает затруднение, а какое свое умение студенты оценивают достаточно высоко. Выявлена динамика изменения в знаниях и умениях, необходимых для выполнения трудовых действий, определенных в Профессионального стандарта вожатого.

Выполнение первой трудовой функции «Сопровождение деятельности временного детского коллектива (группы, подразделения, объединения) в организациях отдыха детей и их оздоровления под руководством педагогического работника» предполагает выполнение 4 трудовых действий. Респонденты оценили по 10 бальной шкале свою готовность к выполнению этих действий до обучения и после такого. Нами подсчитано средне арифметическое значений, и они представлены в таблице 1

Таблица 1

Трудовые действия первой трудовой функции	**До**	**После**
1.1. планирование деятельности временного коллектива под руководством педагогического работника в соответствии с планом работы организации отдых детей и их оздоровления	4,4	7,6
1.2. сопровождение временного детского коллектива под руководством педагогического работника в соответствии с ежедневным планом работы организации отдыха детей и их оздоровлением	5,4	7,8
1.3. проведение под руководством педагогического работника игр, сборов и иных мероприятий во временном детском коллективе, направленных на формирование коллектива, его развитие, поддержание комфортного эмоционального состояния	5,2	7,8
1.4. включение участников временного детского коллектива в систему мотивационных мероприятий организации отдыха детей и их оздоровления	4,7	6,9

Как видим, студенты в среднем оценивают свою готовность выполнять трудовую функцию «Сопровождение деятельности временного детского коллектива (группы, подразделения, объединения) в организациях отдыха детей и их оздоровления под руководством педагогического работника» до обучения в пределах 5 баллов, а после обучения такая самооценка повысилась до 7,5 баллов.

Самооценка необходимых умений для выполнения первой трудовой функции представлена в таблице 2:

Таблица 2

Необходимые умения для выполнения первой трудовой функции	**До**	**После**
2.1. составлять ежедневный план работы для временного детского коллектива в соответствии с планом работы организации отдыха детей и их оздоровления, возрастными особенностями детей	4,9	6,1
2.2. Подобрать материалы для проведения игр, сборов и иных мероприятий во временном детском коллективе, направленных на формирование коллектива, его развитие, поддержание комфортного эмоционального состояния	5,3	8,3
2.3. Анализировать внешние факторы проведения мероприятия (время суток, соответствие общему плану работы организации отдых детей и их оздоровления, погодные условия, условия безопасности)	5,6	8,3
2.4. Информировать участников временного детского коллектива о системе мотивационных мероприятий организации отдыха детей и их оздоровления	5,6	8,1

Респонденты в среднем оценивают свои умения по выполнению первой трудовой функции до обучения в пределах 5,35 баллов, а после обучения такая самооценка повысилась до 7,7 баллов. Однако умение составлять ежедневный план работы для временного детского коллектива в соответствии с планом работы организации отдыха детей и их оздоровления, возрастными особенностями детей студенты и после обучения оценивают в 6,1 балл, что говорит, на наш взгляд, о необходимости усиления внимания к этому виду умений в дальнейшей подготовке студентов.

Наличие необходимых знаний для выполнения первой трудовой функции (результаты представлены в таблице 3) студенты оценили в среднем в 4,6 баллов до обучения, после обучения 8,2 балла, что может говорить о хорошем информационном наполнении наших занятий

Таблица 3

Необходимые знания для выполнения первой трудовой функции	**До**	**После**
3.1. Законодательные и иные нормативные правовые акты в области защиты прав ребенка, в том числе международные, в сфере организации отдыха детей и их оздоровления, в сфере деятельности детских и молодежных общественных организаций, а также в сфере информации	4,5	8
3.2. Локальные акты организации отдыха детей и их оздоровления	4	8
3.3. Основы планирования деятельности временного детского коллектива (группы, подразделения, объединения) в соответствии с планом работы организации отдыха детей и их оздоровления	4,4	8,1
3.4. Технологии проведения игр, сборов и иных мероприятий во временном детском коллективе (группе, подразделении, объединении), направленных на формирование коллектива, его развитие, поддержание комфортного эмоционального состояния.	4,8	8,4
3.5. Возрастные особенности детей	5,4	8,4
3.6. Под ходы к организации мотивационных мероприятий организации отдыха детей и их оздоровления	4,6	8,4

Выполнение второй трудовой функции «Оказание организационной поддержки обучающимся образовательной организации в создании, развитии и деятельности детского коллектива (группы, подразделения, объединения) под руководством педагогического работника» предполагает выполнение так же 4 трудовых действий. Результаты самооценки студентов представлены в таблице 4.

Таблица 4

Трудовые действия второй трудовой функции	**До**	**После**
4.1. Информирование обучающихся о возможности создания и участия в деятельности детского коллектива (группы, подразделения, объединения)	5	7,8
4.2. Планирование деятельности детского коллектива (группы, подразделения, объединения) под руководством педагогического работника с учетом мнения обучающихся	4,4	7,9
4.3. Проведение под руководством педагогического работника организационных сборов, мероприятий и игр, направленных на формирование и развитие детского коллектива (группы, подразделения, объединения), анализ результатов его деятельности	4,9	7,8
4.4. Информирование обучающихся - членов детского коллектива (группы, подразделения, объединения) о возможностях участия в конкурсах и проектах, направленных на развитие личностных качеств отдельных участников и всего детского коллектива в целом	5,1	8,2

Как видим, студенты в среднем оценивают свою готовность выполнять вторую трудовую функцию до обучения в пределах 4,85 баллов, а после обучения такая самооценка повысилась до 7,9 баллов.

Самооценка необходимых умений для выполнения первой трудовой функции представлена в таблице 5

Таблица 5

Необходимые умения для выполнения второй трудовой функции	**До**	**После**
5.1. Информировать обучающихся о возможности создания и участия в деятельности детского коллектива (группы, подразделения, объединения)	5,3	7,7
5.2. Планировать деятельность детского коллектива (группы, подразделения, объединения) с учетом мнения обучающихся	4,8	7,9
5.3. Подбирать материалы для проведения организационных сборов, мероприятий и игр, направленных на формирование и развитие детского коллектива (группы, подразделения, объединения), анализ результатов его деятельности	4,9	7,3
5.4. Анализировать внешние факторы проведения мероприятия (время суток, соответствие общему плану работы организации, погодные условия, условия безопасности)	5,2	7,4
5.5. Находить, отбирать и представлять информацию о возможностях участия в конкурсах и проектах, направленных на развитие личностных качеств отдельных участников и всего детского коллектива (группы, подразделения, объединения) в целом	4,8	7,3

В среднем студенты оценивают свои умения по выполнению второй трудовой функции до обучения в пределах 5 баллов, а после обучения такая самооценка повысилась до 7,52 балла.

Результаты самооценки на наличие необходимых знаний для выполнения второй трудовой функции представлены в таблице 6.

Таблица 6

Необходимые знания для выполнения второй трудовой функции	**До**	**После**
6.1. Международные акты о правах ребенка, законодательство Российской Федерации, нормативные правовые акты, регламентирующие деятельность детских общественных объединений	4,3	7

6.2. Локальные нормативные акты, регламентирующие деятельность организации, на базе которой действует детский коллектив (группа, подразделение, объединение)	4,2	7,5
6.3. Возрастные особенности детей, возрастной подход в развитии детского коллектива	4,9	8,3
6.4. Технологии проведения организационных сборов, мероприятий и игр, направленных на формирование и развитие детского коллектива (группы, подразделения, объединения), анализ результатов его деятельности	4,6	7,5
6.5. Основные направления деятельности детских и молодежных общественных организаций и объединений, осуществляющих деятельность в сфере воспитания детей и молодежи	4,4	7

Студенты оценили в среднем в 4,48 баллов до обучения, после обучения 7,46 балла, что может говорить о достаточном уровне информационного наполнения наших занятий.

При анализе полученных результатов мы учитывали и тот факт, что почти все студенты имели опыт отдыха в оздоровительных лагерях, толе трое студентов такого опыта не имели. Так же среди студентов были те кто и сам попробовал себя в роли вожатого, таких в аудитории оказалось 12 человек.

Выводы. В системе подготовки педагогических кадров происходит поиск различных механизмов совершенствования, модернизации процесса подготовки будущих вожатых к процессу взаимодействия с детьми в рамках оздоровительных организаций. Для работы в детских оздоровительных лагерях требуются квалифицированные вожатые, которые любят детей, подготовлены к работе с ними, осознают всю ответственность, возложенную на них.

Елабужский институт КФУ ежегодно совершенствует программу подготовки вожатых из числа студентов, обучающихся по направлению Педагогическое образование. Разработана и реализуется программа профессионального обучения «Республиканская школа вожатых». Содержание программы включает основные разделы: общие вопросы деятельности летнего оздоровительного учреждения; психолого-педагогические основы знаний отрядного вожатого; деятельность и методические основы работы вожатого.

При реализации программы профессионального обучения вожатых большое внимание уделяется практической подготовке с использованием интерактивных форм организации учебных занятий. Программа направлена на обогащение организаторского и коммуникативного опыта, освоения умений и навыков по организации разнообразной деятельности детей и подростков.

Литература

1. Приказ Минтруда от 25 декабря 2018 года № 840 «Об утверждении профессионального стандарта «Специалист, участвующий в организации деятельности детского коллектива (вожатый)». - URL: https://cdnimg.rg.ru/pril/164/33/89/53396.pdf(дата обращения 30.03.2019)

УДК 378

Е.П. Багаева
Е.М. Ибрагимова, науч.рук., д.п.н. профессор
Казанский (Приволжский) федеральный университет, аспирант,
г. Казань, Россия

СУЩНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В СФЕРЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. *В связи с актуальностью проблемы повышения качества образования посредством рационального управления в данной статье были определены характеристики*

управления образованием и этапы системы управления в вузе. Рассмотрены закономерности (общие, специфические, частные) и четыре группы принципов (общенаучные, системные, синергетические, квалиметрические), на которых строится управление качеством образования.

Ключевые слова: *управление, качество образования, закономерности и принципы управления качеством образования.*

E. Bagaeva, graduate student,
E.M. Ibragimova, Ph.D., prof. Supervisor
Kazan (Volga Region) Federal University,
Kazan, Russia

ESSENTIAL CHARACTERISTICS OF THE QUALITY OF EDUCATION IN THE SPHERE OF HIGHER EDUCATION

Abstract: *In connection with the urgency of the problem of improving the quality of education through rational management, this article identified the characteristics of education management and the stages of the management system at the university. The patterns (general, specific, particular) and four groups of principles (general scientific, system, synergistic, qualimetric), on which the management of the quality of education is built, are considered.*

Keywords: *management, quality of education, laws and principles of education quality management.*

Современный рынок образовательных услуг диктует жесткие условия по качеству предоставления образовательных услуг, которое определяет конкурентоспособность вуза. Проблема повышения качества образовательных услуг посредством рационального управления является актуальной на сегодняшний день, имеет важное значение в социальной и экономической сферах. Принимая во внимание высокую конкуренцию на рынке образовательных услуг, вузы стремятся выстраивать управление качеством образовательного процесса таким образом, чтобы соответствовать стандартам и запросам потребителя.

Управление качеством образовательного процесса в высшей школе начинается с управленческого характера педагогической деятельности преподавателя. От правильности управленческих решений педагога зависит эффективность образовательного процесса.

Образовательный процесс определяют как «профессионально организованное взаимодействие педагога с обучающимися, включающее все элементы учебно-воспитательной работы» [7: 167]. Согласно другому мнению, образовательный процесс - это «целенаправленный и организованный процесс получения знаний, умений и навыков в соответствии с целями и задачами образования» [1: 65]. С точки зрения другого автора, образовательный процесс понимается как «совокупная деятельность обучающегося (образовательная деятельность) и педагога (педагогическая деятельность)» [5: 144]. На наш взгляд, такой категории, как образовательный процесс, можно дать следующее определение. Образовательный процесс представляет собой систему взаимодействия субъектов процесса обучения, направленная на эффективное усвоение одним субъектом знаний и навыков посредством педагогического управления другого субъекта.

Управление для преподавателя является прогнозируемым и технологически обеспеченным процессом воздействия на управляемую систему для достижения определенных целей. Это такого рода продуманная деятельность, которая позволяет создать систему из разрозненных элементов с помощью рационального использования ресурсов. Переход управляемой системы в более качественное состояние является одной из важных составляющих эффективного управления.

Рассмотрим характеристики управления образованием:

управление направлено на развитие системы образования;

управление обеспечивает организацию целенаправленной деятельности преподавателей;
основополагающими составляющими управления являются планирование, организация, мотивация и контроль;
управление считается результативным при условии достижения поставленных целей.

Система управления в вузе создается и реализуется через этапы, которые представляют собой процесс деятельности, направленной на развитие как самого управляющего элемента, так и управляемого. Рассмотрим данные этапы:

1. Формирование представления об итоговом результате.
2. Подсчет ресурсов, которые доступны.
3. Моделирование, определение условий функционирования.
4. Соотношение запланированного и полученного результата.
4. Анализ проблем и снятие проблем путем дополнительных разработок.

Контроль деятельности и корректировка при необходимости.

Таким образом, многоаспектность управленческой деятельности педагога поражает и, поскольку оказывает непосредственное влияние на образовательный процесс, требует специальной дополнительной подготовки.

Управление качеством образования в высшей школе строится на закономерностях и принципах. Закономерности представляют собой существенные и повторяющиеся связи между компонентами, образующие механизмы самоорганизации, формирования и развития. «Установление закономерностей позволяет раскрыть сущность, наиболее общее и устойчивое в дидактических системах и процессах, межнаучные связи и взаимодействия...» [2: 10].

Выделяют следующие закономерности управления качеством образования: общие закономерности развертывания процессов в открытых сложных самоорганизующихся системах; закономерности, специфические для педагогического процесса; частные закономерности, характеризующие решение конкретной исследовательской задачи [8: 67].

Общие закономерности носят философский характер и раскрываются в следующем:

1. Изменчивость, наследственность и отбор являются основой самоорганизации систем.

2. Стабильность структуры и рациональное использование ресурсов для достижения результата являются основными принципами самоорганизации.

3. Путь развития имеет вероятностный характер, сложная система не выберет усложнение форм.

4. Самоорганизующаяся система к управляющим воздействиям обладает нелинейной чувствительностью [8: 68].

Рассматривая специфические закономерности, можно отметить, что управленческая деятельность — это часть образовательного процесса, она обладает теми же закономерностями, что и сам процесс. Основательно раскрыты основные закономерности образовательного процесса у И.П. Подласого [6: 159], однако остановимся на тех из них, которые относятся именно к управлению качеством образования:

1. От изменений на предыдущих этапах зависят изменения на текущем этапе педагогического процесса.

2. Педагогическое воздействие тем эффективнее, тем лучше взаимосвязь между субъектами процесса обучения.

3. На педагогический процесс оказывают побуждающее влияние внутренние и внешние факторы, от чего зависит плодотворность педагогического процесса.

4. Составляющими эффективности педагогического процесса являются качество педагогической деятельности, качество учебно-воспитательной деятельности учащихся.

5. На итоговом результате процесса обучения сказываются потребности общества, его социально-экономические и технические возможности, психологистические и другие условия развития процесса.

Выделим следующие частные закономерности управления качеством образования:

1. От действенности управления образовательным процессом зависит результативность управления качеством образования.

2. Повышение качества образования определяет саморазвитие системы образования.

3. Такая система, как управление качеством образования, поддается общим законам развития сложных систем.

Закономерности характеризуются тем, что существуют объективно, в отличие от принципов, которые формируются человеком. Принцип определяют как «основное, исходное положение какой-либо теории...» [3:75]. Система принципов управления качеством образования состоит из четырех групп. Первая группа — общенаучная, выделим в ней наиболее значимые принципы.

Принцип научности состоит в том, что при развитии системы управления качеством образования целесообразно применять результаты науки, а также основываться на теории и практики менеджмента.

Развитие системы управления качеством образования осуществляется с учетом перспектив развития вуза, в этом заключается принцип перспективности.

Принцип партисипативного управления определяется активным участием сотрудников в управленческие процессы вуза.

Образовательная система подвержена постоянным изменениям, в связи с чем, актуален принцип гибкости, который позволяет системе управления качеством образования меняться в изменяющихся условиях и соответствовать времени.

Принцип мотивации подразумевает под собой ориентирование на то, что необходимо формировать и делать, заряд на результативную работу, побуждение к действиям.

Вторая группа системы принципов управления качеством образования основывается на системном подходе. Рассмотрим наиболее значимые принципы.

Принцип целостности выражается целостности системы управления качеством образования, элементы которой могут существовать только при условии ее целостности.

В связи с существованием определенной цели в управлении качеством образования, выделяется принцип целенаправленности.

Принцип управляемости заключается в том, что результативность системы управления качеством образования зависит от законов рационального управления.

Закон сохранения системы определяет стабильность развития системы управления качеством образования, что выявляется в принципе устойчивости.

Третья группа принципов управления качеством образования определяется синергетическим подходом к управлению, который рассматривает управление качеством образования как сложную, открытую, самоорганизующуюся систему. Синергетический подход направлен на выявление свойств процесса или целой системы, принимает во внимание не отдельные элементы, а то, что их общее суммарное количество и объединение управляет поведением каждого элемента. Согласно синергетическому подходу, необходимо рассмотреть и проанализировать каждый элемент в системе, закономерности между элементами, благодаря чему можно найти способы поднятия внутренних сил, которые приводят в действие процесс самоорганизации системы.

Рассмотрим принципы третьей группы управления качеством образования. Система образования переводится в более качественное состояние посредством смены

конечного числа параметров, на что указывает принцип управляющих параметров. Принцип бифуркаций заключается в том, что поведение образовательной системы становится хаотичной при определенных значениях управляющих параметров. Преобразование в упорядоченное состояние происходит благодаря самоуправлению системы образования, что отражает принцип самоорганизации. Преобразование затрагивает дополнительные ресурсы, что является преодолением барьеров (принцип потенциальных барьеров), которые держат систему в структурных рамках.

Принцип необратимости определяет необратимость управленческих воздействий. Развитие системы образования проходит с течением внутренних процессов, скорость которых определяется передачей единиц информации (принцип информационного характера времени). Элементы системы образования взаимно влияют друг на друга, что может изменить характер воздействия, в этом раскрывается принцип кооперативности.

Принцип опережающего реагирования на сигнал состоит в том, что система образования заблаговременно ведет подготовку к получению любого воздействия. Принцип дифференциации при сопротивлении вытекает в то, что управляющие воздействия дают огромный диапазон последствий.

Четвертая группа принципов управления качеством образования основывается на квалиметрическом подходе.

Количественная и качественная определенность представлений об объекте управления — это принцип информативности.

Принцип точности обеспечивает высокую степень соответствия полученной информации реальному состоянию объекта управления.

Разумное уменьшение средств оценки качества объектов и процессов, создание единой структуры воплощается в принципе унифицированности.

Принцип оптимальности определяется тем, что управленческое решение будет организовано с минимальными затратами времени и средств.

Описание управления качеством образования необходимо выразить с помощью математической логики, при этом, разбивая процесс на систему последовательных этапов, которые в конечном итоге приведут к достижению цели (принцип технологичности).

Принцип доступности означает, что использовать квалиметрический подход может управляющий без специальной профессиональной подготовки.

Таким образом, перед нами имеется многообразие принципов управления качеством образования, задача управленца заключается в рациональном применении данных принципов, что является не простой задачей и требует мудрости и смелости.

Популярный специалист в области менеджмента качества В. Качалов отмечает: «Качество в образовании – это не только результаты учебы, но и система, модель, организация и процедуры, которые гарантируют, что студенты получат комплексное личное и общественное развитие, дающее им возможность удовлетворить свои потребности и позволяющие им внести вклад в прогресс и улучшение общества в целом» [4: 68].

В России идет активное развитие системы образования, ориентированное на мировое образовательное пространство. Успешное управление образованием включает рациональное и систематическое управление качеством образования. Разработка эффективной системы управления качеством образования и поддержание ее функционирования с учетом потребностей общества позволит добиться успеха и повысить конкурентоспособность вуза.

Литература

1.Воронин А.С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике. - Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2006. - 135 с.

2.Г.И. Ибрагимов. Закономерности и принципы обучения в профессиональной школе // Казанский педагогический журнал № 4, 2014. - 192 с.
3.Ибрагимов Г.И., Ибрагимова Е.М., Андрианова Т.М. Теория обучения: учебное пособие. – М.: Гуманитарно-издательский центр «Владос», 2011. – 383 с.
4.Качалов В. Проблемы управления качеством в вузах. Заметки менеджера по качеству. Ч. 3. Эволюция основополагающих принципов менеджмента качества и их использование в образовательных системах. // Стандарты и качество. – 2000. – №7. – С. 68-73.
5.Новиков А.М. Педагогика: словарь системы основных понятий. - М.: Издательский центр ИЭТ, 2013. – 268 с.
6.Подласый, И. П. Педагогика : учебник для прикладного бакалавриата / И. П. Подласый. — 3-е изд., перераб. и доп. — Москва : Издательство Юрайт, 2015. — 576 с.
7.Чупрова Л. В. К вопросу об образовательном процессе в вузе в контексте его гармонизации // Проблемы и перспективы развития образования: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Пермь, май 2012 г.). — Пермь: Меркурий, 2012.
8.Яковлев Е.В., Яковлева Н.О. Управление качеством образования: Учебно-практическое пособие. Ч. 1. - Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2000. - 147 с.

УДК 378

Ю.Ю. Барышникова, к.фил.н., доцент,
В.А. Мальцева, к.фил.н., доцент
Сыктывкарский государственный университет им. Питирима Сорокина,
Сыктывкар, Россия

КУЛЬТУРА КОММУНИКАЦИЙ В УСЛОВИЯХ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ГЛОБАЛИЗАЦИИ КАК ВАЖНЫЕ СОСТАВЛЯЮЩИЕ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Аннотация. *В статье рассматриваются вопросы организации совместной речевой коммуникации иноязычных студентов и российских студентов педагогического направления, направленной на развитие речевых и профессиональных навыков. Успешное встраивание в российский дискурс, формирование коммуникативной компетенции и профессионального образа мира является одним из важнейших условий интеграции и адаптации иностранных студентов в России. В то же время регулярное общение студентов в рамках разговорного клуба, расширение педагогической практики ведет к интенсификации процесса обучения, повышению уровня вовлеченности и расширению профессиональной компетенции будущих специалистов, что способствует более качественной реализации цели обучения, популяризации русского языка и культуры России.*
Ключевые слова: *профессиональная компетенция, коммуникативная компетенция, коммуникация, диалог, обучение.*

Yu Yu. Baryshnikova, Dr., PhD, Associate professor,
V.A. Maltseva, Dr., PhD, Associate professor,
Pitirim Sorokin Syktyvkar State University,
Syktyvkar, Russia

CULTURE OF COMMUNICATIONS IN TERMS OF SOCIAL AND CULTURAL GLOBALIZATION AS ESSENTIAL ELEMENTS OF DEVELOPING PROFESSIONAL COMPETENCE OF A FUTURE TEACHER

Abstract. *The article addresses relevant topics of arrangement of joint communication between foreign students and Russian students of a pedagogical institution, which is aimed at development of communicative and professional skills. Successful engagement into Russian discourse, development of communicative competence and professional world view are an essential condition for integration and adaptation of foreign students in Russia. Regular student communication hosted by the speaking club, continuous pedagogical practical work intensifies the educational process, increases the engagement level, and expands the professional competence of future specialists, which contributes to successful achievement of the educational goal, popularization of the Russian language and culture.*
Keywords*: professional competence, communicative competence, communication, dialogue, education.*

Профессиональная подготовка студентов в учебном заведении высшего образования отвечает, прежде всего, задачам формирования профессионального образа мира у будущих специалистов и осуществляется, как правило, в процессе межличностной коммуникации. Умение осуществлять общение и достигать его целей как показатель успешности коммуникации является важным качеством современного профессионала в любой области знания.

В Сыктывкарском государственном университете имени Питирима Сорокина обучаются студенты из многих зарубежных стран – из Индии, Непала, Египта, Алжира, Палестины, Ганы, Судана, Замбии, Ливии, Иордании, Кыргызстана, Азербайджана и других. Во время обучения, особенно на начальной стадии, они решают две глобальные задачи – изучение дисциплин в рамках выбранной специальности и изучение русского языка как средства общения в российском обществе и как языка будущей специальности. В университете наработаны и эффективно применяются свои подходы к интенсификации данного процесса, где создан и успешно работает разговорный клуб – универсальная языковая площадка, включенная в систему профессиональной подготовки иностранных студентов. В занятия в разговорном клубе активно вовлечены русскоязычные студенты Института иностранных языков, что способствует более быстрому и успешному изучению русского языка как иностранного и формированию профессиональных навыков будущих специалистов. В итоге разговорный клуб становится эффективным инструментом для самореализации обеих сторон участников коммуникации. Российские студенты – будущие учителя, участвуя совместно с иностранными студентами в творческой внеучебной деятельности, направленной на взаимодействие культур, обмен и освоение этнокультурных, общенациональных (российских) и общечеловеческих ценностей, не только способствуют ускоренной интеграции иностранных студентов, но и формируют собственные профессиональные компетенции, необходимые для дальнейшей работы в поликультурном образовательном пространстве.

Созданные в рамках разговорного клуба условия для обучения студентов основаны на системно-деятельностном подходе. Он «состоит в формировании компетенций учащихся и осуществляется в деятельности (учебной, познавательной, коммуникативной и др.), которая представляет собой совокупность побудительно-мотивационной, аналитико-синтетической и исполнительной фаз, где каждая состоит из действий и операций, которым предшествует возникновение потребности, мотивов и постановка задач» [1: 149]. При этом обучаемые рассматриваются как субъекты деятельности, «решающие задачи (не обязательно связанные с языком) в определенных условиях, в определенной ситуации, в определенной сфере деятельности» [3: 8].

Важнейшая цель успешного общения состоит в оказании воздействия на собеседников и получении обратной связи, то есть эффективном взаимодействии всех участников коммуникации. Конечная цель речевого воздействия понимается как определенная организация деятельности партнера – объекта воздействия (реципиента). По словам А.А. Леонтьева, «воздействуя на реципиента, мы стремимся «спровоцировать» его поведение в нужном нам направлении, найти в системе его деятельности «слабые точки», выделить управляющие ею факторы и избирательно воздействовать на них» [2: 271].

Рассматривая проблемы речевого воздействия и взаимодействия, мы приходим к вопросу понимания: успех коммуникации зависит как от языковой компетенции собеседников, так и от их кругозора, картины мира. Незнание фактов действительности, стоящей за дискурсом, ведет к непониманию, коммуникативным неудачам. Язык одновременно является и средством общения, и основным барьером на пути понимания, осуществления диалога цивилизаций.

Одной из площадок общения, объединяющих народы, служит профессия, в том числе профессиональная подготовка в рамках выбранной специальности. Деятельность

разговорного клуба при СГУ им. Питирима Сорокина является системной и многофункциональной. Это творческая и коммуникативная площадка, создающая условия для организации научных дискуссий и неформального общения представителей разных культур. Это обучающая и воспитательная система, позволяющая эффективно изучать русский язык и культуру на основе прогрессивных методик и программ, фестивалей и форумов, с использованием игр, поскольку увлекательность способствует концентрации внимания и лучшему запоминанию материала.

Работа в рамках разговорного клуба при СГУ им. Питирима Сорокина строится по тематическим блокам – «Русский язык», «Культура и искусство», «Наука и образование», «Современная Россия». Наряду с доступом к традиционным ресурсам университетской библиотеки, предлагающей учебники и методические пособия, словари русского языка, справочные издания, энциклопедии, художественную литературу и книги по истории, культуре, искусству России, – участникам разговорного клуба открыты широкие возможности медиатеки мультимедийной информации, включающий аудио-, видео- и медиаматериалы. Это мультимедийные учебные издания по русскому языку как иностранному и страноведению; электронные обучающие программы по русскому языку для различных уровней; классика российского кинематографа и современное кино России; электронные справочники и словари; видео-экскурсии; бесплатный доступ к интернет-ресурсам.

Указанные ресурсы позволяют успешно использовать в обучении иностранных студентов самостоятельную работу, в которой сочетаются изучение русского языка и специальности. Например, иностранные студенты медицинского института уже на первом курсе запрашивают для самостоятельной работы подготовку текстов на русском языке о выдающихся русских врачах Бакулеве, Павлове и других. Либо готовят исследования о глобальных тенденциях высшего образования. Можно привести и другие примеры активного отношения иностранных студентов к своей профессиональной подготовке, ведущейся на русском языке.

Основные направления деятельности разговорного клуба можно разделить на три группы – творческое, коммуникативное, образовательное.

Творческое направление состоит в организации воспитательных мероприятий, к числу которых относятся:

- проведение выставок;
- организация киновечеров – просмотров и обсуждений художественных фильмов;
- проведение тематических вечеров, посвященных российской культуре, литературе, кинематографу, спорту и т.д.;
- проведение творческих конкурсов, олимпиад и конкурсов по русскому языку и страноведению;
- организация праздников, посвященных русскому языку и культуре, в том числе по памятным датам;
- содействие работе диаспор, землячеств, фольклорных групп и других коллективов, нацеленных на популяризацию русской культуры;
- организация музыкальных вечеров;
- организация экскурсий по Республике Коми.

В рамках *коммуникативного направления* организуется содействие научному, познавательному и неформальному межкультурному общению. Это следующие шаги:

- организация работы студенческого дискуссионного клуба по определенной теме;
- участие в олимпиадах по русскому как иностранному языку;
- проведение тематических вечеров, ориентированных на различные категории пользователей;

- проведение конференций и тематических диспутов;

- проведение тематических презентаций;

- организация встреч с интересными людьми, деятелями в сфере культуры, общественными деятелями России и Республики Коми;

- организация научных конференций и семинаров;

- проведение круглых столов по проблемам преподавания русского языка как иностранного.

Образовательное направление работы разговорного клуба предлагает:

- организацию индивидуальной и самостоятельной работы иностранных студентов, стажеров и слушателей краткосрочных форм обучения (подготовительное отделение);

- самостоятельную и групповую работу с мультимедиа-коллекцией, изучение классических литературных произведений;

- методическую помощь в подборе учебных пособий, научных и справочных материалов по русскому языку как иностранному.

Студенты Института иностранных языков СГУ им. Питирима Сорокина, участвующие в деятельности разговорного клуба, благодаря этим занятиям получают опыт проведения практических занятий в качестве педагогов. В частности, российские студенты предлагают уроки аудирования, состоящие из трех частей.

В первой части они готовят иностранных студентов к устному восприятию и пониманию текста, дают лингвистические и лингвострановедческие комментарии, объясняют значения слов, важных для понимания текста, который предстоит услышать. Также первая часть занятия содержит интерактивные задания, способствующие активизации и расширению лексического запаса иностранных студентов, фонетические упражнения, готовящие к восприятию на слух различных по фонетическому составу и ритмической структуре слов и словосочетаний, существенных для адекватного восприятия содержания аудиотекста.

Вторая часть занятий посвящена самому процессу восприятия и понимания аудиотекста. Предъявление аудиотекста на первых занятиях сопровождается демонстрацией изображений, репродукций картин. Последующие занятия содержат аудиотексты как составляющую часть видеосюжетов. В итоге восприятие аудиоинформации происходит с опорой на зрительный ряд.

Третья, заключительная часть занятия по аудированию в разговорном клубе содержит контрольные интерактивные задания, направленные на проверку объема восприятия и точности понимания прослушанного текста у иностранных студентов. В случае, если итоги контроля показывают неудовлетворительные результаты, будущие учителя предоставляют иностранным студентам возможность повторно послушать аудиотекст и выполнить контрольные задания еще раз.

Культурно-образовательное пространство является питательной средой, имеющей прямую корреляцию с успешностью и навыками у будущих учителей при участии (сотрудничестве) в разговорном клубе с иностранными студентами. Следовательно, организация личностно-развивающего культурно-образовательного пространства становится важным педагогическим условием интенсификации вузовской подготовки студентов. Она состоит из:

1) активизации личностной позиции студента в учебно-воспитательном процессе;

2) информационного и этнокультурного обеспечения личностного взаимодействия;

3) целесообразно-гуманного использования национальных особенностей в условиях жизнедеятельности;

4) ориентации на полноценность языкового диалога в досуговой сфере.

Все сказанное отражено в совместных проектах российских и иностранных студентов «Родной язык – живая связь времен», «Скрепка», мультинациональном частушечном этнофестивале, акции «ПроЧитай», конкурсе «Тетрадка дружбы», фотоконкурсе «Диалоги о России», этнофоруме «Мы – россияне», фестивале народов мира, «Славянская лира», конкурс «Пушкинская Москва глазами иностранца», номинации «Пушкин – студентам». Применяется и лекционная форма занятий. Так, на занятиях «Российская Федерация» будущие педагоги рассказывают иностранным студентам про современную Россию, про Москву – древнюю и молодую столицу России, знакомят с объектами всемирного наследия.

В рамках разговорного клуба появляются и темы, которые выбираются по запросам иностранных студентов. Например, почему русские мало улыбаются, что означает «Лямпиада» (лыжный фестиваль, основанный на коми народных традициях проводить забеги на охотничьих лыжах), Масленица, в чем состоит особенное отношение к теме весны в русской культуре.

Следует отметить еще один парадоксальный факт, выявившийся в процессе коммуникации с российскими и иностранными студентами. В эпоху Интернета и появившейся благодаря ему возможности постоянно осуществлять разнонаправленное общение практически со всем миром, получать самую разностороннюю информацию мы можем наблюдать острую нехватку знаний разных народов друг о друге, а во многих случаях – и нежелание получить такую информацию. Прежде всего, следует говорить о народах, еще несколько десятилетий назад объединенных в одну страну – Советский Союз. Незнание народами друг друга ведет к непониманию, к межнациональной розни. Активное участие в работе разговорного клуба и других социально-культурно-спортивных программ и проектов СГУ им. Питирима Сорокина, смешанное проживание в студенческих общежитиях вместе с русскоговорящими студентами, широкие возможности участия в международном межвузовском сотрудничестве создают сильную мотивационную базу к изучению иностранными студентами русского языка на среднем и продвинутом уровнях, а значит, и проактивному усвоению русской культуры.

Одним из «плюсов» регионального вуза, расположенного в национальной российской республике, является то, что русскоязычная среда не является доминирующей, иностранный студент включен в многоязычную коммуникацию, что способствует его психологическому раскрепощению, дает возможность чувствовать себя одним из многих, выйти за рамки своей национальной группы. С другой стороны, во время различных национальных праздников и акций, студенческих конференций, форумов и фестивалей, выездных мероприятий СГУ им. Питирима Сорокина предоставляет студентам возможность представить свою страну, народ, быт и традиции, что также помогает преодолевать межнациональные барьеры. Языковые рамки можно дополнительно расширить: к примеру, Институт иностранных языков СГУ им. Питирима Сорокина ежегодно проводит республиканский конкурс песни на французском языке. В университет приезжают преподаватели из университетов Америки на основании контактов, налаженных по программе гранта Фулбрайт, благодаря чему будущие педагоги участвуют в научных семинарах на английском языке.

Развитие лидерских качеств иностранных студентов, выявление их талантов и привлечение в качестве лидеров проектов, экспертов является еще одним путем преодоления межнациональных барьеров, способствуя профессиональному становлению в избранной области знания. Итогом такого обучения в российском вузе становится формирование убеждения, делаемого студентами на собственном опыте: в межличностном и межнациональном общении важно уметь подстраиваться под собеседника, слушать и слышать. Успешное решение различных коммуникативных задач, осуществляемое на различных площадках, выявление в процессе обучения и

внеучебной деятельности моделей поведения в различных ситуациях, сформированное умение эффективно управлять процессом коммуникации с достижением поставленных целей способствуют формированию профессиональной компетентности будущих специалистов, обеспечивают субъектам общения адекватность восприятия складывающейся ситуации, конструктивное поведение и конструктивную позицию в диалоге, умение позиционировать себя и добиваться успехов в профессии.

Совместная творческая деятельность российских и иностранных студентов в российском вузе успешно решает несколько задач: организует эффективную речевую коммуникацию иноязычных студентов, способствует педагогической практике будущих учителей, их профессиональной культуре речи, будущей педагогической зоркости, поликультурному педагогическому такту, профессионально-технической и информационной технологии, методике коммуникации, которая является основным механизмом становления человека как личности и в то же время средством влияния на личность. Активная работа с иностранными студентами позволила им быстрее усвоить и активизировать новую лексику; избежать усталости при сохранении высокого уровня концентрации в течение продолжительного времени у иностранных студентов. Они, живущие в стране изучаемого языка, чувствуют себя комфортнее в быту, так как как дополнительные занятия помогают им в кратчайшие сроки запомнить слова и фразы, необходимые для «выживания» в иноязычной среде. В результате вовлечения как иностранных студентов, так и будущих педагогов в успешную межличностную и межкультурную коммуникацию разговорный клуб становится эффективным инструментом для их самореализации, достижения пределов взаимной адаптации.

Таким образом, включенность в российскую культуру, осуществляемая на систематической основе, формирование коммуникативной компетенции и профессионального образа мира является одним из важнейших условий интеграции иностранных студентов в России. Одновременно регулярное общение студентов в рамках разговорного клуба при Институте иностранных языков Сыктывкарского государственного университета им. Питирима Сорокина, получение навыков педагогической практики ведет к интенсификации процесса обучения, адаптации студентов, повышению уровня вовлеченности и расширению профессиональной компетенции будущих специалистов, что способствует более качественной реализации цели обучения, коммуникации и популяризации русского языка и культуры России.

Литература

1. Иванова Т.М. Системно-деятельностный подход в преподавании русского языка как иностранного при обучении основным видам речевой деятельности. – Гуманитарный вектор. – 2014. – №4 (40). С. 148-157.

2. Леонтьев А.А. Психология общения: учебное пособие для студентов вузов. 4-е изд. – М.: Смысл: Издательский центр «Академия», 2007. – 368 с.

3. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение оценка. – М.: МГЛУ (русская версия), 2003.

УДК 378.016

М.И. Бекирова, преподаватель
ГБОУВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет»
г. Симферополь, Россия

АНАЛИЗ УЧЕБНЫХ ПЛАНОВ ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ-ДЕФЕКТОЛОГОВ – ФАКТОР ВЫЯЛЕНИЯ СУТИ СОДЕРЖАНИЯ ИХ ПОДГОТОВКИ

Аннотация. *Статья посвящена анализу учебных планов обучения учителей-дефектологов. Рассматривается содержание подготовки обучающихся, а также выделяются дисциплины, которые раскрывают сущность профессиональной деятельности специалистов в области специального (дефектологического) образования.*

Ключевые слова: *высшее образование, обучение, содержание подготовки, учитель-дефектолог, учебный план.*

M.I. Bekirova, teacher
Crimean Engineering and Pedagogical University,
Simferopol, Russia

ANALYSIS EDUCATIONAL PLANS TRAINING OF FUTURE TEACHERS-DEFECTOLOGISTS - FACTOR OF DETERMINING THE VOICE OF CONTENTS OF THEIR PREPARATION

Abstract. *The article is devoted to the analysis of curricula for teacher training teachers. The content of the training of students is reviewed, and the disciplines that reveal the essence of the professional activity of specialists in the field of special (defectological) education are highlighted.*
Keywords: *higher education, training, content of training, teacher-defectologist, curriculum.*

Постановка проблемы. Высшее профессиональное образование – комплексный социокультурный феномен, изменяющийся в контексте стремительных перемен во всех сферах жизни социума, в том числе и в сфере специального образования.

В последние годы произошло переосмысление прав детей с особыми образовательными потребностями, что в свою очередь предъявляет высокие требования к качеству подготовки учителей-дефектологов. Значительный спрос на специалистов этого профиля указывает на необходимость совершенствования содержания и форм профессиональной подготовки будущих учителей-дефектологов.

В стратегии развития современного образования, направленного на интеграцию, как общего, так и специального образования, определяется необходимость в профессиональной подготовке учителя-дефектолога, ориентированного на новую цель и результаты в области специального образования, в частности адаптацию и социализацию учащихся с ограниченными возможностями здоровья, успешную интеграцию их в общество. Новые требования к процессу подготовки учителей-дефектологов обусловлены социальным заказом и переосмысливают всю систему профессиональной деятельности специалистов, обеспечивая процесс социализации и жизненного самоопределения лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Цель статьи заключается в анализе учебных планов обучения учителей-дефектологов в высших учебных заведениях для выявления оптимального содержания их подготовки.

Изложение основного материала. На данном этапе развития общества важнейшей стратегической задачей является формирование новейшей парадигмы образования, которая основана на совершенствовании информационной среды образовательного пространства, а также разработке и внедрения в образовательный процесс современных информационных средств и передовых технологий обучения. Это приводит к формированию нового подхода в реализации учебного процесса [7].

Проблема содержания образования является одной из основных в системе подготовки специалистов высшего образования. Успешное решение данной проблемы будет заключаться в повышении качества подготовки специалистов, а также удовлетворении потребностей общества в высококвалифицированных специалистов в области специального образования.

Проведя анализ литературных источников, прослеживается изменение содержания образования, его совершенствование, которое связано со сменой исторических эпох, требованиям к жизни, изменениями научного знания, реформацией системы высшего образования, а также высокотехнологическим производством [1, 2].

Сущность содержания образования освещается в работах отечественных исследователей И.А. Андреевой, Б.М. Бим-Бада, С.И. Зиновьева, В.В. Краевского, М.Н. Скаткина, А.В. Хуторского.

В педагогике дается множество определений понятию «содержание образование». Нами были выделены несколько определений, предложенные отечественными исследователями.

Так, в своем труде «Педагогика», Ю.К. Бабанский содержание образования определяет как совокупность знаний, умений и навыков, при овладении которыми происходит развитие как умственных, так и физических способностей, а также происходит формирование мировоззрения, морали и поведения, которое подготавливает к предстоящей трудовой деятельности [6: 366].

Отечественные ученые И.Я. Лернер и М.Н. Скаткин содержание образования определяют как педагогически адаптированную систему знаний, умений и навыков, а также опыта, как творческой деятельности, так и эмоционального волевого отношения, обеспечивающего формирование всесторонне развитой личности, способной как к воспроизведению, так и развитию духовной и материальной культуры общества [1].

Анализ литературных источников продемонстрировал преобладание в последнее десятилетие культурологической концепции содержания образования. Согласно данной концепции содержание образования представляет собой социальный опыт, который присваивается в процессе обучения, трансформирует его в личный опыт и становится частью собственного опыта, что наводит на мысль о социальной сущности содержания образования. Культурологический подход нашел свое отражение в работах Н.А. Алексеева, Е.В. Бондаревской, В.В. Краевского, В.В. Серикова [1, 4].

В современном мире существенное место занимает вопрос, касающийся качества образования, что в свою очередь придает особую важность содержанию образования. Это приводит к необходимости стандартизации содержания образования, его изменения в соответствии с мировыми тенденциями развития образования, интеграционными процессами, формированием информационного общества, развитием экономики и рынка труда. Происходящая эволюция в образовании придает ему особый статус и признает его средством самореализации личности и общественных групп [1].

Анализ литературных источников демонстрирует, что содержание образования представлено определенной образовательной средой, подверженной изменениям базового структурного компонента образовательного пространства и имеющего вариативный характер.

Изучая нормативно-правовую документацию, с целью определения места образования в частности Федеральный закон «Об образовании» Российской Федерации, в котором образование рассматривается как благо, определяющее его ценностное значение и как важнейший компонент социализации личности позволяет прийти к пониманию того, что цель блага есть самосовершенствовании личности в процессе обучения, а также и то, что образование определяет потребность человека в знании и его праве на освоение знания. С принятием в 2012 году нового закона «Об образовании в РФ» были определены новые правовые условия функционирования систем образования – общего, высшего и послевузовского, в результате чего произошли преобразования в системе подготовки педагогических кадров и в области дефектологии. В законе было определено обеспечение равного доступа к образованию всех обучающихся, вне зависимости от образовательных потребностей, а также установлены требования к созданию специальных образовательных условий. Кроме того, в законе сказано о необходимости применения педагогами специальных (коррекционных) методов и средств обучения и воспитания детей с нарушениями психического и физического развития [9].

В соответствии с законодательством содержание высшего образования определяется комплексом нормативных, организационных и методических документов, обеспечивающих требуемое качество подготовки специалистов. Одним из таких документов выступает федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (ФГОС ВО), который предназначен для обеспечения качества

высшего образования, а также единства образовательного пространства Российской Федерации. В ФГОС впервые были определены общие требования к основным образовательным программам высшего образования (ООП ВО). Кроме того был определен обязательный минимум содержания ООП ВО, условия его реализации, а также предъявлены требования к учебной и производственной практикам, итоговой аттестации и уровню подготовки выпускников по всем направлениям подготовки.

На уровне конкретного учебного заведения содержание образования отражается в учебных планах подготовки специалистов, которые разрабатываются и реализуются этим образовательным учреждением самостоятельно. Учебный план – это нормативный документ высшего учебного заведения, составляющейся на основе ООП, определяющий перечень и объем обязательных и вариативных дисциплин, последовательность их изучения. Кроме того в учебных планах представлены формы проведения ученых занятий, их объем, графики учебного процесса, а также формы и способы проведения текущего и итогового контроля [5, 10].

Остановимся подробно на содержании подготовки специалистов в области специального (дефектологического) образования.

В течение длительного периода дефектологическим сообществом были предприняты попытки открытия самостоятельного направления в подготовке педагогических кадров, которые были бы способны к осуществлению различных видов деятельности по оказанию образовательной помощи лицам с отклонениями в развитии. Так, в 2008 году была начата работа по созданию федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) третьего поколения по направлению «Специальное (дефектологическое) образование», которые начали функционировать с 2011 года. Это положило начало нового этапа в развитии системы подготовки специалистов, которые были бы способны осуществлять образовательную и воспитательную и реабилитационную деятельность с лицами с отклонениями в развитии. Внедрение данного ФГОС предопределяло переход высшего специального (дефектологического) образования на многоуровневую систему [8].

Основным содержательным центром стандарта образования в подготовке учителя-дефектолога выступает основная образовательная программа, которая включает учебный план, программы учебных дисциплин, и учебных и производственных практик. Программы подготовки учителей-дефектологов по каждой специальности (олигофренопедагогика, тифлопедагогика, сурдопедагогика, логопедия) включают в себя дисциплины федерального компонента, национально-регионального или вузовского компонента, дисциплины по выбору студента и факультативных дисциплин.

Как отмечает А.В. Калиниченко профессиональная подготовка учителей-дефектологов представлена целостной системой, являющейся частью высшего образования и отражающая факторы и условия, а также тенденции внешней среды, которая в свою очередь имеет внутреннее профессиональное пространство и развивающееся в соответствии с общими и частными закономерностями, целями в социуме, образовании и политике [3].

В настоящее время, несмотря на многочисленные исследования, не полностью решены проблемы подготовки учителей-дефектологов к профессиональной деятельности, а также недостаточно раскрыто содержание подготовки будущих педагогов в области специального образования. Как показал анализ научных исследований, профессиональная подготовка учителей-дефектологов на современном этапе не выполняет в полной мере тех важных задач по овладению обучающимися профессиональными знаниями, умениями и навыками, которые бы способствовали их успешной адаптации в профессиональной деятельности.

В ходе проведенного исследования был осуществлен анализ учебных планов высших учебных заведений направления подготовки 44.03.03 «Специальное

дефектологическое образование», профиль «Олигофренопедагогика» и «Дошкольная дефектология», которые позволили определить содержание подготовки учителей-дефектологов к будущей профессиональной деятельности в высших учебных заведениях Российской Федерации, а также было проведено анкетирование студентов и преподавателей с целью выявления слабых мест готовности к профессиональной деятельности будущих учителей-дефектологов, которые могли бы быть устранены в процессе исследования.

В результате анализа учебных планов по направлению подготовки, было замечено, что базовая часть дисциплин соответствует ФГОС, а вариативная представляет некий интерес для качественного улучшения подготовки учителей-дефектологов. Так при осуществлении подготовки учителей-дефектологов по направлению «Дошкольная дефектология» в Новокузнецком филиале Кемеровского государственного университета в учебном плане представлены дисциплины, касающиеся профессиональной деятельности учителя-дефектолога – «Введение в профессиональную деятельность педагога-дефектолога», «Самообразование и социально-профессиональная мобильность педагога-дефектолога», «Профессиональная самоактуализация педагога-дефектолога». Эти дисциплины, их содержание соответствует профилю «Олигофренопедагогика», но в вариативной части учебных планов Крымского инженерно-педагогического университета они не представлены. В свою очередь в Башкирском государственном университете при осуществлении подготовки по направлению «Специальное (дефектологическое) образование», профиль «Олигофренопедагогика» представлена дисциплина «Организация и содержание коррекционно-развивающей работы учителя-дефектолога», однако в учебном плане Крымского инженерно-педагогического университета по соответствующему направлению подготовки данная дисциплина также не представлена. Вышеперечисленные дисциплины направлены на расширение и углубление знаний обучающихся о целях, задачах и сущности профессионально-педагогической деятельности учителя-дефектолога, его профессиональных компетенциях и значимых качествах, а также знаниях, умениях и навыках, которыми должен владеть будущий специалист. Немаловажным также является и то, что в ходе изучения вышеперечисленных дисциплин обучающиеся знакомятся с педагогической культурой учителя-дефектолога и его профессиональными личностными качествами.

По итогам опроса и анкетирования вышеперечисленные дисциплины представляют интерес у студентов и преподавателей. Из этого следует необходимость пересмотра учебных планов Крымского инженерно-педагогического университета направления подготовки 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование профиль «Олигофренопедагогика».

Выводы. Итак, удалось определить содержание подготовки учителей-дефектологов в некоторых вузах Российской Федерации и выделить дисциплины, введение которых будет направлено на совершенствование знаний, умений, навыков и профессиональных качеств будущих специалистов, а также более точной сформированности представлений о будущей профессии.

Литература

1. Андреева И.А. Содержание образования: факторы развития и обновления теория и практика общественного развития (2013, № 7) с. 70-74.

2. Дидактика средней школы: некоторые проблемы соврем. дидактики: учеб. пособие для слушателей ФПК, директоров общеобразоват. школ и в качестве учеб. пособия по спец-курсу для студентов пед. ин-тов / под ред. М.Н. Скаткина. М., 1982. – 324 с.

3. Калиниченко А.В. Становление высшего дефектологического образования в России в XX веке – первом десятилетии XXI века / дис. канд. пед. наук, Благовещенск, 2014. – 193 с.

4. Краевский В.В. Основы обучения. Дидактика и методика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.В. Краевский, А.В. Хуторской. М., 2008. – с.

5. Методика розробки основних документів з організації навчального процесу в університеті / В. І. Бегняк, Г. В. Красильникова, О. В. Пащенко та ін. – Хмельницький: ХНУ, 2005. – 52 с.
6. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических институтов / Под ред. Ю.К. Бабанского. – 2-е изд., доп. и перераб. – М., Просвещение, 1988. – 479 с.
7. Скачкова Н.В. Содержание профессиональной подготовки студентов педагогических вызов в условиях модернизации системы образования / Вестник ТГПУ. 2007. Выпуск 7 (70). Серия: ПЕДАГОГИКА
8. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование (уровень бакалавриата): утв. приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 15.03.2018 г. № 123.
9. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», (принят Государственной Думой 21 декабря 2012 года. Одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года) – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
10. Шереметьева Ю.А. Преемственность в содержании профессиональной подготовки инженеров-педагогов швейного профиля в высшем учебном заведении / дис. канд. пед. наук, Симферополь, 2010. – 296 с.

УДК 378

О.А. Белова, к. мед. н., доцент
Н.П. Щетинина, к. пед. н., доцент
Рязанский государственный университет имени С.А.Есенина
г. Рязань, Россия

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА ДЛЯ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Аннотация. *В современном мире увеличивается число людей, имеющих различного рода отклонения в состоянии здоровья, в том числе и разнообразные депривации в развитии. Среди них значительную долю занимают дети и молодежь. В статье с позиций современной педагогической и психологической науки рассматривается ряд особенностей в формировании профессиональной готовности студентов по направлению специальное (дефектологическое) образование, профиль – логопедия, специализацией которых выступает работа с детьми, имеющих слуховую депривацию. Практическое значение результатов состоит в обосновании особенностей формирования готовности будущего учителя к работе с детьми с депривацией слуха, что позволяет говорить о внесении определенного вклада в теорию и практику профессиональной подготовки учителя-дефектолога.*
***Ключевые слова*:** *студент, дефектолог, профессиональная готовность, образование*

O.A. Belova, Dr. PhD Associate professor
N. P. Shchetinina, Dr. PhD Associate professor
Ryazan State University named for S. A. Yessenin,
Ryazan, Russia

THE FORMATION OF READINESS OF THE FUTURE TEACNER-DEFECTOLOGIST TO WORK WITH CHILDERN WITH HEARING IMPAIRMENT

Abstract. *In today's world, a number of people with various kinds of abnormalities in health, including a variety of deprivation in development is increasing. Among them a significant proportion are children and young people. In article from positions of modern pedagogical and psychological science a number of features in formation of students' professional readiness in the direction «special (defectological) education», a profile – speech therapy, whose specialization is work with the children having auditory deprivation is considered. The practical significance of the results is in justification of features of the formation of the future teacher's readiness to work with children with hearing deprivation, which allows us to talk about making a certain contribution to the theory and practice of professional training of a teacher-speech pathologist.*
Keywords*: student, teacher - speech pathologist, professional readiness, education*

Проблема исследования. В современном мире увеличивается число учащихся, имеющих различного рода отклонения в состоянии здоровья, в том числе и разнообразные депривации (например, нарушение слуха различной степени). Подобное положение вещей привело к тому, что государство стало испытывать потребность в увеличении числа высокопрофессиональных специалистов, готовых и способных к работе с ними. Наше исследование посвящено профессиональной подготовке будущих учителей-дефектологов, специализацией которых выступает работа с детьми, имеющих слуховую депривацию. В связи с этим возникла проблема формирования готовности будущего учителя-дефектолога к работе с детьми с депривацией слуха. Специфика подготовки будущих учителей-дефектологов определяется, среди прочего, положениями Единой концепции Специального Федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья. Кроме того, определённые рекомендации по данному поводу содержатся в документах Всероссийского совещания, посвященного вопросам разработки и внедрения специальных федеральных государственных образовательных стандартов для обучающихся с ограниченными возможностями.

Раскрытие выбранной проблемы исследования потребовало обращение к работам, посвящённых вопросу готовности. Многие учёные рассматривают готовность как интегрированный личностный феномен (Е. В. Бережнова, Ю.А. Грачев, А. А. Деркач, М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович и др.), в составе которого есть элементы, позволяющие осуществлять деятельность. Специалисты утверждают, что от степени готовности человека зависит уровень и качество его профессиональной деятельности (К. М. Дурай-Новакова, В. А. Крутецкий, В.А. Сластёнии и др.). При проведении исследования были востребованы труды по психологии, дефектологии (А. Лёви, Г. Ю.Козловская, Ж. Пиаже, А. А. Реан, С. Л.Рубинштейн, Е. Л. Тинькова, И. А. Филатова и др.). В качестве источника информации выступали работы, в том числе диссертации, посвящённые личности педагога-дефектолога и его профессиональной готовности (Р. М. Аслаева, Н. М.Борзинец, О. Б. Дудко, Э. Ф.Зеер, В. П. Казначеева, И. К. Кряжева, В. Н. Поникарова, Е. В. Руденского).

Вместе с тем, подготовка специалистов данного профиля в процессе изучения дисциплин медико - биологического цикла базовой части исследована недостаточно.

Методологическая основа исследования. В качестве конкретной методологической основы выступают ведущие положения методологии педагогики и психологии, некоторых медицинских дисциплин. Основа выстроена с учётом научных концепций о человеке; формирования ребёнка с отклонениями в развития, инклюзивного образования, как части современного образования. В исследовании нашли отражение основы позитивизма (Р. Авенариус, Л. Карнап, О. Конт, Ст. Милль), а также теории самоорганизации и синергетики (И. Кант, М. Кордвуэлл, И. Пригожин, А. П.Руденко, Р.Том, Дж. Форрестер).

В процессе перехода из одного возрастного периода в другой происходит формирование функциональной системы, которая характеризуется улучшением параметров физиологического и функционального состояния учащихся с депривацией слуха, взаимосвязей между ними [3, С.15]. Компенсаторная деятельность и образование новой функциональных связей направлены на снижение деривационного процесса в организме. При системном подходе и динамическом наблюдении за изменениями показателей возможно прогнозирование дальнейшего физиологического статуса учащегося, а также основ проведения коррекционно-развивающей работы с ним [4:150].

Основными методологическими подходами стали: системный подход (П. К. Анохин, Ю. К. Бабанский, И. В. Блауберг, В. И.Загвягинский и др); личностно ориентированный подход, в основе которого лежит восприятие обучающегося как активного участника и партнера в образовательном процессе (Е. В. Бондаревская, В. В.

Давыдов, А.С. Макаренко, А. Маслоу, Дж. Олпорт, В. В. Сериков, В. А. Сухомлинский и др.); компетентностный подход, направленный на формирование профессиональных компетенций и качеств в работе с детьми (Н. И. Алмазова, А. А. Вербицкий, О. Е.Лебедев, Г. К. Селевко, О. Г. Смолянинова, А. В.Хуторской и др.).

Методы исследования. *Теоретические* (изучение и анализ литературы и нормативно-правовых источников по проблеме; ретроспективный анализ; сравнительно-сопоставительный анализ);

Эмпирические (изучение и обобщение педагогического опыта; наблюдение; эксперимент; анкетирование; методы статистической обработки данных);

С*татистические (*количественный анализ критерия достоверности различия полученных данных (Критерий Стьюдента) - $t_{st;}$ критерий Манна-Уитни (U).

Цель. Осмысление сущности и особенностей формирования готовности будущего учителя-дефектолога к работе с детьми со слуховой депривацией в условиях вуза.

Результаты. Во всём мире признаётся значимость инклюзивного образования: разрабатывается теория, создаются модели, усовершенствуется практика. При этом отмечается, что все наработки в данной сфере были бы немыслимы без учёта того пути, что прошло специальное (дефектологическое) образование. Говоря о развитии специального (дефектологического) образования, подчеркнём значительную роль науки – «педологии», которая занималась изучением «особых детей», исследованием уровня «дефективности» ребёнка, а также биологических и социальных факторов развития его личности. В русле педологии трудились знаменитые учёные XIX-XX веков: В. М. Бехтерев, П. П. Блонский, Л. С. Выготский, В. П. Кащенко, В. Г. Россолимо.

Обучение детей с сенсорными патологиями является процессом интегрированным и комплексным. В связи с этим организация обучения их в школе базируется на особенностях развития глухих и слабослышащих детей и подростков. Поскольку первичные дефекты депривированных по слуху учащихся в большей части случаев связаны с нарушениями со стороны ЦНС и сенсорных систем, следует особое внимание обращать на их развитие, а также организовывать целенаправленную деятельность учащегося в микросоциуме школы, чтобы в максимальной степени корректировать и компенсировать дефект. Будущий учитель-дефектолог должен понимать механизмы нарушений, направляя коррекционно-развивающую работу в нужное русло.

Сложившаяся на сегодняшний день ситуация предъявляет повышенные требования к личности и профессионализму специалистов, работающих с детьми, имеющими особые потребности. Их деятельность должна соответствовать принципам и положениям государственной политики в области охраны здоровья детей и подростков, которую определяют следующим образом: «Это самостоятельное, приоритетное направление во внутренней политике, обеспечивающее целенаправленное регулирование общественных отношений для полного осуществления права каждого ребёнка на охрану здоровья» [10: 20].

Применительно к профессиональной готовности студентов к будущей деятельности Л.Ю. Субботина отмечает, что «целостная структура профессиональной готовности специфична <…> для каждого курса» [5;6,С.88]. В своей работе мы опирались и на позицию А.П. Чернявской. С её точки зрения, «готовность – сформированность у человека комплекса личностных черт, знаний и умений, позволяющих ему проводить обоснованные жизненные изменения и создающих условия для скорейшей адаптации к ним» [8:15].

В эксперимент было включено 90 студентов направления подготовки 44.03.03 специальное (дефектологическое) образование (2016 и 2017 года поступления), профиль – логопедия.

Методика «Профессиональная готовность» А.П. Чернявской позволила определить степень выраженности нескольких значимых профессионально-личностных свойств, которые представлены далее.

1. Автономность. Современный студент должен нестандартно мыслить, уметь адаптироваться в новых условиях, самостоятельно принимать решения, иметь осведомленность об особенностях профессиональной деятельности, уметь планировать свое профессиональное будущее; 2. Информированность. Этот второй компонент данной методики – предиктор понятия «автономности» –отражает информированность личности о мире профессии педагога-дефектолога, её умение соотносить полученную информацию с личными потребностями и особенностями, а также способность понимать результаты обучения. 3. Принятие решения – способность выбрать свой путь профессионального развития при наличии нескольких возможных, при учёте факторов настоящей ситуации и перспективы, предусмотрительность, проницательность, решительность, адекватность оценки потенциального риска принятого решения. 4. Планирование – способность, структурирование и выделение главной цели в своей будущей профессиональной деятельности, в работе с учащимися с депривацией слуховой сенсорной системы, а также постановка конкретных целей, к правильной оценке своего личностного потенциала. 5. Эмоциональное отношение – это, с одной стороны, эмоциональная включённость к ситуации выбора профессии, к имеющимся профессиям, к представителям других профессий, а с другой стороны – умение чувствовать, сопереживать учащимся с депривацией слуха.

Изучение профессиональной готовности показало, что базовый уровень профессиональной готовности студентов набора 2016 года незначительно ниже, чем студентов 1-го курса набора 2017 года. При анализе исходного уровня профессиональной готовности студентов 1-го курса 2016 года получилось, что 56% из них имеет высокий уровень готовности, 36% – средний и 5% – низкий, что свидетельствует об осознанном выборе большинством студентов данного направления подготовки [2: 61].

В данной выборке не все студенты поступили в университет сразу после общеобразовательной школы, а были переведены из медицинского университета, и имеют по проведённому тестированию наивысшие баллы. Показатель ЕГЭ среди данных респондентов составлял от 167 до 245 баллов. При анализе результатов студентов 1 курса набора 2017 года выявлена разница между группами. Высокий уровень готовности имела большая часть первокурсников (91,3%). Меньшая часть студентов продемонстрировала средний уровень (8,7% от общего числа обучающихся). Сравнительная характеристика уровня профессиональной готовности будущих логопедов показала высокую готовность студентов экспериментальной группы, что подтверждается и более высокими баллами ЕГЭ. Среди этого набора не было ни одного студента с «низким» уровнем базовых знаний, подавляющее большинство абитуриентов имело результаты ЕГЭ от 180 до 280 баллов. Показателен результат по автономности студентов контрольной и экспериментальной групп (9,72 и 16,41). Это отражает присущий студентам экспериментальной группы более осознанный выбор профессии, большую осведомленность о профессии учителя-логопеда, способность к самоопределению в выборе профессии, желание работать с учащимися с депривацией слуха. Однако информированность о профессии выше у респондентов контрольной группы.

При сравнительной характеристике анализа уровня профессиональной готовности будущих учителей-логопедов отмечается более высокая готовность студентов экспериментальной группы. Это подтверждается и более высокими баллами ЕГЭ. Среди этого набора не было ни одного студента с «низким» уровнем базовых знаний, подавляющее большинство абитуриентов имело результаты ЕГЭ от 180 до 280 баллов.

Рисунок 1. Сравнительная характеристика профессиональной готовности студентов 2016 и 2017 годов (данные приведены в процентах)

Особенно в этом плане показателен результат по автономности студенто**в** контрольной и экспериментальной групп (9,72 и 16,41) ($p<0,01$). Это отражает присущий студент**ам** экспериментальной группы более осознанный выбор профессии, большую осведомленность о профессии учителя-логопеда, способность к самоопределению в выборе профессии, желание работать с учащимися с депривацией слуха. Однако информированность о профессии выше у респондентов контрольной группы[7: 100].

После проведения первичной ознакомительной практики в коррекционных образовательных учреждениях города студенты в своих эссе отмечали отзывы о ней. Приведём некоторые из них: *«Первичная ознакомительная практика дала новое представление о профессии логопеда», «Практика дала мне возможность почувствовать себя в "своей среде"»*. Обратила на себя внимание работа студентки С., из которой приводим фрагмент*: «Первичная ознакомительная практика показала, что те теоретические знания, которые мы уже получили, очень важны, они позволяют устанавливать корректное общение с детьми с учётом индивидуальных особенностей поведения»*.

Отмечается положительная динамика по овладению профессией студен**та**ми, причём она усиливается от семестра к семестру, а это, в свою очередь, влияет на повышение уровня их профессиональной готовности к будущей деятельности.

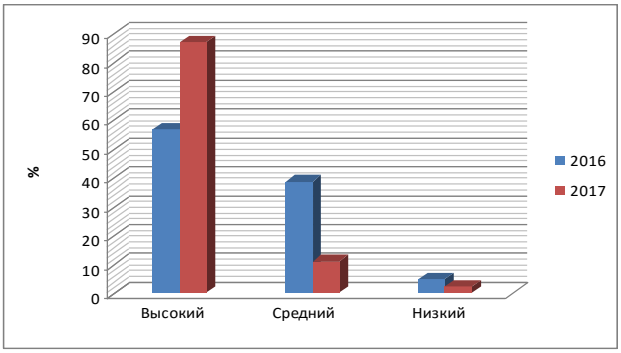


Рисунок 2. Сравнительная характеристика уровня профессиональной готовности

Работа педагога-дефектолога или нейродефектолога рассматривается как сопровождение ребёнка с депривацией, обладающего качествами эффективного социального взаимодействия с ним. Формирование и развитие данных компетенций возможно лишь при наличии профессионально-значимых личностных свойств.

Выводы. В своей совокупности полученные данные свидетельствуют, что при продуманной, целенаправленной работе в вузе, учитывающей знание о сути

профессиональной готовности к работе с детьми, имеющими депривацию по слуху, можно существенно повысить уровень этих знаний у будущих учителей-дефектологов. Реабилитация включает в себя все формы систематических воздействий, существующие в области профилактики, обучения и воспитания. Однако их применение требует глубокого познания функционирования и специфики ребёнка [9].

Концепция системной организации физиологических механизмов, обеспечивающих устранение негативных факторов в подготовке школьников, обучающихся в школе-интернате, сформулированная на результатах проведенных исследований, даёт возможность обучения и коррекции учителем - дефектологом физиологических и функциональных состояний данной категории школьников [1: 63].

Литература

1. Белова О.А. Значение дисциплин медико-биологического блока в формировании профессиональной готовности будущего педагога-дефектолога// Современные наукоемкие технологии. – 2018. – № 1. – С. 61-65.

2. Кучерявенко, И. А. Проблема психологической готовности к профессиональной деятельности // Молодой ученый. — 2011. — №12. –Т.2. — С. 60-62.

3. Лурия, А.Р. Нейропсихология и проблемы обучения в общеобразовательной школе : учеб.пособие. — М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2008. — С. 8.

4. Сластёнин, В.А. и др. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений /под ред. В.А. Сластёнина. – М.: Издательский центр "Академия", 2013. – 576 с.

5. Субботина, Л.Ю.Формирование профессиональной готовности студентов к самостоятельной деятельности//Ярославский педагогический вестник. –2011. –№4. – Т.II. – С.295-298.

6. Субботина, Л.Ю. Личность в системе профессиональной подготовки: учебное пособие. – СПб.: Питер, 2005. – С.88.

7. Сунцова, Я.С. Взаимосвязь компонентов готовности к профессиональному выбору с особенностями эмоциональной сферы юношей и девушек // Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика». 2011. №2. С.99-105.

8. Чернявская, А.П. Психологическое консультирование по профессиональной ориентации.– М.: ВЛАДОС-ПРЕСС,2001. – 96с.

9. Щетинина Н.П. Развитие высшего педагогического образования за рубежом и в России. Электронный образовательный ресурс / Рязань, 2015.

10. Яковлева, Т.В. Инвалидность и смертность детского населения России: региональные особенности и законодательное обеспечение путей снижения : автореф. дис. ... д-ра мед. наук — М., 2005. — 42 с.

УДК 378

О.А.Белова, к. мед.н, доцент
Н.П.Щетинина, к.п.н.,доцент
Рязанский государственный университет имени С.А.Есенина
г. Рязань, Россия

РОЛЬ КУРСОВ МЕДИКО-БИОЛОГИЧЕСКОГО БЛОКА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ДЕФЕКТОЛОГОВ

Аннотация. *В работе рассматривается значение предметов медико- биологической направленности в профессиональной подготовке будущих дефектологов. Особое внимание уделяется темам, которые формируют систему знаний об особенностях структуры дефекта слуховой сенсорной системы, времени его проявления, с одной стороны, особенности высшей нервной деятельности, связанные с педагогическими и психологическими характеристиками, с другой стороны. Они являются основополагающими для выработки адекватных, современных приёмов, необходимых в деятельности учителя-дефектолога. Практическое значение результатов заключается в возможности их использования в образовательном процессе вуза по подготовке учителей - дефектологов.*

Ключевые слова: *студент, дефектолог, профессиональная подготовка, медико-биологические дисциплины.*

O.A. Belova, Dr. PhD Associate professor
N. P. Shchetinina, Dr. PhD Associate professor
Ryazan State University named for S. A. Yessenin,
Ryazan , Russia

THE ROLE OF THE COURSES OF MEDIKO-BIOLOGICAL UNIT IN THE TRAINING OF FUTURE DEFECTOLOGISTS

Abstract. *This paper examines the value of the items of biomedical orientation in training of future defectologists. Particular attention is paid to the topics that form the system of knowledge about the features of the structure of the defect of the auditory sensory system, the time of its manifestation, on the one hand, the features of higher nervous activity associated with pedagogical and psychological characteristics, on the other hand. They are fundamental for the development of adequate, modern techniques necessary in the activities of the teacher-defectologist. The practical significance of the results lies in the possibility of their use in the educational process of the University for the training of teachers - defectologists.*

Keywords: *student, defectologist,* professional training, medical and biological disciplines.

В соответствии с требованиями государственного образовательного стандарта высшего образования по дефектологическим специальностям учитель-дефектолог должен владеть разнообразными видами деятельности: деонтологической, учебной, воспитательной, диагностической, аналитической, коррекционно-развивающей, социально-педагогической, психопрофилактической, научно-методической, консультативной др.

Теоретические база исследования строилась на основе источников, посвящённых проблеме развития личности; концепций интегрированного обучения детей с депривацией слуха, ограниченными возможностями здоровья, принципах интегрированного обучения.

Методологическая основа исследования. Ведущие положения включают методологию педагогики и биологии. Основа выстроена с учётом научных концепций о человеке; обучением ребёнка с отклонениями в развития, инклюзивного обучения, как части современного образования.

Основные подходы: системный; компетентностный; личностно – ориентированный, деятельностный.

Цель исследования. Научное осмысление подготовки будущего учителя-дефектолога при изучении курсов медико-биологического блока для успешной работы с детьми со слуховой депривацией. Мировоззренческие основы будущего учителя-дефектолога – это определенная система взглядов, подходов, ценностей, основанная на особенностях работы с учащимися с депривацией.

Дефектологическое направление в обучении тесно связано с формированием клинического мышления. Специальные предметы – завершающий этап общебиологической и общефизиологической подготовки дефектолога. В материалах первых вводных лекций должен найти отражение тот факт, что при их изучении необходимо владеть принципами анализа и обобщения материала. В качестве основы выступает диалектическая логика и всеобщая методологическая основа [2:100].

При изучении «Возрастной анатомии и физиологии» будущим бакалаврам дефектологии стоит постоянно обращать внимание на более глубокое изучение таких разделов как «Закономерности роста и развития», «Физиология ЦНС», «Физиология ВНД», «Физиология сенсорных систем».. Все разделы этих дисциплин - неотъемлемая часть профессиональной подготовки учителя-дефектолога, в которых рассматриваются такие физиологические категории, как: организм, функция, регуляция, целенаправленная деятельность, достижение результата. Невозможно обойтись без всеобщих категорий: единичное, общее, причина, следствие. Раскрытие данных дефиниций на материале преподаваемого курса играет ведущую роль в формировании

научного мировоззрения студента. При изложении любой физиологической системы даём характеристику соответствующего уровня биологической формы отражения. Знания особенностей структуры дефекта слуховой сенсорной системы, времени его проявления, с одной стороны, особенности высшей нервной деятельности, совмещенные с педагогическими и психологическими характеристиками – с другой, являются основополагающими для выработки адекватных, современных приёмов, необходимых в деятельности учителя-дефектолога. Данный курс преследует две цели: первая – раскрыть общий принцип онтогенетического развития структур и функций организма; вторая – сформировать структурно-функциональную основу для понимания дефиниций «предболезнь», «болезнь», «патологическое состояние», «дизонтогения».

На занятиях много времени уделяется материалистическим принципам и работам «Отца русской физиологии» И.М.Сеченова о психической деятельности человека, особенностям её становления. На лекциях преподносятся принципы рефлекторной теории в свете учения уроженца Рязанского края И.П.Павлова – Нобелевского лауреата, объясняются такие понятия как структурность, детерминизм, анализ и синтез; его приоритет в развитии объективного метода исследования высшей нервной деятельности, учение о разработке теории функциональных системы П.К.Анохина. Курс «Возрастной анатомии и физиологии» для учителей-дефектологов является профильным, что связано с запросами дефектологической специальности.

Важным и необходимым для понимания развития ребёнка с определенным нарушением речевой функции является изучение пренатального периода развития, сроков закладки органов, их дифференцировки. Понимание смысла адаптационных реакций плода в условиях развития отклоняющихся от нормы. Все адаптационные реакции, начиная с периода новорождённости, излагаются с точки зрения теории функциональных систем П.К.Анохина. Темы практических занятий связываются с темами лекционного материала, например, особенностями развития младшего школьника, значения метода наблюдения, выявление и коррекция поведения гиперактивных детей, детей-индиго, аутичных детей, детей поколения «Z», развитие которых отличается своеобразием, утончённостью и особенностями. В этой же концепции разбираются проблемы и рефлекторные принципы деятельности мозга в плане функциональных систем, роль обратных связей в координации рефлекторной деятельности с точки зрения учения П.К.Анохина. Такие важнейшие медико-биологические и психологические проблемы как эмоции и эмоциональный стресс, изменение механизмов внимания в процессе онтогенеза, незрелость когнитивных процессов и адаптация в жизни разбираются на примере работ современных учёных.

Интерес у студентов вызывает обращение к публикациям преподавателей кафедры, реализующих данную подготовку, а также яркие, нестандартные примеры из практики. Например, при изложении физиологических механизмов сна и сновидений и их видов, в воспитательном отношении, можно привести сновидения братьев Чеховых об исключительно тяжёлых условиях учёбы в Таганрогской гимназии и сон бедного якутского крестьянина Макара (из рассказа В.Г.Короленко «Сон Макара»).

Дефектологическое направление в обучении тесно связано с формированием клинического мышления; специальные предметы должны стать завершающим этапом общебиологической и общефизиологической подготовки дефектолога и олигофренопедагога. В материалах первых вводных лекций по данным дисциплинам должен найти отражение тот факт, что при их изучении необходимо владеть принципами анализа и обобщения материала о физиологическом состоянии индивидуума. В качестве основы здесь выступает диалектическая логика и всеобщая методологическая основа. К примеру, возрастная физиология имеет свои физиологические категории, такие как организм, функция, регуляция, система, закономерность, целенаправленная деятельность, достижение полезного приспособительного результата. Но она не может обойтись без всеобщих категорий,

имеющих материалистическое значение: единичное, общее, причина, следствие. Раскрытие данных дефиниций на материале преподаваемого курса играет ведущую роль в формировании научного мировоззрения студента [1: 62].

Например, о понятии принципа причинности немецкий физик М. Ферворн писал: «Понятие причинности – понятие мистическое, возникшее в эпоху примитивного человеческого мышления» [5: 25], а И. Кант отмечал: «Философское познание есть познание разумом посредством понятий» [3: 600]. В своих работах И.П.Павлов указывал, что «истинно активный ум в строгом естественнонаучном понимании всей целостности, без малейшего остатка жизни видит только признание действия основного условия всего существующего – закона причинности» [4: 16]. Поэтому при изложении любой физиологической системы необходимо давать характеристику соответствующего уровня биологической формы отражения.

Во II семестре в курсе «Основы нейрофизиологии, ВНД и ВПФ» темы «Физиологии нервов и мышц», «Учение о возбудимых тканях» общие закономерности рецепции следует соотносить с понятиями раздражимости и возбудимости. При раскрытии вопросов гиперактивных детей рассматриваем состояние и развитие когнитивных функций у детей в норме и с нарушением слуха. Акцент делается на изучении непроизвольного внимания, которое постепенно с развитием функциональных систем организуется по типу взрослого и произвольного внимания. Отмечаем санитарно-гигеническую значимость оценки внимания в зависимости от возраста и их связь с умственным трудом. Обращаем внимание на то, что анализ информации в коре больших полушарий облегчается за счёт формирования новых функциональных объединений. В каждой лекции приводим материал и конкретные примеры о нарушениях, в результате которых может родиться ребёнок с депривацией слуха. В лекциях о работоспособности указываем на то, что процесс утомления у ученика с депривацией слуха формируется намного быстрее, поэтому учитель-дефектолог должен знать специальные коррекционно-развивающие упражнения для снятия напряжения и стресса (например, тренажёр Базарного, элементарные кинезиологические упражнения). Много примеров приводится для воспитания у будущих учителей-дефектологов гигиенических навыков, правильного формирования и соблюдения режима дня, труда и отдыха, питания, гигиенических принципов работы за компьютером, основных принципов закаливания организма. Всё это рассматривается в возрастном аспекте.

Сведения о строении опорно-двигательного аппарата, развитии мелких моторных функций имеют большое значение для дефектологической специальности, так как у всех детей с депривацией слуха наблюдаются в той или иной степени нарушения движений. Более подробно разбираем такие разделы, как «Структура и функция грудной клетки», «Развитие мимических мышц» и др. Очень важны темы, посвященные физиологическим и психологическим вопросам воспитания и обучения, значению самовоспитания и перевоспитания. В этих примерах с физиологической точки зрения важными являются следующие высказывания: «Если возможна гигиена тела, то возможна гигиена ума и характера» (Д.И.Писарев), «Природа человека делаема» (А.А. Ухтомский), «Лучшая гигиена – чистая совесть» (К.Чапек). Одной из ведущих проблем возрастной физиологии является проблема обучения. Период обучения детей в школе – это период роста и развития, в течение которого организм ребёнка наиболее восприимчив как к благоприятным, так и к неблагоприятным воздействиям. На школьные годы приходится два основных «возрастных кризиса». Первый связан с поступлением ребёнка в школу, второй с так называемым пубертатным скачком (12 – 15 лет, подростковый возраст). Для улучшения физического и психического состояния детей и подростков необходима реализация мероприятий, основанных на детальном изучении состояния здоровья.

Медико-биологические дисциплины являются также базовыми для преподавания невропатологии, патопсихологии. Патологические процессы выздоровления должны рассматриваться в их отнесенности к целостному организму, зависящему также от степени патологии. Анализируя разрушительные и приспособительные явления, роль функциональных и структурных изменений в организме, компенсаторные и замещающие явления, патогенные и оздоровительные факторы студент учится размышлять и анализировать материал. При этом эти знания могут быть усвоены на современном уровне только в том случае, если создавать соответствующие смысловые ситуации, конструировать адекватные учебные задачи. Это невозможно без знания основных понятий о микро - и макроструктурах органов и тканей, их функций, значения гуморальной, нейрогуморальной, нервной регуляций, особенностей высшей нервной деятельности, психической и социальной деятельностей. Особое внимание при анализе жизнедеятельности учащихся младшего школьно возраста и подростков занимает проблема тревожности, которая иллюстрирует феномен школьной дезадаптации, и отрицательно влияет на учёбу, общение в школе и за её пределами, общий уровень психофизиологического здоровья. Доказано, что за границами оптимальных значений тревога оказывает негативное влияние на поведение и деятельность человека.

При рассмотрении вопросов гиперактивных детей конкретизируем состояние когнитивных функций учащихся, особенно у тех, кто имеет слуховую депривацию. Также мы подчёркиваем, что у названной категории школьников отмечается повышенная тревожность и повышенное возбуждение, особенно при длительных умственных нагрузках. Подобные реакции учителям-дефектологам необходимо учитывать в своей работе.

Возвращаясь к вопросу оптимальной организации образовательного процесса, в который включены будущие учителя-дефектологи, отметим, что здесь большое внимание уделено проблемному, творческому и поисково-эвристическому обучению [7]. Для формирования их готовности к предстоящей работе с рассматриваемой категорией детей большое значение имеют, как показала практика, дисциплины «Основы нейрофизиологии, высшей нервной деятельности и высших психических функций» и «Физиологии ВНД и сенсорных систем», а особенно следующие темы названных курсов: «Развитие и роль ретикулярной формации», «Базальные ганглии», «Лимбическая система».

В работе с будущими педагогами-дефектологами в системе используем результаты собственных наблюдений, полученных в работе со школьниками, имеющими депривацию слуха.

На это влияет работа с детьми-аутистами, в педагогических отрядах и волонтёрском отряде «Портаж», в Рязанской региональной общественной организации поддержки людей-инвалидов с синдромом Дауна и их семей «Добрые сердца». Большую роль играет сотрудничество со специалистами Центра защиты детей от интернет-угроз (АНО) в рамках реализации проекта «Школа современности “Безопасное детство”» и с АНО «Обещание» и Британской благотворительной организацией «ThePromise», г. Лондон. Студенты совместно с сотрудниками центра реабилитации инвалидов провели праздничное мероприятие «Здравствуй, лето!», активно трудятся в ОДКБ имени Н. В. Дмитриевой, центре социальной реабилитации инвалидов и КЦСОН «Семья». Нельзя не отметить и их подготовку в качестве тьюторов, работающих с людьми с тяжелыми множественными нарушениями в развитии «Семейный патронат» в НОЦ психологии и психологической службы РГУ имени С.А.Есенина.

Интерактивные методы обучения имеют наибольший эффект в том случае, когда преподаватель будет оказывать воздействие на обсуждение, обмениваться своим опытом, участвовать в разборе ситуаций, связанных с будущей профессией, управлять

дискуссией. Все они стали на современном этапе неотъемлемой частью учебного процесса вуза [6]. Большой эффект, как показал наш собственный преподавательский опыт, имеют проблемные вопросы. Так, например, разбирая со студентами понятие «гиперактивность», мы задаём им вопрос: «Могут ли быть слабослышащие дети гиперактивными и почему?».

Подчеркнув, среди прочего, важность анализа и разбора ситуаций, позволяющих уточнить специфику будущей профессиональной деятельности, проиллюстрируем это конкретными примерами.

Решите ситуационную задачу:

Ученики получили задание нарисовать березовую рощу. Часть учащихся нарисовали деревья зелеными, другие – желтыми, третьи – красными и синими. Чем это можно объяснить?

Это важно, так как развитие глухого и слабослышащего ребёнка идёт с опорой на сохранную сенсорную систему по принципу «выгода от ущерба». Они более чётко воспринимают информацию с помощью зрительной и кинестетической сенсорных системы. Это понимание также важно в онтогенетическом аспекте – формирование зрения идёт постепенно, при рождении ребёнок видит всё в серо-чёрных цветах.

Решите ситуационную задачу:

Известно, что с возрастом диапазон воспринимаемых звуковых частот у человека меняется. Какой он должен быть у новорожденного, 6–7-летнего ребенка, у 20-летнего юноши, у 70-летнего пожилого человека?

При решении данной задачи нужно учесть, что степень глухоты, либо тугоухости носит не только врождённый, а иногда и приобретённый характер. При решении данной задачи следует знать особенности развития слуховой сенсорной системы как в норме, так и при патологии слуха.

Отмечаем профилактическую, деонтологическую значимость оценки внимания. В лекциях приводим материал и примеры о нарушениях, в результате которых может родиться ребёнок с депривацией слуха. Дефектолог должен знать специальные коррекционно-развивающие упражнения для снятия напряжения и стресса. Для улучшения физического и психического состояния необходима реализация мероприятий, основанных на детальном изучении состояния здоровья.

Выводы. Медико- биологические дисциплины преследуют две цели: раскрыть общий принцип онтогенетического развития структур и функций организма; сформировать структурно-функциональную основу для понимания патоморфологических и патофизиологических процессов «предболезнь», «болезнь», «патологическое состояние», «дизонтогения».

Акцент ставится не только на теоретические наработки, но и на примеры из собственной практики. Опыт показал, что в процессе профессиональной подготовки будущих дефектологов важно использовать все возможности, предоставляемые лекциями, практическими и лабораторными занятиями, практиками.

Литература

1.Белова О.А. Значение дисциплин медико-биологического блока в формировании профессиональной готовности будущего педагога-дефектолога // Современные наукоемкие технологии. – 2018. – № 1. – С. 61-65.

2.Иванова, И.Н, Буданцева, М.В. Современное образование: плюсы, минусы и перспективы /отв. ред. А.А.Зарайский.– Саратов, 2013. – С.150.

3.Кант, И. Критика чистого ума. – СПб.: 1907 – 1909.– 750 С.

4.Павлов, И.П. Об уме вообще, о русском уме в частности // Вестник практической психологии образования. – 2009. – № 3 (20). – С. 12-16.

5.Феврон, М. Вопрос о границах познания.– СПб,1909. –240 с.

6.Щетинина Н.П.Развитие высшего педагогического образования за рубежом и в России. Электронный образовательный ресурс / Рязань, 2015.- URL:

https://www.rsu.edu.ru/wordpress/wp-content/uploads/e-learning/ZUMK-razvitie-vishego-pedagogicheskogo-obrazovaniya-za-rubezhom-i-v-rossii/ (24. 03. 2019).
7.Щетинина Н.П. История педагогики и образования. Электронный образовательный ресурс / Рязань, 2015. - URL: https://www.rsu.edu.ru/wp-content/uploads/e-learning/Shetinina_History/ (24.03. 2019).

УДК 371.146

О.А. Беляева, к.пс.н.
Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль, Россия

ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ДИАГНОСТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. *В статье представлены специфические особенности отношения молодых к диагностической работе как необходимой составляющей современной профессиональной педагогической деятельности специалистов с разным стажем преподавания. Дана оценка совокупности мотивов, играющих значимую роль в осуществлении психолого-педагогической диагностики учебно-воспитательного процесса педагогами. Проведен сравнительный анализ факторов, стимулирующих и препятствующих реализации данного компонента деятельности молодых специалистов в сравнении с педагогами с большим стажем работы.*
Ключевые слова: *педагоги, молодые специалисты, диагностическая культура, профессиональный стандарт, диагностика.*

O.A. Belyaeva, PhD,
YSPU named after K.D. Ushinsky,
Yaroslavl, RUSSIA

SOME ISSUES OF FORMING THE TEACHERS' DIAGNOSTIC ACTIVITY

Abstract. *The article presents the specific features of the attitude of young people to diagnostic work as a necessary component of modern professional pedagogical activity of specialists with different teaching experience. The assessment of the set of motives that play a significant role in the implementation of psychological and pedagogical diagnostics of the educational process by teachers is given. A comparative analysis of the factors that stimulate and hinder the implementation of this component of the activities of young professionals in comparison with teachers with long experience.*
Keywords: *teachers, recent graduates, diagnostic activity, motive, motivating and impeding factors.*

Инновационные процессы, происходящие в последние годы в системе образования, определили серьезное возрастание требований к психолого-педагогической компетентности учителя в целом и к компетентности в области организации диагностической деятельности в учебно-воспитательном процессе, в частности. Понятие «диагностическая культура педагога» как «…интегративное и многомерное психологическому образованию личности учителя, стержнем которого является ценностно-смысловая характеристика, определяющая направленность его профессиональной деятельности на осуществление психодиагностического сопровождения жизни ребенка, безопасность и оптимизацию его развития, формирование которой осуществляется на субъектно-субъектном уровне, затрагивает мотивационно-ценностные, волевые, рефлексивные и поведенческие сферы личности педагога» [2] рассматривается в подструктуре общепрофессиональной культуры учителя и признается крайне значимым [5, 6].

Содержательно элементы диагностической деятельности, согласно принятому профессиональному стандарту [6], включены во все трудовые функции учителя: «Общепедагогическая функция. Обучение», «Воспитательная деятельность», «Развивающая деятельность». Готовность педагогов проектировать образовательные и воспитательные программы для всех категорий обучающихся, в том числе для учащихся с особыми образовательными потребностями, должна опираться на

способность в ходе наблюдения выявлять разнообразные проблемы детей, связанные с особенностями их развития, владение элементарными приемами психодиагностики личностных характеристик и возрастных особенностей учащихся, осуществление мониторинга личностных характеристик ребенка, умением отслеживать динамику развития ребенка и ряд других аспектов.

Однако, опыт психологического сопровождения практики работы педагогических коллективов в современных условиях позволяет нам констатировать неоднозначность отношения учителей к такой работе, расцениваемой ими как неоправданная дополнительная нагрузка [1]. В связи со сложившейся ситуацией возникает проблема выявления закономерностей формирования диагностической культуры учителей и поиска возможных способов стимулирования ее развития в системе непрерывного педагогического образования.

Целью нашего исследования стал анализ уровня и особенностей мотивации педагогов с различным стажем профессиональной деятельности к реализации диагностических задач в образовательной практике.

В исследовании были использованы:

- наблюдение, беседы, обобщение результатов работы фокус-групп с учителями-предметниками и педагогами-психологами;

- анкетирование педагогов с помощью методик «Анализ мотивационных доминант диагностической деятельности педагогов» и «Факторы, влияющие на развитие диагностической деятельности педагогов» О.И. Дорофеевой [4];

- математико-статистические методы обработки данных.

Избранные методы направлены на создание условий для рефлексии учителями собственной профессиональной деятельности, определение особенностей ее организации, личностных позиций в отношении решения диагностических задач в процессе учебно-воспитательной работы, возможных путей самообразования и саморазвития.

В исследовании приняли участие 198 педагогов, представляющих разные предметные области: 113 молодых специалистов, имеющих стаж работы в образовательных организациях менее 5 лет, и 85 педагогов с большим стажем профессиональной деятельности,

Полученные в рамках работы с педагогами данные позволили сделать ряд выводов об актуальном уровне диагностической культуры учителей и возможных путях ее развития в рамках непрерывной профессиональной подготовки.

Для обеих групп опрошенных в диагностической работе приоритет имеют внутренние мотивы: значимость различий между оценками совокупности внешних и внутренних мотивов доказана статистически (для педагогов с большим стажем t Стьюдента = 3,4, для молодых специалистов t эмп = 4,5 при $p \leq 0,01$). Ведущими среди внутренних мотивов являются такие как «стремление оказать помощь ребенку» и «потребность в профессиональном развитии», среди внешних – «прохождение аттестации».

Однако, можно отметить ряд особенностей, отличающих эти группы. Для молодых специалистов более выражены такие позиции, относящиеся к внутренним мотивам как «интерес к диагностической деятельности» и «возможность активного участия в инновационной деятельности», а среди внешних - «поддержка коллег».

Отметим, что внутренняя мотивация отражает интерес к процессу и результату деятельности, стремление к развитию индивидуальных качеств, способностей участников образовательных отношений, именно эти мотивы лежат в основе проявления инициативы, творческой активности в деятельности. Поэтому доминирование этой группы мотивов можно расценивать как позитивный фактор в развитии диагностической компетентности учителей.

Большее значение для активизации подобной работы обеими группами отдается комплексу стимулирующих воздействий. Однако, если для молодых специалистов ведущими стимулами являются «собственный интерес к процессу и результатам диагностической деятельности» и «собственное желание перемен и стремление к новому», то для педагогов с большим стажем работы – «потребность в самосовершенствовании».

Кроме того, для молодых специалистов, начинающих собственную профессиональную деятельность в школе, важным является влияние коллег, возможность получения признания в коллективе и в целом атмосфера сотрудничества. Значимость различий в оценке всех перечисленных параметров, стимулирующих диагностическую работу педагогов, статистически доказана.

Главным препятствием для расширенного включения диагностики в собственную работу обе группы назвали «недостаток времени». Более опытные педагоги отметили также высокое влияние таких параметров как «отсутствие интереса к диагностической деятельности» и «отсутствие поддержки со стороны администрации», «отсутствие методической литературы», а молодые специалисты - «отсутствие системы работы в данном направлении». Отметим, что различия в самооценке личной незаинтересованности в результатах диагностики – это показатель, имеющий максимальное различие у двух групп педагогов.

Вопросы формирования диагностической культуры педагога вызывают значительный интерес у специалистов, связанных с разработкой программ повышения профессиональной компетентности современных учителей. При этом стоит иметь в виду, что в настоящее время большинство практикующих педагогов находятся лишь начальном, «информационном» этапе становления психодиагностической культуры. Содержательно он определяется как этап накопления знаний, умений в решении диагностических задач, осознанием места диагностики в системе педагогической деятельности, определением целей, средств и функций диагностики, формированием спектра диагностических умений [1, 3].

Следует признать, что в данном направлении требуется большая работа по повышению квалификации, методическому и психологическому сопровождению профессионального развития учителя. Реализация такой деятельности возможна лишь при планомерном включении её в систему профессионального подготовки и переподготовки педагогических кадров, при координации усилий всех заинтересованных специалистов (педагогов, психологов, административных работников, сотрудников методических служб и аттестационных комиссий и др.).

Безусловно, формирование и развитие диагностической культуры как сложной интегративной характеристики личности учителя требует серьезной внутренней критической переоценки смысла всей профессиональной деятельности. Согласно полученным данным, для каждой из категорий педагогов могут быть найдены значимые ресурсы стимулирования их интереса к подобной деятельности.

Исходя из сложившейся ситуации работа с молодыми специалистами, может быть ориентирована на поддержание их самостоятельности, предоставление возможностей публичной презентации и обсуждения собственных результатов деятельности, привлечение к инновационным проектам. Сопровождение педагогов с большим стажем работы потребует более глубокой индивидуальной проработки способов стимулирования их профессионального саморазвития.

Литература

1. Беляева О.А. Специфика психодиагностической культуры современных педагогов // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сборник научных трудов: Ялта: РИО ГПА, 2017. - Вып.57. – Ч.9. – С.291-297.

2. Еремкина О.В. Научные основы формирования диагностической культуры педагога// Электронное научное издание Письма в Emissia Offline: электронный научно-педагогический журнал. 2006, октябрь. URL: http://www.emissia.org/offline/2006/1080.htm (дата обращения: 17.03.2019)
3. Еремкина О.В., Формирование психодиагностической культуры учителя в системе непрерывного педагогического образования. – М.: Изд. дом Рос. акад. образования; Моск. психол.соц. ин-т, 2006. – 332 с.
4. Дорофеева О.И. Формирование диагностической компетентности педагогов: Методическое пособие / под ред. И.Ю. Дробининой. – Вологда: Издательский центр ВИРО, 2006. – 80 с.
5. Дорофеева О.И. Формирование диагностической компетентности педагогов в процессе дополнительного профессионального образования: монография. – Вологда: Издат. центр ВИРО, 2013. – 164 с.
6. Ибрагимова Л.А., Петрова Г.А. Профессиональная компетенция учителя: содержание, структура // Вестник НВГУ. 2010. №1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-kompetentsiya-uchitelya-soderzhanie-struktura (дата обращения: 19.03.2019)
7. Профстандарт педагога РФ. [Электронный ресурс] URL: https://rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129 (дата обращения: 23.03.2019)

УДК 371

Н.Ю. Богаткина, учитель-логопед
МБДОУ «Детский сад № 350 комбинированного вида»,
г. Казань, Россия

НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ РЕЧЕВЫЕ РАССТРОЙСТВА

Аннотация. *Использование нейропсихологического подхода в логопедической работе помогает справиться с имеющимися у детей нарушениями, трудностями обучения, способствует укреплению их психо-соматического здоровья. В последнее время в логопедической практике все больше встречается детей, имеющих проблемы в усвоении школьных программ. Это дети не только с нарушение речи, но и других психических функций, которые с трудом поддаются коррекции. Использование нейропсихологических методов и приемов способствует преодолению и коррекции имеющихся у детей нарушений: речевых, двигательных, интеллектуальных, поведенческих расстройств и способствует созданию базы для успешного преодоления психоречевых нарушений, даёт возможность логопедам более качественно вести свою работу.*
Ключевые слова*: психоречевые нарушения, саморегуляция, нейрокоррекции, самомассаж, саморегуляция, глазодвигательная гимнастика, дыхательные упражнения, связная речь.*

N.Y. Bogatkina, speech therapist
Kindergarten N350 combined type,
Kazan, Russia

NEUROPSYCHOLOGICAL ASPECT OF SPEECH THERAPY WORK WITH CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS

Abstract. *The use of a neuropsychological approach in speech therapy helps to cope with the disorders in children, learning difficulties, and strengthens their psychosomatic health. Recently, in speech therapy practice, there are more and more children having problems in mastering school programs. These are children not only with speech disorders, but with also other mental functions that are difficult to correct. The use of neuropsychological methods and techniques helps to overcome and correct the existing disorders in children: speech, motor, intellectual, behavioral disorders and helps create the basis for successfully overcoming psycho-speech disorders, enables speech therapists to work better.*
Keywords*: psycho-speech disorders, self-regulation, neurocorrection, self-massage, eye movement gymnastics, breathing exercises, connected speech.*

В дошкольном возрасте немало важно организовать эмоциональную основу с целью эффективности обучения детей.

Применение нейропсихологических способов и приёмов логопедами, предоставляют вероятность, наиболее высококачественно осуществлять коррекционно-логопедическую работу.

Логопедическая деятельность должна быть дополнено определенными процедурами и содержать следующие элементы:

— растяжки;
— дыхательная гимнастика;
— комплекс артикуляционных упражнений;
— самомассаж пальцев, кистей ;
— аурикулярный самомассаж;
— глазодвигательные упражнения;
— пальчиковые игры;
— кинезиологические упражнения (в том числе, перекрёстные движения);
— релаксационные упражнения;
— элементы логоритмики;
— элементы фонетической ритмики.

Использование классических способов коррекции трудных нарушений речи (далее – ТНР) в мире нейропсихологического подхода дает возможность использовать в работе все без исключения сохранные анализаторы, осуществлять коррекционно-логопедическое подготовку в полисенсорной базе. Пальчиковые игры и кинезиологические пальчиковые упражнения каждый день проделываются ребенком равно как в организованной, так и в самостоятельной работе. Согласно взгляду М.М. Кольцовой, регулярные упражнения согласно тренировке движений пальцев наравне со стимулирующим воздействием в формирование речи считаются «сильным средством увеличения трудоспособности ведущего мозга». Развитие вербальной речи детей наступает, если движения пальцев рук доходят до необходимой правильности. Формирование пальцевой моторики равно как бы подготавливает основу с целью дальнейшего развития речи. Так как имеется взаимосвязь вербальный и моторной работы, присутствие коррекции трудных патологий речи формирование мелкой моторики, равно как направление логопедической деятельность, считается главным[2:156]. Глазодвигательные упражнения дают возможность увеличить место визуального восприятия. Содружественные односторонние и разнонаправленные перемещения глаза и языка формируют межполушарную связь и увеличивают энергетику мозга. В случае если у детей вплоть до прихода в школу никак не сформировано визуальное понимание, в таком случае такое может послужить причиной к неспособности простого списывания слова с учебника в тетрадку.

Процесс стандартного психологического формирования ребенка с серьезными нарушениями речи совершается при обстоятельстве их значительной моторной активности. При постоянном исполнении перекрестных перемещений образовывается огромное число нервных волокон, объединяющих полушария ведущего мозга, что содействует формированию высших психологических функций. Мозолистое туловище, координирующее синхронную работу двух полушарий, усиленно формируется вплоть до 7- летнего года.

Дыхательные процедуры далеко не только увеличивают энергетическую работу мозга, элиминируют многочисленные соматические патологии, успокаивают, убирают напряжение. Способность свободно осуществлять контроль за дыханием формирует самоконтроль над действием, чувствами, информацией, перемещениями. В особенности результативны дыхательные процедуры в работе с ребенком с ТНР, осложнёнными синдромом недостатка внимательности и гиперактивностью. Дыхательные упражнения совмещаются с различными вариациями процедур для глаза и языка. Результативным приёмом считается подсоединение к дыхательным упражнениям аудиальной, зрительной и сенсорной системы (к примеру: в период

дыхательных упражнений слушаем музыку, «надуваем» разноцветные шарики в животике, «вдыхаем» лучезарное сияние и золотистую энергию и т.д.). Сензитивный период для развития подобных функций, равно как обоняние, ощущение и вкус также приходится на дошкольный годы, по этой причине предлагается ребятам упражнения в исследование и распознавание: разных ароматов с прикрытыми глазами (цитрус, зубная паста, ароматы и т.д.); вкусов (кислый, сладковатый, соленый, горьковатый). Кроме того ребятам предполагается разгадывание разных объектов и поверхностей путём их ощупывания (забава «Чудесный мешок»). Сюда можно причислить разнообразную деятельность с бархатистой бумагой, пластилином, глиной, водою, рисование пальцами (пуантизм) и т.д. Ряд аналогичных задач дает возможность ребятам с серьезными нарушениями речи обучаться исследовать строение букв и формировать буквенный гнозис.[1:38].

В программном предоставление логопедической деятельность, наравне с классическими логопедическими, вступают последующие программы:

1) единой нейропсихологической коррекции и абилитации процессов формирования в детском возрасте (Аня Владимировна Семенович),

2) нейропсихологического формирования и коррекции ребенка с синдромом недостатка внимания и гиперактивности (Буквенный Леонидовна Сиротюк).

Итогом логопедической деятельность, основанной в нейро-психическом подходе, является выраженная позитивная динамика в речевом формировании у ребенка с серьезными нарушениями речи, о чём возможно рассуждать по сведениям исследовательских обследований (перед началом коррекционно-логопедической деятельность и по ее окончанию). Результативность коррекционно-логопедической деятельность подтверждается соответствующими итогами.

Нормализовались все без исключения элементы общей речевой системы: фонетико-фонематическая и лексико-грамматическая сторона речи. В наиболее краткие сроки у ребенка были активизированы (установлены) и автоматизированы нарушенные звуки на базе отработанного нижнедиафрагмального дыхания. У ребенка с ТНР нормализовался фонематический слух, наиболее активно проходит востанвление фонематического восприятия, являющийся основой для изучения грамоте. В ходе коррекционной деятельности значительно вырос лексический запас, снизилось число аграмматизмов, усиленно формируется связная речь[3:205].

У ребенка с ТНР, осложнённого задержкой психологического формирования (церебрально-базисного генеза), замечается увеличение трудоспособности, познавательной заинтересованности, усовершенствование мнестической деятельности, конструктивного праксиса, гностических функций, увеличение обобщающей функции мышления. Всё данное говорит об увеличении степени формирования высших психологических функций, то что доказывает педагог-психолог вследствии выполнения завершающей эмоциональной диагностики. В ходе введения нейропсихологических способов корректировки у ребенка с тяжёлыми нарушениями речи, осложнёнными недостатком внимания и гиперактивностью отмечается: увеличение сосредоточения интереса и его стабильности, развитие усидчивости, усовершенствование графо-моторных способностей, увеличение произвольности и самодостаточности, улучшение поведения. Заключительное диагностирование демонстрирует кроме того косвенные итоги использования нейропсихологического подхода к коррекции тяжёлых патологий речи у ребенка: увеличение самооценки, уверенности в себе, преодолевание проблем в общении с ровесниками и старшими[4:387].

Таким способом, практика применения нейропсихологического подхода в логопедической работы согласно преодолению трудных патологий речи у ребенка дошкольного года считается позитивным, таким образом, станет пролонгирован в

протяжение нескольких лет для получения устойчивой позитивной динамики речевого формирования ребенка с фиксацией итогов мониторинга.

Литература

1. Ахутина Т.В., Камардина И.О., Пылаева Н.М. Нейропсихолог в школе. -М.: В. Секачёв, 2013. - 56 с.

2. Нейропсихологическая профилактика и коррекция. Дошкольники: учеб.-метод. пособие / А.В. Семенович, Я.О. Вологдина, Т.Н. Ланина; под ред. А.В. Семенович. - М.: Дрофа, 2014. - 240 с.

3. Семенович А.В. Введение в нейропсихологию детского возраста. - 3-е изд. - М.: Генезис, 2013. - 319 с.

4. Семенович А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза. - 6-е изд. - М.: Генезис, 2013. - 474 с.

УДК 159.9

Т.В. Богданова, к.ф.н., доцент
Смоленский государственный университет
г. Смоленск, Россия

ПРОБЛЕМНЫЕ ЗОНЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА: ОПЫТ МЕЖДУНАРОДНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ (РОССИЯ, ЛАТВИЯ, БЕЛОРУССИЯ)

Аннотация. *В статье представлены результаты международного исследовательского проекта по изучению структуры профессиональной идентичности современного педагога, выявлению ее структурообразующих и факультативных характеристик. Представлен их сравнительный анализ в разных национальных педагогических сообществах, выявлены проблемные зоны и тенденции, предложены рекомендации по их корректированию.*

Ключевые слова: *профессиональная идентичность, структура, проблемные зоны, сравнительная характеристика.*

T. V. Bogdanova, Dr. PhD, associate Professor
Smolensk State University
Smolensk, Russia

PROBLEM AREAS PROFESSIONAL IDENTITY OF A MODERN TEACHER: THE EXPERIENCE OF INTERNATIONAL STUDY (RUSSIA, LATVIA, BELARUS)

Abstract. *The article presents the results of an international research project to study the structure of professional identity of a modern teacher, to identify its structure forming and optional characteristics. Their comparative analysis in different national pedagogical communities is presented, problem zones and tendencies are revealed, and recommendations on their correction are offered.*

Keywords*: professional identity, structure, problem areas, comparative characteristics.*

Введение. Последние 20 лет в психологической науке интенсивно осуществляются исследования профессиональной идентичности вообще и профессиональной идентичности педагога в частности (Beauchamp and Thomas, 2009; Carillo et al., 2015; Voinea & Palasan, 2014; Шнейдер, 2001; Ермолаева, 2003; Иванова, 2008 и др.). К настоящему времени укрепилось понимание того, что стабильная и сильная профессиональная идентичность является ключом к успеху в современной педагогической работе (Olsen, 2016; Beauchamp and Thomas, 2009; Carillo et al., 2015; Voinea & Palasan, 2014; Иванова, 2008).

Изучение профессиональной идентичности преподавателя развивается в современной науке по многим направлениям: анализируется сущность профессиональной идентичности учителя (Tateo, 2012; Ilyshin & Azbel, 2017; O'Connor, 2008; Pipere, 2003; Bukor, 2011; Шнейдер, 2001; Mikelsone et al., 2014), предлагаются

различные подходы к определению содержания профессиональной идентичности педагога (Buitrago-Bonilla, 2017; Hsieh, 2015; Li, 2016; Medveckis, 2016), исследуются формирование и развитие педагогической идентичности (Vangrieken et al., 2017; Prytula and Weiman, 2012; Fernandes Gonzalez, 2013; Aykac et al., 2017; Регуш, 2002), ее связь с эффективностью работы (Delima, 2015; ATL, 2015; Иванова, 2008, Hsieh, 2015; Koutouzis & Spyriadou, 2017), прослеживаются изменения в профессиональной идентичности педагога, вызванные реформой образования, которая проходит в настоящее время во многих странах (Buchanan, 2015; Вербицкий, 2014; Kogan & Teichler, 2007; Засыпкин и др., 2015). Большой научный и практический интерес представляют следующие аспекты изучения профессиональной идентичности учителя: развитие и становление идентичности педагога на протяжении всего профессионального пути (Жигинас, 2007); национальные особенности профессиональной идентичности учителя (Lefever, Berman, Guðjónsdóttir, Gísladóttir, 2014); кризис профессии учителя и проблемы формирования профессиональной идентичности школьных учителей (Bolívar, Domingo, Pérez-Garcí, 2014).

«Общая позиция психологических исследований позволяет утверждать, что профессиональная идентичность педагога предполагает функциональное и экзистенциальное соответствие человека и профессии, включает в себя понимание своей профессии, принятие себя в профессии, умение хорошо выполнять свои профессиональные обязанности. В исследованиях понятие профессиональной идентичности рассматривается как основа психического развития человека и характеризуется через выделение: мотивов выбора профессии; индивидуальной ситуации развития; особенностей развития личности как субъекта профессиональной деятельности; самооценки своих возможностей; ценностей как факторов профессиональной идентичности; осознания взаимодействия требований профессии и личностных особенностей и т.п.» [1].

Содержание профессиональной идентичности педагогических работников стало центральной темой международного проекта «Профессиональная идентичность современного педагога», который с 2013 г. проводится группой исследователей из России (Богданова Т.В., Сильченкова С.В), Латвии (Шпона А.П., Виднере М.А., Ермолаева Е.Б.) и Белоруссии (Т.Г. Шатюк).

Цель данной статьи: представить отдельные результаты исследования профессиональной идентичности современного педагога, ее структурообразующие и факультативные характеристики, их сравнительный анализ в разных национальных педагогических сообществах.

Организация исследования. В основе исследования лежит гипотетическое предположение о том, что профессиональная идентичность учителя – психологическое образование имеющее константные ключевые компоненты, лишь в какой-то степени испытывающее влияние национальных особенностей, культурных традиций, конкретных государственных образовательных стандартов, персональных личностных характеристик самих педагогов, специфического влияния области преподаваемых дисциплин. При этом в большей степени формируемое цивилизационным уровнем общества, его социальными приоритетами, вектором государственного развития.

С целью проверки гипотезы на основе анализа и обобщения научных источников (Эмерсон, 2010; Beijaard, Meijer, Verloop, 2004; Healey, Hays, 2009; Woo, 2013) в ходе реализации проекта была создана модель профессиональной идентичности педагога.

Разработанная модель включила шесть компонентов: философия профессии, профессиональные знания и умения, профессиональные роли, профессиональное отношение к работе, сотрудничество с коллегами, поведение профессионального представительства [3].

Методы и база исследования. Для изучения созданной модели участниками исследовательского проекта были созданы опросники (отдельно для учителей и преподавателей вузов), получившие по методу альфа Кронбаха показатели, для разных выборок колеблющиеся от 0,84 до 0,96, что является достаточным основанием, чтобы признать их надежными. Опросники состояли из 60 суждений (по десять суждений для каждого из 6 компонентов модели профессиональной идентичности), которые было предложено респондентам оценить в баллах от 1 («категорически не согласен») до 6 баллов («полностью согласен»).

По всем компонентам профессиональной идентичности и для каждого из 60 суждений опросника для всех групп респондентов и для всей выборки в целом были высчитаны средний балл, мода, дисперсия баллов, среднее квадратическое отклонение, коэффициент вариации, при значении которого до 33% показатель считается надежным, а вывод достоверным [2: 70]. При помощи критерия Манна-Уитни проведена проверка статистически значимых различий. Внутри каждого блока суждений, составленных для исследования компонентов профессиональной идентичности, и между блоками определен коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Случаи значимой корреляции были подвергнуты анализу. По каждому компоненту профессиональной идентичности был проведен сравнительный анализ данных, полученных на аналогичных выборках школьных учителей и вузовских преподавателей.

В целом в исследовании ***приняли участие*** 1860 респондентов. Среди них 433 учителя из Латвии (подгруппа городских и сельских учителей) и России (школы г. Смоленска и Смоленской области) – не менее 20 школ в каждой подгруппе. Выборки репрезентативны для генеральной совокупности с допустимой погрешностью: 6,8% (для смоленской) и 6,4% (для латвийской) [4]. В этапе исследования вузовских преподавателей участвовали 90 педагогов вузов Смоленска и 118 представителей вузов Риги, 86 педагогов из университетов Минска и Гомеля. Характеристики выборок представлены в таблице 1 и 2.

Таблица 1

Характеристики выборки учителей России (РФ) и Латвии (LV)

Показатель	Количество учителей		Средний возраст		Средний стаж		Образование (%)			
							высшее		ср. спец.	
Подгруппа	LV	РФ	LV	РФ	LV	РФ	LV	РФ	LV	РФ
Городские	179	96	48,32	46,68	22,81	22,82	98,8	97,9	1,1	2,08
Негородск.	52	106	47,9	46,82	22,15	26,5	98,1	90,6	1,9	9,4
Все	231	202	48,23	47,00	22,66	24,58	98,7	94	1,3	5,9

Таблица 2

Характеристики выборки педагогов вузов России (РФ), Латвии (LV), Белоруссии (РБ)

	Ж/М (%)	**Возраст**				**Стаж**				**Степень**
		Средн.	**До 35 (%)**	**36–55 (%)**	**≤ 56 (%)**	**Средн.**	**До 5 (%)**	**6-15 (%)**	**≤ 16 (%)**	**Д-р или канд. /Магистр (%)**
LV	76,3/23,7	52,8	8,5	49,2	42,4	20,0	7,6	28,0	64,4	57,6 /42,4
РФ	76,4/23,6	42,3	26,3	57,5	16,3	14,8	20,0	47,5	32,5	80 / 20
РБ	73,9/26,1	45,8	23,9	50,0	26,1	15,6	8,7	52,2	39,1	50/50

Результаты и дискуссия. Наиболее общие результаты, полученные в ходе исследования представлены в табл. 3 и на рис. 1.

Таблица 3

Сформированность компонентов профессиональной идентичности (ПИ) учителей разных стран (средний бал)

Компонент ПИ	Россия	Латвия	Беларусь
Философия профессии	5,29	5,22	5,22
Профессиональные знания, умения	4,7	4,68	5,01
Профессиональные роли	4,91	4,83	5,17
Профессиональное отношение к работе	4,9	4,91	5,13
Взаимодействие с коллегами	4,59	4,67	4,25
Поведение профессионального представительства	3,97	4,06	4,28
В среднем по всем компонентам	4,73	4,74	4,84

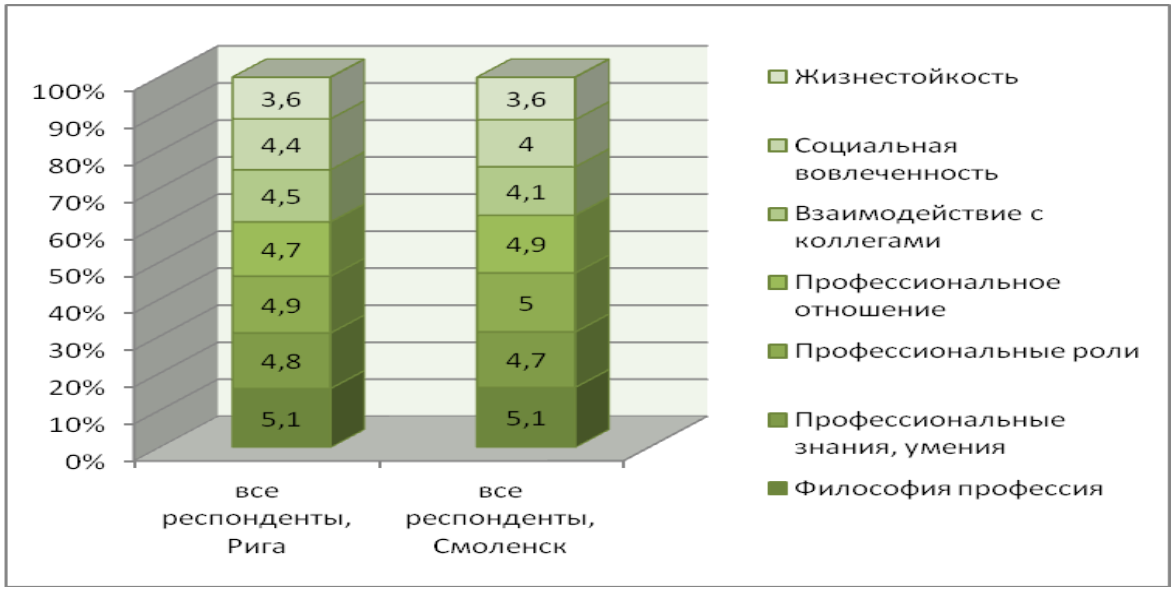


Рис. 2. Сравнение профессиональной идентичности преподавателей высшей школы (средний балл) Риги и Смоленска по структурным компонентам.

Установлено, что все выдвинутые компоненты профессиональной идентичности (1–6) оказывают статистически значимое влияние на профессиональную идентичность педагога, ключевым компонентом в модели являются профессиональные роли, принимаемые на себя педагогом. Отношения с коллегами, поведение социальной вовлеченности и жизнестойкость/адаптивность следует отнести к компонентам второго ряда как в большой степени индивидуально личностным.

Репрезентативные выборки для исследования указывают на катастрофически стареющее педагогическое сообщество в принявших участие в исследовании странах.

Существенных национальных различий в рефлексии педагогами профессиональной идентичности по критерию Манна–Уитни не выявлено, однако национальные отличия все же имеются.

Латвийские педагоги важным инструментом развития личности студента считают педагогику сотрудничества, не в последнюю очередь, осуществляемую и через совместную научно-исследовательскую работу, однако, согласно полученным данным, способны использовать эту технологию только преподаватели сами активно занимающиеся научной деятельностью. Смоляне, высоко оценивая миссию педагога по развитию личности студента, признают важным инструментом для этого использование системы адекватного ее оценивания и самооценки субъекта, однако видят в этом конфликт с этическими нормами общественной формы осуществления педагогического процесса.

Установки компонента профессиональной идентичности «Философия профессии» для рижской выборки являются действенным инструментом для профессиональной деятельности (сотрудничество со студентами, осознание общественной значимости своей профессии и др.), для смолян, к сожалению, существуют больше на уровне деклараций;

Преподавательское сообщество Риги в большой степени сориентировано на использование зарубежного опыта в работе, система повышения квалификации с опорой и анализом собственных педагогических наработок и инноваций не отмечена реципиентами как вносящая какой-либо существенный вклад в их профессиональное становление;

Понятие профессионализма для смолян вписано исключительно в рамки вузовской образовательной деятельности: работа со студентами, общение с коллегами, просветительская деятельность, даже научные проекты и те замкнуты в границах вуза. Преподаватели университетов Риги более профессионально активны: их профессиональные роли, общение с коллегами, образовательная и научная деятельность шире рамок родного вуза. В целом социальная активность отличает участников рижской выборки от смоленской, в сознании рижан участие в жизни города и страны входит в профессиональную компетентность педагога, культурно-просветительская, консультационная работа, экспертное участие в общественных дискуссиях (при разной степени активности участников опроса), тем не менее включены ими в понятие профессиональной идентичности педагога высшей школы.

Прослеживается тенденция более высоких баллов в подгруппах негородских учителей, по сравнению с их городскими коллегами по аспектам деятельности, касающихся близости к ученику, включенности в его жизнь, более выраженная степень значимости субъектности ученика в педагогическом процессе.

Перманентное участие в жизни учеников, внимание к успехам и проблемам своих выпускников в целом входит в понимание современным учителем профессионального отношения к работе. С точки зрения латвийских учителей, педагогическое призвание в первую очередь проявляется в умении наладить равноправное сотрудничество учителя и ученика; для смоленских учителей – организовать сотрудничество школы и семьи в деле обучения и воспитания.

Имеются различия между ответами городских и негородских учителей в смоленской выборке, они заключаются в более высокой оценке сельскими учителями значимости и роли учителя в развитии личности ученика, в стимулировании его интеллектуального роста и создании базы для его достижений (сказываются неравные образовательные возможности городской и сельской социальной среды); больше значения ими придается новым теоретическим познаниям и овладению современными теориями воспитания и образования (сигнал о недоработках системы повышения квалификации); большая дисперсия в ответах обусловлена разницей в условиях труда и насущных проблемах в поселковых и деревенских школах, вошедших в одну подгруппу – «негородские школы».

Актуальна проблема неравных возможностей по продвижению личного педагогического опыта в российской выборке для учителей негородских по сравнению с работающими в областном центре, что не только препятствует продвижению новых идей, но и значительно осложняет для них процесс повышения квалификационной категории (аттестация) со всеми вытекающими из этого статусными и материальными ограничениями.

Выводы. Гипотеза о содержательных компонентах профессиональной идентичности педагога получила подтверждение: статистически значимых различий в целом по данным российской, латвийской и белорусской выборок не обнаружено, что свидетельствует в пользу релевантности предложенной модели содержания профессиональной идентичности педагога (коэффициент Манна-Уитни);

В процессе исследования выявлены некоторые проблемы зоны профессиональной идентичности современного педагога:

Когнитивный диссонанс у современного преподавателя вызывает осознание своей высокой миссии по формированию будущего поколения граждан и профессионалов при отсутствии четкого осознания системы инструментов, технологий, которыми бы он владел для решения этих задач.

В педагогических системах обеих стран наблюдается отсутствие «обратной связи» между реформаторами образования и практиками: педагоги осведомлены о проводимых преобразованиях, включены в них, но не имеют инструментов участия в их оценке, анализе и коррекции.

Область неведомого составляют для преподавателей учет и организация деятельности студента/школьника по оцениванию последним своих достижений, отслеживанию траектории собственного развития, выстраиванию линии профессионализации. Самой ясной видится преподавателям функция передачи знаний, наиболее проблемной – руководство исследовательской деятельностью школьника.

Существенной проблемой для современного педагогического сообщества является неопределенность иерархии профессиональных ролей преподавателя, что препятствует его профессиональной рефлексии, дезорганизует профессиональную деятельность.

Знакомство с нормативными государственными документами, понимание тенденций и проблем развития высшей школы вызвало максимум разногласий у участников опроса: от абсолютной уверенности в понимании происходящего до полной прострации, что указывает на существенные пробелы в этой области. При этом участники опроса, выбиравшие согласие с утверждением о знании ими самых важных проблем современной высшей школы, достоверно значимо демонстрировали уверенность в социальной ситуации, профессиональный внутренний локус-контроль.

Среди проблем профессиональной идентичности современного преподавателя высшей школы России и Белоруссии не последнее место занимает обозначившийся для региональных учебных заведений кризис в системе профессиональных академических и научных связей (для Латвии эта проблема не столь актуальна). В образовательном пространстве этих стран преподаватель высшей школы при общем признании необходимости участия в международных профессиональных сообществах аутирован. Научный мир закрыт для большинства, не в последнюю очередь, и по причине невладения иностранными языками на профессиональном уровне.

Исследования толерантности как структурного компонента профессиональной идентичности показали, что даже на уровне рефлексии она в значительной степени носит декларативный характер, поскольку на ключевые моменты толерантности реципиенты дают ответы с большой дисперсией баллов.

Поведение социальной вовлеченности для преподавателей является индивидуально-личностной характеристикой. В целом преподаватели Латвии более социально активны, чем россияне, а белорусские – социально ангажированы.

Существенную проблему составляет система стимулирования профессионального роста преподавателей вузов, а также неравноправие возможностей городских и сельских учителей в системе аттестации. Существующую систему аттестации учителей Латвии можно квалифицировать как неработающую.

Литература

1. *Гартвик Т.Д. Исследование профессиональной идентичности педагогов. [Электронный ресурс]. URL: http://www.iro.gomel.by/images/doc/pecomend/2017_2018/gartvik.pdf (дата обращения: 31.03.2018).*
2. *Общая теория статистики: Учебник / Под ред. А.А. Спирина и О.Э. Башиной. – М. : Финансы и статистика, 1996. – 226 с.*

3. Профессиональная идентичность педагога: сравнительное международное исследование: коллективная монография / Под ред. А.П. Шпоны, Н.П. Сенченкова, – Смоленск: Из-во СмолГУ. – 214 с.
4. Ядов В.А. Социологическое исследование: методология, программа, методы. 2007. [Электронный ресурс]. URL: http://social-orthodox.info/materials/5_3_Jadov_v_a_sociologicheskoe_issledovanie_metodologija_programma_metody.pdf (дата обращения: 15.12.2017).

УДК 378

А.М. Борисов, канд. пед. наук, доцент,
Е.М. Шастина, д-р филол. наук, профессор,
О.В. Шатунова, канд. пед. наук, доцент
Г.Н. Божкова, канд. филол. наук, доцент
Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Елабуга, Россия

ЛИТЕРАТУРНАЯ ПЕДАГОГИКА В ЗАРУБЕЖНОМ И ОТЕЧЕСТВЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. *Проблема исследования связана с необходимостью повышения читательской грамотности выпускников педагогических вузов в условиях цифрового общества. Одним из возможных подходов к решению данной проблемы является организация системного подхода при формировании читательской грамотности как метапредметного умения. Неотъемлемой составляющей образовательного процесса будущего педагога должна стать «литературная педагогика». Авторы используют зарубежный опыт становления и развития литературной педагогики, представляют выводы, полученные в ходе эмпирического исследования, формулируют рекомендации.*
Ключевые слова: *читательская грамотность, читательская культура, литературная педагогика, литературный педагог.*

Borisov A.M., Dr. PhD Associate professor
Shastina E.M., Dr. PhD Professor
O.V. Shatunova, Dr. PhD Associate professor
Bozhkova G.N., Dr. PhD Associate professor
Kazan (Volga Region) Federal University, Elabuga, Russia

LITERARY PEDAGOGY IN EDUCATION IN RUSSIA AND ABROAD

Abstract. *The research problem is connected with the need to improve reading literacy of pedagogical university graduates in digital society. One of the approaches to solving this problem is to apply a system approach in the formation of reader literacy as a metasubject skill. "Literary pedagogy" is to become an integral part of training future teachers. The authors resort to the foreign experience of literary pedagogy formation, present the conclusions obtained in empirical research, formulate recommendations.*
Keywords: *reading literacy, reading culture, literary pedagogy, literary teacher.*

В последнее десятилетие в российском обществе достаточно широко, с привлечением специалистов из разных сфер деятельности, обсуждается сложившая ситуация с чтением. Вследствие того, что устойчивая литературная традиция, передаваемая от поколения к поколению, перестала быть актуальной, а российское общество утратило статус «литературноцентричного» [3], все реже звучат высказывания о России как о «самой читаемой стране» в мире.

Неудивительно, что у Концепции программы поддержки детского и юношеского чтения [1] на сегодняшний день много сторонников в лице педагогов, воспитателей дошкольных учреждений, библиотекарей, родителей. Правомерно, на наш взгляд утверждение, что толчком интереса различных слоев российского общества к проблемам чтения стали результаты международной оценки качества читательской грамотности, (PIRLS, PISA), в которых также в последние годы участвует Россия. Если

успехи учащихся начальной школы вызывают оптимизм (российские школьники по данным мониторинга PIRLS-2016 занимают лидирующие позиции), то результаты проверки читательской грамотности подростков заставляют всерьез задуматься о причинах ухудшения ситуации (26 место).

Общественность бьет тревогу по поводу снижения интереса к чтению в детском и подростковом возрасте, поскольку чтение является одним из важнейших источников интеллектуального развития ребенка и, в дальнейшем, основным условием его успешной социализации. Актуальность постановки проблемы продиктована также необходимостью изучения опыта зарубежных исследователей, у которых накоплен большой опыт в данной области.

Интенсивная цифровизация общества явилась причиной «кардинальных сдвигов» в сфере чтения, о чем впервые заговорили зарубежные ученые еще в 90-е годы XX века. То, что чтение в информационном обществе становится основным источником получения знаний, необходимых для успешной коммуникации с социумом, не вызывает ни у кого сомнений, напротив, все чаще речь идет о необходимости исследования этого феномена, поскольку трансформирующиеся модели и стратегии чтения, оказывают влияние на характер взаимодействия личности и общества [8; 15; 20].

Не случайно, что чтение как когнитивный процесс [2; 5; 20; 29] рассматривается в связи критическим мышлением [12], важнейшим фактором, формирующим мировоззренческие взгляды индивидуума [16]. Это связано с тем, что сегодня когнитивная наука переживает настоящий бум, о чем свидетельствует появление отдельных научных направлений, например, «когнитивная лингвистика», «когнитивное литературоведение», «когнитивная психология» и др., в результате в научный обиход вошли такие понятия, как «когнитивное обучение», «когнитивная модель», «когнитивный диссонанс» и др.

Не менее важным является исследование эмоциональных способностей человека, возникающих при чтении и влияющих на способность к эмпатии [10; 24]. Ученые, занимающиеся проблемами чтения, привлекают обширный социологический материал, опираясь при этом на современные технологии [23; 27], большой интерес, по-прежнему, вызывает проблема, указывающая на гендерное различие читательской аудитории [17]. Представленный экскурс не претендует на полноту охвата проблемы, подчеркивает лишь необходимость учета различных факторов в меняющейся геополитической ситуации.

В первую очередь, целесообразно проанализировать результаты международных мониторингов, как это делают, например, исследователи Германии, привлекая к разговору не только ученых-теоретиков, но, в первую очередь, практикующих учителей, работников библиотек, родителей [9; 17; 21; 22; 26; 28].

В России также предпринимаются попытки подойти к проблеме чтения комплексно. В частности, с учетом негативных последствий медиасреды, принимая во внимание произошедшую смену «модели детского чтения», анализируя причины деформации круга чтения детей и подростков, указывая на необходимость подготовки специалистов, способных решать специфические задачи, например, литературного социолога [3; 4].

На наш взгляд, правомерно также вести речь о подготовке литературного педагога, о необходимости включения в учебные планы педагогических вузов спецкурсов, направленных на формирование читательской грамотности будущего педагога. Постановка вопроса оправдана тем, что снижение интереса к чтению обусловлено не столько «количественным аспектом» (стали меньше читать), но, в первую очередь, «качеством чтения». Следует оговориться, что в логике нашего исследования речь идет о литературе в широком смысле этого слова как совокупности текстов, которые могут быть представлены, как в письменной, так и в устной форме

(аудикнига), являться кросс-медиа продуктом (фильм, клип, интернет-ресурсы и т.д.), поэтому важно задействовать все возможные каналы информации для системной работы с целью возрождения у молодежи интереса к чтению, в противном случае вслед за снижением интереса к чтению ухудшается в целом читательская грамотность, которая наносит ущерб культурному и интеллектуальному развитию человека.

Сегодняшняя студенческая аудитория педагогического вуза должна быть способной в будущем транслировать умения и навыки работы с текстом детям, учитывать их потребности, иметь представление о происходящих изменениях в сфере чтения. Как отмечается в исследованиях последних лет, «чтение студенческой молодежи находится в состоянии неоднозначной трансформации (позитивной и негативной), управляемой институтом высшего образования, социокультурным пространством, субъектностью молодежи, информационной революцией в условиях системных трансформаций конца 80-х гг. XX – начало XXI вв.» [1: 6]. Из этого следует, что чтение в студенческой среде нуждается в серьезном изучении с целью активизации самого процесса чтения.

В 2018 году нами было проведено анкетирование среди школьников и студенческой молодежи России, США, Чехии и Хорватии, результаты которого позволяют утверждать, что проблема снижения интереса к чтению «качественной литературы» и, как следствие, падение уровня читательской грамотности актуальна для этих стран и носит интернациональный характер. Выход из создавшегося положения большинство респондентов видят в сохранении традиций семейного и детского чтения (68 %), в привлечении к решению данной проблемы работников библиотек и музеев (59 %) и в подготовке в вузах особых специалистов - «литературных педагогов» (54 %).

Таким образом, литературная педагогика, призванная стать целостным педагогическим процессом направленного развития и формирования культурной личности средствами литературы, может и должна рассматриваться в качестве механизма адресного воздействия на детей и взрослых, так как может осуществляться как в условиях институционального образования, так и внеинституционального образования (неформального и информального) [7; 11; 13; 14; 19; 25].

Литература

1. Волкова Е. А. Трансформация чтения студенческой молодежи : конец 80-х гг. XX - начало XXI вв. : диссертация ... кандидата педагогических наук : 05.25.03. - Краснодар, 2012. - 174 с.

2. Концепция программы поддержки детского и юношеского чтения в Российской Федерации. Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 3 июня 2017 года N 1155-р. - 15 с.

3. Кулибина Н. В. Когнитивная модель чтения художественной литературы в лингводидактическом осмыслении // Язык, сознание, коммуникация: Сб. статей; Ред. В. В. Красных, А. И. Изотов. - М.: Диалог- МГУ, 1999. Вып. 10. - С. 123-131.

4. Чудинова В. П. Детское чтение. Негативные последствия развития медиасреды // Дети и культура; отв. ред. Б. Ю. Сорочкин. М.: КомКнига, 2007. - С. 131-164.

5. Чудинова В. П., Голубева Е. И., Сметанникова Н. Н. Недетские проблемы детского чтения: Детское чтение в зеркале «библиотечной» социологии. - М., 2004. - 70 с.

6. Шамов А. Н. Когнитивный подход к обучению лексике: моделирование и реализация : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. - Н. Новгород, 2005. - 49 с.

7. Abraham U., Brendel-Perpina I. Literarisches Schreiben im Deutschunterricht. Produktionsorientierte Literaturpädagogik in der Aus - und Weiterbildung. Velber: Klett/Kallmeyer, 2015. - 232 S.

8. Allington, R. L. You can't learn much from books you can't read // Educational Leadership. - 2002. - No. 60 (3). - Pp. 16–19.

9. Artelt C., Naumann J., Schneider W. Lesemotivation und Lernstrategien // In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. - Münster: Waxmann, 2010. - S. 73–112.

10. Bal P. M., Veltkamp M. How Does Fiction Reading Influence Empathy? An Experimental Investigation on the Role of Emotional Transportation // PLoS ONE. 2013. Vol. 8. No. 1. URL: https://doi.org/10.1371/journal.pone.0055341
11. Beck L., von Dewitz N., Titz C.. Durchgängige Leseförderung. BiSS-Journal, Bildung durch Sprache und Schrift. - 2015. - No. 3. - S. 4–11. - Zugriff am 17.10.2016. - URL: http://www.biss-sprachbildung.de/pdf/BiSS-Journal_III_November_2015.pdf
12. Bobkina J., Stefanova S. Literature and critical literacy pedagogy in the EFL classroom: Towards a model of teaching critical thinking skills // Studiesin Second Language Learning and Teaching. SSLLT. - 2016. - Vol. 6. - No. 4. - Pp. 677-696.
13. Dobstadt M. Literarizität als Basiskategorie für die Arbeit mit Literatur in DaFKontexten. Zugleich ein Vorschlag zur Neuprofilierung des Arbeitsbereichs Literatur im Fach Deutsch als Fremdsprache // Deutsch als Fremdsprache. - 2009. - No. 46 (1). - S. 21-30.
14. Esselborn K. Lust auf Literatur. Zugänge zur deutschsprachigen Gegenwartsliteratur für DaF-Lerner // Chlosta C. (Hg.) DaF integriert: Literatur, Medien, Ausbildung; 36. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache 2008 an der Heinrich Heine-Universität Düsseldorf. - Göttingen: Universitätsverlag, 2010. - S. 33-48.
15. Galleron I., Idmhand F., Meynard C. Let a thousand readings flourish. A crowdreading experience // Digital humanities quarterly. - 2018. - Vol. 12. - No. 1. - URL: http://www.digitalhumanities.org/dhq/vol/12/1/000363/000363.html.
16. Green M. C., Brock T. C. The role of transportation in the persuasiveness of public narratives // Journal of Personality and Social Psychology. - 2000. - Vol. 79. - No. 5. - Pp. 701-721.
17. Hohn K., Schiepe-Tiska A., Sälzer C., Artelt C. Lesekompetenz in PISA 2012: Veränderungen und Perspektiven. In M. Prenzel, C. Sälzer, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland. - Münster: Waxmann, 2013. - S. 11–45.
18. Horne, J. Gender diff erences in computerised and conventional educational tests // Journal of Computer Assisted Learning. - 2007. - No. 23. - Pp. 47–55.
19. Jentgens S. Lehrbuch Literatur pädagogik. Eine Einführung in Theorie und Praxis der Literaturvermittlung. - Beltz Verlag, Weinheim Basel, 2016. - 244 s. - URL: https://www.beltz.de/fileadmin/beltz/leseproben/978-3-7799-3330-4.pdf.
20. Johnston V. The Power of the Read Aloud in the Age of the Common Core // The Open Communication Journal. - 2015. - No. 9. - Pp. 34-38.
21. Keller-Loibl K., Brandt S. Leseförderung in öff entlichen Bibliotheken. - Berlin: De Gruyter Saur, 2015. - 201 s.
22. Kreyenfeld M., Krapf S. Soziale Ungleichheit und Kinderbetreuung – Eine Analyse der sozialen und ökonomischen Determinanten der Nutzung von Kindertageseinrichtungen. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. - Wiesbaden: Springer, 2013. - S. 107–128.
23. Kuijpers, M. M., Hakemulde F., Tanb E. S., Doicaru M. M. Exploring absorbing reading experiences. Developing and validating a self-report scale to measure story world absorption. // Scientific Study of Literature. - 2014. - Vol. 4. - No 1. - Pp. 89-122.
24. Mar R. A., Oatley K., Peterson J. B. Exploring the link between reading fiction and empathy : Ruling out individual differences and examining outcomes // Communications. - 2009. - Vol. 34. - Pp. 407-428.
25. Müller-Peisert G. Zum Verstehen fremdkultureller Literatur. Ein Vergleich der Konventionen im Umgang mit literarischen Texten am Beispiel Deutschland und China : Dissertation. - Kassel, 2005. - 329 s.
26. Reiss K., Sälzer C., Schiepe-Tiska A., Klieme E., Köller O. PISA 2015. Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation. - Münster: Waxmann, 2016. - 508 s.
27. Senechal M., LeFevre J. Parental involvement in the development of childrens reading skill : A 5-year longitudinal study // Child Development. - 2002. - Vol. 73. - No. 2. - Pp. 445-460.
28. Streblow L. Zur Förderung der Lesekompetenz. In: Schiefele U., Artelt C., Schneider W., Stanat P. (Hrsg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. - Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2004. - S. 275–306.
29. Tung C., Chang S. Developing critical thinking through literature reading // Feng Chia Journal of Humanities and Social Sciences. - 2009. - Vol. 19. - Pp. 287-317.

30. Wang S., Jiao H., Young M. J., Brooks T., Olson, J. Comparability of computerbased and paper-and-pencil testing in K 12 reading assessments. A meta-analysis of testing mode eff ects. // Educational and Psychological Measurement. - 2008. - No. 68. - Pp. 5–24.
31. Wintersteiner V. Transkulturelle Literaturdidaktik. Theoretische Begründungen, didaktische Ziele, literarische Beispiele // Pieper, Irene/Wieser Dorothee (Hrsg.), Fachliches Wissen und literarisches Verstehen. Studien zu einer brisanten Relation. - Frankfurt am Main et al.: Peter Lang, 2012. - S. 33-48.

УДК 378.1:004.9

Н. В. Бусарова, к.б.н., доцент
Е.Ф. Малафеева, к.б.н., доцент
ННГУ им. Н.И. Лобачевского, Арзамасский филиал
г. Арзамас, Россия

ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ И ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ И МАГИСТРОВ НА ЕСТЕСТВЕННО-ГЕОГРАФИЧЕСКОМ ФАКУЛЬТЕТЕ АРЗАМАССКОГО ФИЛИАЛА ННГУ

Аннотация. *Актуальность исследуемой проблемы обусловлена современными требованиями к реализации компетентностного подхода в условиях внедрения ФГОС ВО, где особое внимание должно уделяться IT-технологиям и развитию информационного образовательного пространства. В работе рассматриваются основные аспекты использования IT-технологий на базе Арзамасского филиала ННГУ им. Н.И. Лобачевского на естественно-географическом факультете при организации образовательного процесса по отдельным дисциплинам образовательных программ бакалавриата и магистратуры, а также программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки учителей. Все это позволяет раскрывать творческие способности студентов в процессе обучения и знакомить педагогов с новыми цифровыми образовательными ресурсами.*
Ключевые слова: *IT-технология, платформа Moodle, QR – код, облачные технологии, платформа Thinklink, ГИС-технологии, система QGIS.*

N.V. Busarova, Ph.D., Associate Professor
E.F. Malafeeva, PhD, Associate Professor
the Arzamas branch of Lobachevsky State University of Nizhniy Novgorod
Arzamas, Russia

INFORMATIONAL TECHNOLOGY AND INTERNET RESOURCES IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF BACHELOR AND MASTERS IN THE FIELD OF PEDAGOGICAL EDUCATION AT THE NATURAL GEOGRAPHICAL FACULTY OF THE ARZAMAS BRANCH OF UNN

Abstract: *Today's environment requires fundamental changes in the organization and management of the educational process as well as in the work of teachers, where special attention should be paid to information technology and the development of information educational space to implement a competence-based approach in the context of introducing Federal State Educational Standards of Higher Education. To implement competence-based approach, modern information and communication technologies are being widely used in organizing the educational process for specific subjects of bachelors and master programs as well as in the advanced training programs as per the resources available at the Arzamas branch of Lobachevsky State University of Nizhniy Novgorod the natural geographical faculty. All these technological tools allow the students to discover their creative abilities during the learning process and the teachers become familiar with new digital educational resources.*
Keywords*: IT technology, Moodle platform, QR code, cloud technologies, Thinklink platform, GIS technology, QGIS system.*

Высокий уровень подготовки студентов в вузах – залог успешного функционирования системы образования. Современные требования к реализации компетентностного подхода в условиях внедрения ФГОС ВО запрашивают

принципиальные изменения в организации и управлении учебным процессом, в работе преподавателей, где особое внимание должно уделяться информационным технологиям и развитию информационного образовательного пространства. Поскольку возрастает значимость информационной компетентности выпускников – будущих учителей, осуществляющих свою профессиональную деятельность в рамках широкого внедрения средств IT-технологий в образовательном пространстве современной школы.

Для осуществления этих условий в Арзамасском филиале ННГУ им. Н.И. Лобачевского на естественно-географическом факультете в организации образовательного процесса по отдельным дисциплинам образовательных программ бакалавриата и магистратуры, а также программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки учителей, широко используются современные информационно-коммуникационные технологии, которые позволяют раскрывать творческие способности студентов в процессе обучения и знакомить педагогов с новыми цифровыми образовательными ресурсами.

Создание обучающих приложений открывают диапазон возможностей совершенствования учебного процесса и системы образования на факультете в целом. Одним из достаточно эффективных способов внедрения информационных технологий в образовательный процесс является разработка онлайн-курсов на платформе Moodle в системе электронного обучения ННГУ, которые используются преподавателями как в аудиторной, так и во внеаудиторной самостоятельной работе, и представляют собой взаимодействие потоков обучающей и организующей учебный процесс информации с помощью удаленного компьютера (сервера).

Moodle – система управления курсами, известная еще как система управления обучением или виртуальная обучающая среда. Она представляет собой бесплатное веб-приложение по созданию сайтов для онлайн-обучения. Любой преподаватель имеет возможность создать электронный ресурс своей дисциплины с последующим размещением в программе [1].

Элементы курсов содержат различные учебные активности для контроля, самоконтроля, общения и обратной связи. Использование таких курсов позволяет для студентов привлечь весь потенциал аудиовизуальных средств, тестов, дополнительной информации по дисциплине, который был разработан преподавателем в соответствии с рабочей программой. Так, «Краткий курс по зоологии позвоночных» для бакалавров состоит из 13 тем, которые охватывают весь учебный материал дисциплины (рис. 1). Каждая тема состоит из лекции, ссылок на видеоматериал и статьи из Интернет-ресурсов, задания в виде эссе, тестовые задания для перехода к следующей теме. Выполнение заданий, кроме итогового, не ограничено по времени, но имеет две попытки. Необходимо преодолеть определенный бальный порог, который различен для студентов очной и заочной форм обучения. Выполнение итогового теста ограничено по времени одним академическим часом.

Студенты могут открыть курс и заниматься по нему в любое удобное для себя время, преподаватель со своей стороны контролирует действия студентов, видит, просмотрены ли презентации, фильмы, прочитан ли дополнительный материал, а также оценивает рефераты, эссе и ряд тестовых заданий, требующих развернутого ответа. Преподаватель выставляет минимальный балл, ниже которого тема не зачитывается как успешно пройденная. Если использованы все попытки сдачи промежуточного тематического теста, преподаватель может разрешить еще одну попытку. За каждую пройденную тему выставляется бальная оценка, баллы суммируются и выводится средняя за весь курс. Баллы переводятся в реальную оценку. Если студент посетил все занятия, успешно справился с электронным курсом и получил высокую рейтинговую оценку, он может не сдавать текущий экзамен. Рейтинговая оценка зачитывается как окончательная по дисциплине.

В 13 тем краткого курса включены такие важные обобщающие темы как «Эволюция систем органов», «Происхождение хордовых» и «Древо хордовых», при изучении которых студенты пишут рефераты, используя новые современные данные по этим дискуссионным вопросам.

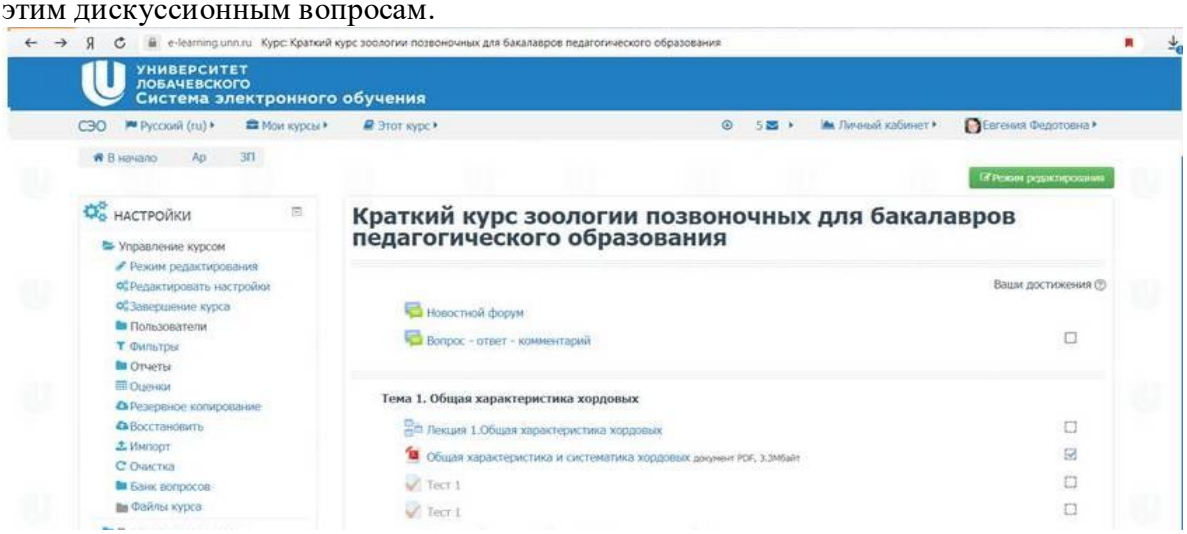


Рис. 1. Главная страница электронного курса «Краткий курс по зоологии позвоночных»

Интернет-коммуникации также стали незаменимым средством медийного образования и в настоящее время все активнее внедряются в образовательный процесс. Широкое распространение мобильного интернета и портативных устройств открыло достаточно много возможностей для развития образовательного тренда – Mobile Learning (мобильное обучение), который легко можно внедрить в процесс обучения и сделать его более эффективным и по максимуму функциональным и интересным.

Современный студент – активный пользователь IT-среды, имеющий доступ к информационному полю в любом месте благодаря мобильным устройствам. К мобильным IT-технологиям в сфере образования относится технология QR – кодов – кодирование информации с помощью специальных программ или сервисов в виде чёрно-белых или цветных квадратов, которую впоследствии можно быстро распознать с помощью камеры на мобильном телефоне [2].

На занятиях лабораторного практикума по дисциплинам зоологического цикла, в том числе на учебных полевых практиках, используется QR-технология – QR-коды, которые размещает преподаватель на бумажных печатных листах, студенты считывают с помощью мобильных устройств метки кода и получают доступ к необходимой информации (чаще всего фотографии объектов, голосов животных, ссылки интернет, на задания для самостоятельной работы). Для дисциплины «Микробиология» издано учебно-методическое пособие: «Рабочая тетрадь для лабораторных занятий по учебной дисциплине «Микробиология»», где использована технология QR-кодов для получения доступа студентов к тематике вопросов для аудиторной работы и дополнительной необходимой информации теоретического блока (рис. 2).

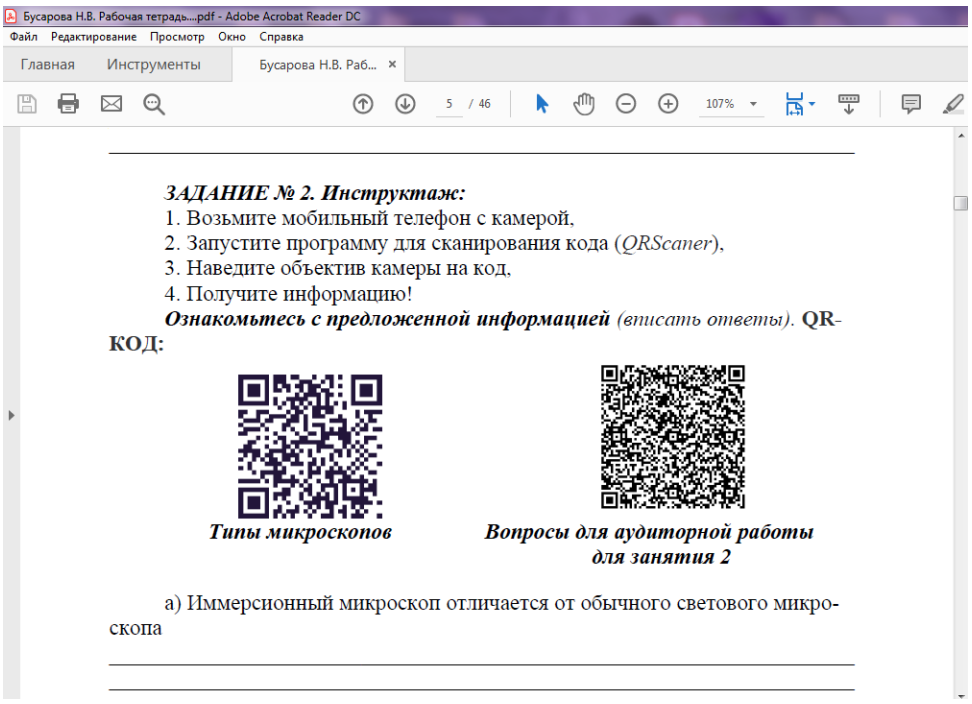


Рис. 2. Страница учебно-методического пособия «Рабочая тетрадь для лабораторных занятий по учебной дисциплине «Микробиология»»

В настоящее время большое внимание уделяется и облачным технологиям (Cloud computing) – это технология распределённой обработки данных, где компьютерные ресурсы и мощности могут использоваться как интернет-сервис, что активно используются в учебном процессе по таким дисциплинам, как «Методика обучения биологии», «Зоология беспозвоночных». Процесс формирования информационного облака осуществляется на платформе Thinklink и включает в себя набор ссылок, содержание которых отражается при переходе по ссылке на сайт. Используются данные технологии в лекционном курсе, а также для организации совместной работы со студентами на практических занятиях по поиску необходимой информации по изучаемой теме, моделированию и разработке дидактического материала и технологических карт [3].

Так, на практических занятиях по «Методике обучения биологии» в рамках темы «Использование информационно-коммуникационных технологий в процессе обучения» студенты сначала знакомятся с данными технологиями посредством информационного облака «Web-технологии на уроке биологии» (рис. 3) – онлайн-сервиса, в котором размещены ссылки, содержащие теоретическую информационную базу по предложенной теме занятия. Для работы с информационным облаком необходимо иметь только доступ в Интернет. Раскрытие информации осуществляется при переходе по ссылкам на внешние информационные вкладки. При этом каждая вкладка открывается как новое информационное облако. А потом студенты самостоятельно выполняют задание по созданию информационного облака к определенным темам школьного курса биологии.

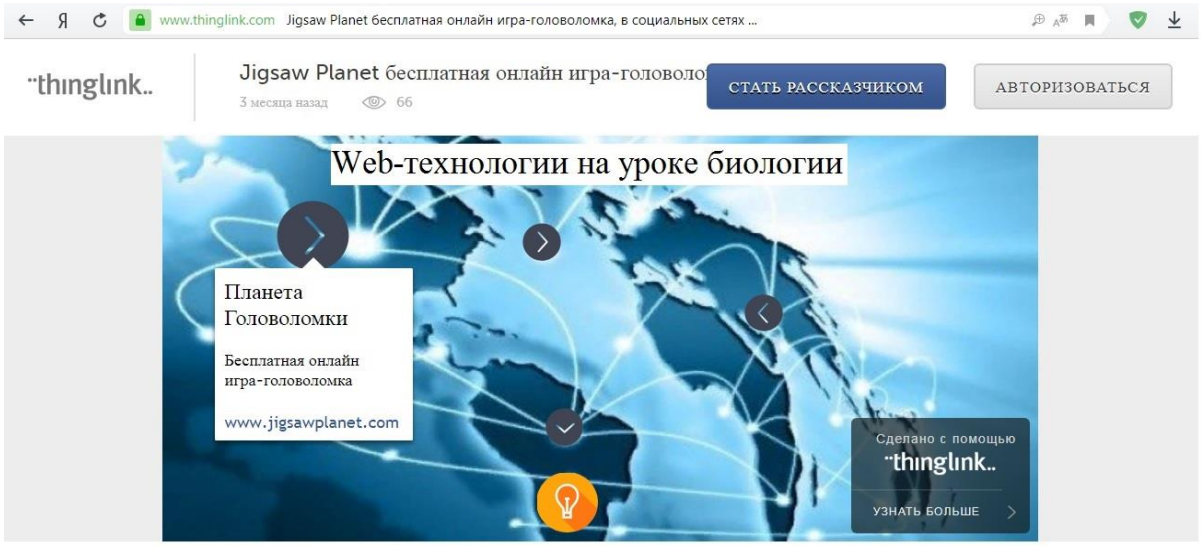


Рис. 3. Главная страница информационного облака «Web-технологии на уроке биологии» на базе thinglink.com (https://www.thinglink.com/scene/1126415801637666818)

Данная сеть позволяет наглядно продемонстрировать совместную дистанционную работу в группах на одной платформе, а также представляет возможность сетевого сбора информации от множества участников образовательного процесса с осуществлением текущего контроля [3].

Полевые учебные занятия по ряду дисциплин естественнонаучного цикла и географии возможно проводить с использованием современных ГИС-технологий. Все сведения, получаемые в природе о фауне, можно отнести к категории геоданных как объектов изучения с применением геоинформационного картографирования – особого метода исследования. Так, по зоологии позвоночных при изучении птиц к настоящему времени разработана и апробирована методическая поддержка работы студентов по составлению орнитологических карт-схем с помощью геоинформационной системы QGIS посредством свободного растрового изображения. На наш взгляд, данная система является хорошей перспективой для дальнейшего использования в образовательном процессе, так как относится к бесплатным, доступным, и не сложна в освоении для студентов.

Для освоения работы с геоинформационной системой QGIS выпускницей естественно-географического факультета М. Мохниной, разработаны методические рекомендации, где пошагово указаны все необходимые для построения карт действия. Методические рекомендации апробированы со студентами второго курса.

Применение интерактивной презентации в обучении студентов интерфейсу программы QGIS дало положительные результаты, выраженные в более эффективном понимании материала как самой программы, так и особенностей работы в ней при выполнении практических работ, что позволило оценить положительные стороны применения геоинформационного картографирования в рамках анализа и представления биологической информации для научного исследования, а так же активизировать механические процессы работы с геопродуктами.

Продукт результата практического занятия на тему: «Создание цифровой орнитологической карты исследуемых территорий Шатковского и Арзамасского районов» представлен на рис. 4 – 6.

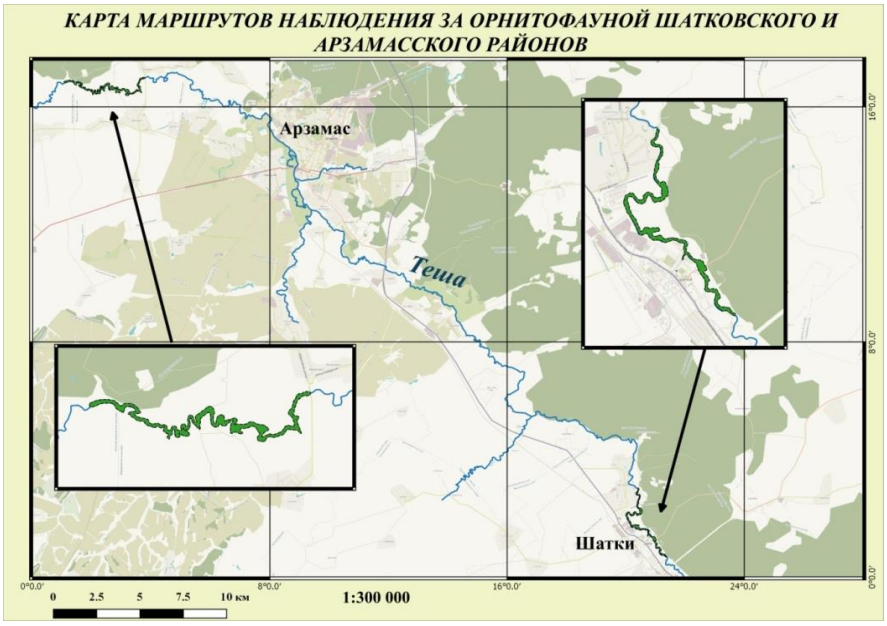
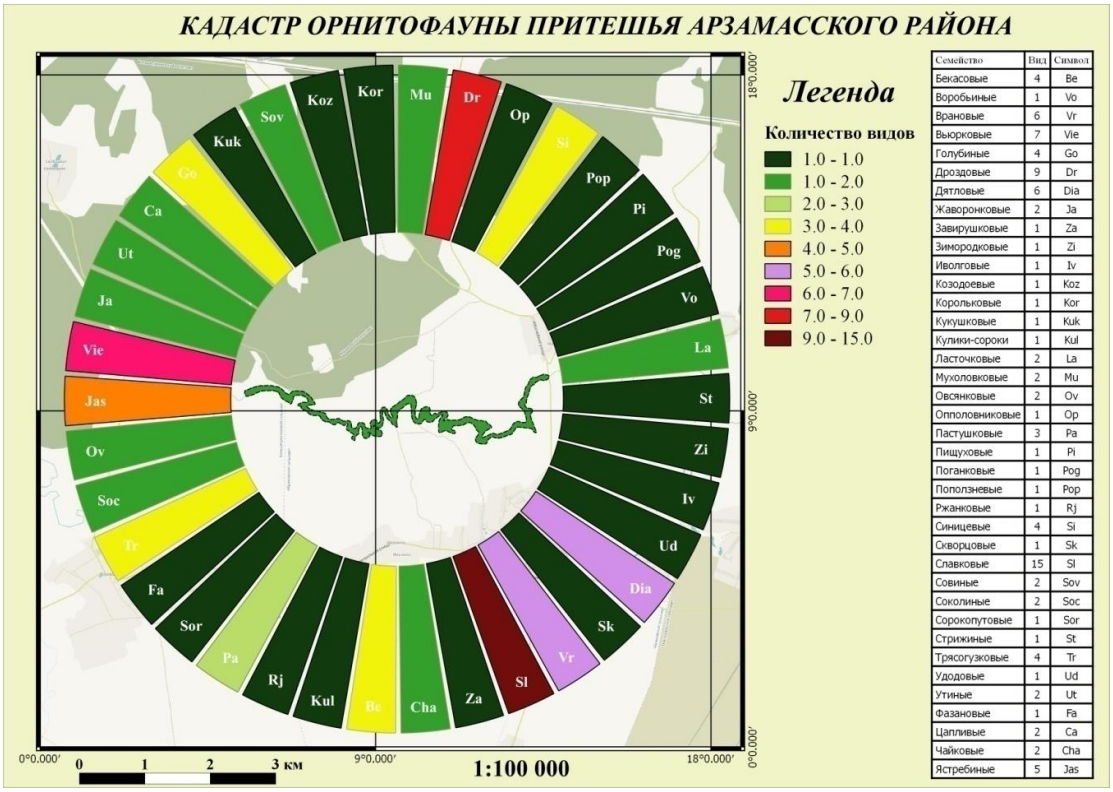


Рис. 4. Цифровая орнитологическая карта исследуемых территорий



Семейство	Вид	Символ
Бекасовые	4	Be
Воробьиные	1	Vo
Врановые	6	Vr
Вьюрковые	7	Vie
Голубиные	4	Go
Дроздовые	9	Dr
Дятловые	6	Dia
Жаворонковые	2	Ja
Завирушковые	1	Za
Зимородковые	1	Zi
Иволговые	1	Iv
Козодоевые	1	Koz
Корольковые	1	Kor
Кукушковые	1	Kuk
Кулики-сороки	1	Kul
Ласточковые	2	La
Мухоловковые	2	Mu
Овсянковые	2	Ov
Опполовниковые	1	Op
Пастушковые	3	Pa
Пищуховые	1	Pi
Поганковые	1	Pog
Поползневые	1	Pop
Ржанковые	1	Rj
Синицевые	4	Si
Скворцовые	1	Sk
Славковые	15	Sl
Совиные	2	Sov
Соколиные	2	Soc
Сорокопутовые	1	Sor
Стрижиные	1	St
Трясогузковые	4	Tr
Удодовые	1	Ud
Утиные	2	Ut
Фазановые	1	Fa
Цапливые	2	Ca
Чайковые	2	Cha
Ястребиные	5	Jas

Рис. 5. Кадастр орнитофауны на цифровой карте Арзамасского района

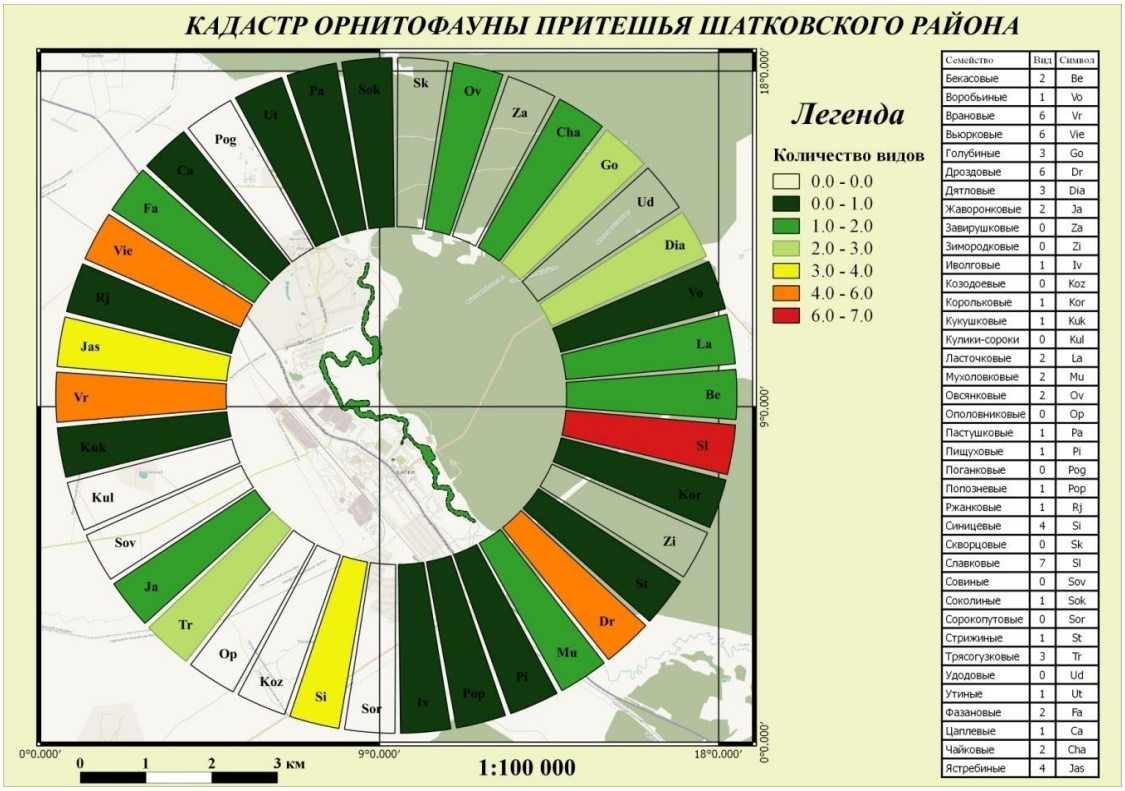


Рис. 6. Кадастр орнитофауны на цифровой карте Шатковского района

Все вышеупомянутые IT-технологии и алгоритмы их использования в школьном курсе естественнонаучного направления предлагаются учителям при прохождении программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки.

Информационно-образовательные и Интернет-ресурсы определяют высокое качество, содержание и методическое сопровождение естественнонаучного образования в системе подготовки будущих педагогов в Арзамасском филиале ННГУ.

Литература

1. Дунаева Т. Ю. Возможности современных образовательных технологий в учебном процессе вуза / Т. Ю. Дунаева, Т. Ф. Камалиев // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2018. – 3. – С. 68-70.

2. Бурлуцкая Н.А. Qr-коды как средство повышения мотивации обучения // Наука и перспективы. – 2016. – № 1; Url: nip.esrae.ru/ru/9-36 (дата обращения: 21.03.2019).

3. Бусарова Н.В. Сетевое взаимодействие как средство формирования и развития единого образовательного пространства: из опыта работы/ Н.В. Бусарова, Т.К. Решетина // Научный диалог. – 2018. – 11. – С. 333-343.

УДК 316.64

Р.А. Быков, к.филос.н.
Томский государственный университет
г. Томск, Россия

МЕТОДОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ АДАПТИВНЫХ УСТАНОВОК УЧИТЕЛЕЙ*

***Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 18-311-00166**

Аннотация. *Статья посвящена описанию исследовательского подхода к изучению адаптивных установок учителей, который базируется на концепции социальной апатии. Попытка использования качественной стратегии социологического исследования при формировании авторской методики с одной стороны актуализирует существующие проблемы, с другой позволяет увидеть мир учителя без влияния исследовательских гипотез и устоявшихся научных и публичных стереотипов.*

Ключевые слова: *концепция социальной апатии, адаптивные установки учителей, обоснованная теория, исследовательская ангажированность.*

R.A. Bykov, Dr. PhD Associate professor
Tomsk State University
Tomsk, Russia

THE METHODOLOGY OF RESEARCH OF ADAPTIVE TEACHERS' ATTITUDES

Abstract. *The article is devoted to the study of teachers' adaptive attitudes, which are based on the concept of social apathy. The use of the qualitative strategy in the formation of the author's methodology actualizes existing problems and allows seeing the world of teachers without the influence of scientific hypotheses and established scientific and public stereotypes.*
Keywords: *the concept of social apathy, adaptive attitudes of teachers, grounded theory, research engagement.*

Актуальность изучения темы связана с необходимостью более глубокого понимания особенностей психосоциального самочувствия педагогов как главных трансляторов ценностей и установок, играющих важнейшую роль в гуманизации общественно–экономических отношений. Специфика педагогической профессии и наличие ожиданий и давления со стороны социума неизбежно приводят к распространению в среде учителей негативных психосоциальных состояний, снижению их мотивации. Каждый педагог осознанно или бессознательно выбирает определенную модель поведения, которая позволяет ему адаптироваться к данным условиям.

Цель исследования – создать и апробировать универсальную методику изучения адаптивных стратегий учителей. В ее основе - разработанная концепция социальной апатии [4], согласно которой апатия как доминирующее состояние современных индивидов является не просто некоторым временным ощущением безразличия, а способом адаптации к современным условиям растущей индивидуализации, актуализированного потребления, неопределенности и др.

Данная концепция, опирающаяся на идеи Ж. Бодрийяра [3], Ж. Липовецки [5] и Р. Мэя [9], позволяет сделать предположение о том, что в результате смыслового отчуждения, наличия инструментального (потребительского) отношения к профессии, идущего в разрез с декларируемыми целями и задачами системы образования, трансформации личностных ценностей (индивидуализм) - учителя все чаще адаптируются к современным социальным и институциональным условиям, используя социальную апатию, с одной стороны, как относительно легитимный способ ухода от ответственности, налагаемой системой образования и общества в целом, и с другой стороны, как возможность приспособиться к ощущению бессмысленности происходящего.

Описание проблем социокультурного, институционального и личностного уровней видится более успешным через призму сознания самих учителей, а именно – их ценностей и установок. Интерпретативная парадигма, в данном случае, связанная с феноменологическими установками (А. Шютц [11], М. Мерло-Понти [7]) и с представлениями классиков социологии знания П. Бергера и Т. Лукмана [1], а также другими авторами [6; 13], выглядит предпочтительнее, так как необходимо погружение в «мир» учителей, в котором отражаются их установки, ценности, и, в целом, восприятие объективной реальности современной российской школы и общества.

Данные теоретические основы фундируют конкретные процедуры, методы и техники. Исследование состояния и особенностей поведения учителей должно выявляться через изучение того, как они интерпретируют современные тенденции в системе образования и обществе в целом.

Социальная реальность в их сознании становится понятной и очевидной в результате повседневных объяснений и практик, при этом ее восприятие обусловлено влиянием института образования не напрямую. Иными словами институциональные

факторы могут оказывать какое-либо воздействие на учителей, только если в их «жизненном мире» они будут осмыслены как негативные или позитивные, и им будет придана значимость. Если исследователь будет подходить к изучению учителей с уже оформленными представлениями о влиянии чего-либо на их профессиональную деятельность, будет упущена сама ситуация конструирования реальности, выбора смыслов и стратегий.

Благодаря проведению фокус-группы - метода, концептуализированого в последние десятилетия, но берущего свои основы в работах Р. Мертона [8] - можно попытаться выявить стратегии адаптации к сложным социокультурным и экономическим контекстам, а также негативным институциональным условиям. Использование фокус-группового интервью позволит через групповую динамику раскрыть актуальные проблемы и их связь в сознании педагогов с тем, что происходит в современном мире. В исследовании, основанном на данной методике, была сделана попытка через так называемые индексные выражения, не требующие дополнительных уточнений, доступные всем участникам группы, принадлежащим к единому контексту, поддерживающие структуру и коды данной обстановки, понять смыслы учителей и выявить адаптивные стратегии. На данном этапе были получены представления учителей о проблемах в школе, восприятие ими собственных способов существования в школе и пр.

Следующим этапом является проведение нарративных неформализованных интервью. Нарратив здесь понимается как чистое повествование, данное учителями, без попыток исследователя уточнить информацию через набор вопросов, который естественным образом сообщает его логику респонденту, настраивает респондента на нужные ответы. Возможен лишь нарративный импульс, как основа для получения необходимого живого рассказа учителя.

Методика будет выглядеть следующим образом: гайд состоит из ограниченного числа открытых вопросов, позволяющего учителю дать свое видение мира, без желания исследователя проверить собственные гипотезы. Для контроля полученной информации проверка гипотез будет осуществляться во второй части интервью полуформализованного вида. По мере насыщения информации, исследователь будет соотносить открытый нарратив учителя с его ответами на структурированные вопросы относительно значимых гипотез исследования.

В целом, нарратив учителя предполагает ответ на вопрос: Какова жизнь человека, который выбрал профессию учителя? Важно также понять, какие смыслы вкладывает педагог в свою деятельность – эти моменты можно будет выяснить с помощью прямых и косвенных вопросов (например, «Представьте, что Вы делитесь опытом со своими детьми, отвечая на вопрос: стоит ли им идти работать в школу? Что бы Вы ответили?»). В ходе первой части интервью можно задавать респонденту только четыре типа дополнительных вопросов: «когда было рассказанное событие?», «что было до/после рассказанного момента?», «когда Вы это поняли?». «Как Вы это поняли?» (конструктивистская установка).

Вторая часть интервью разделена на 3 тематических блока:

1 блок - интерпретации учителями негативных факторов личностного, институционального и социального уровней. С помощью данного блока вопросов будет решаться задача выявления особенностей самочувствия педагогов при взаимодействии с другими участниками образовательного процесса (учителя, дети, родители, работники административной части), в том числе с позиции наличия в обществе определенных ожиданий от педагогической профессии.

2 блок - адаптация учителей. Задача данного блока – выяснить, как педагог приспосабливается и справляется с указанными им проблемами. Респонденту может быть задан вопрос об идеальной, на его взгляд, позиции учителя, которая позволяет успешно работать в школе. Если учитель демонстрирует негативные стратегии,

необходимо уточнить у него о других возможных способах реагирования на проблемы в образовательной среде, задать вопрос о коллегах, о прошлом опыте и пр.

3 блок – признаки апатии педагога. Интервьюер попробует определить, испытывали ли респонденты следующие состояния, как часто это случается и почему:

- безразличное отношение к работе;
- безразличное отношение к саморазвитию;
- безынициативность;
- пассивность;
- низкая мотивация;
- незаинтересованность в улучшении профессиональной практики;
- надежда на то, что кто-то другой должен улучшить ситуацию в образовании и в Вашей жизни;
- бессмысленность деятельности.

В качестве подведения итога в интервью задается вопрос: Что бы Вы могли предложить для улучшения ситуации в образовательной сфере? При этом важно уточнить у респондента, на каком уровне должны решаться указанные проблемы (например, на уровне государства, министерства образования, области, отдельной школы, на индивидуальном уровне, или их не решить, так как это глобальная ситуация).

На третьем этапе интервьюер попытается зафиксировать влияние социального контекста в сознании учителя на образовательный процесс, благодаря чему можно будет соотнести идеи американского исследователя Э. Г. Дворкина [12] о социокультурной детерминации с изучением учителей в рамках данной методологии.

На последнем этапе будет использован метод триангуляции, когда сложная интерпретативная составляющая качественной методологии, не лишенная субъективизма, будет нивелирована за счет совмещения методов, а также оценки полученных результатов другими исследователями образовательной среды.

С целью апробации данной методики была проведена фокус-группа и несколько пилотажных нарративных интервью с учителями общеобразовательных школ г. Томска. Были опрошены учителя разного возраста и типов школ с педагогическим стажем от 5 до 30 лет. На основании проведенного пробного исследования была подтверждена гипотеза о распространении среди учителей стратегии абстрагирования, и предложенная методика скорректирована с целью снижения влияния интервьюера на полученные результаты. Для этого была использована методика «Grounded theory» или «Обоснованная теория», как метод работы, кодировки, категоризации и интерпретации, полученных текстов интервью.

Проведенные интервью позволили скорректировать методику, выявить возможности опросника для нарративного и полуформализованного интервью. Пилотажное исследование продемонстрировало, что в качественной стратегии необходимо всегда стремиться к наименьшему влиянию интервьюера на «чистый» рассказ респондента. Полученные нарративы учителей имели небольшие отклонения, но респонденты давали оценки и интерпретации своей жизни и профессии в чистом, ненагруженном гипотезами исследователя виде. Таким образом, выбор данного метода наряду с другими релевантен задачам исследования. Также были внесены исправления в гайд, сделаны уточнения вопросов, изменен их порядок, выявлены лишние вопросы. Несколько проведенных интервью поставили под сомнение гипотезу о превалировании негативных оценок институциональных условий, поскольку респонденты говорили о необходимости глобальных общественных изменений - не только в системе образования. Также они дали дополнительную информацию по вопросам, пересекающимся с фокус-групповым интервью. Были получены выводы о разных стратегиях адаптации учителей, о «роботизации» и формализации отношений с коллегами и родителями, о защитных механизмах, которые напоминают при

предварительном ознакомлении онтологически неуверенный тип личности. Учителя в своем сознании соотносят процессы, протекающие в обществе со школьными проблемами и тенденциями в образовании.

Таким образом, представленная методика, основанная на постулатах интрепретативной парадигмы социологии и концепции социальной апатии, была апробирована и скорректирована для дальнейших исследований. Тем не менее, она должна быть проверена разными исследователями и в «живом» диалоге требует обсуждения с целью получения более глубокого понимания ее недостатков и реальных возможностей.

Литература

1. Бергер П. Л. Конструирование социальной реальности. Трактат по социологии знания / П. Л. Бергер, Т. Лукман. – М.: Медиум, 1995. – 323 с.

2. Бизяева А. А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия //Псков: ПГПИ им. СМ Кирова. – 2004. – Т. 216.

3. Бодрийяр Ж. Общество потребления : его мифы и структуры; [пер. с фр. Е. А. Самарской]. М. : Республика : Культурная революция, 2006. 268 с.

4. Быков Р.А. Концепция социальной апатии: интерпретация проблем низкой мотивации и выгорания специалистов бюджетного сектора // Ананьевские чтения – 2018: Психология личности: традиции и современность: материалы международной научной конференции, 23 – 26 октября 2018 года. - СПб.: 2018. - С.180-181.

5. Липовецки Ж. Эра пустоты. Очерки современного индивидуализма / пер. с англ. В.В. Кузнецова. СПб.: Владимир Даль, 2001. 336 с.

6. Митина Л. М. Психологу об учителе. Личностно–профессиональное развитие учителя: психологическое содержание, диагностика, технология, коррекционно–развивающие программы / Л. М. Митина. – М. : Психологический институт РАО, 2010. – 385 с.

7. Мерло-Понти М. Феноменология восприятия / Перевод с французского под ред. И. С. Вдовиной, С. Л. Фокина. – СПб.: «Ювента», «Наука», 1999. – 605 с.

8. Мертон Р., Фиске М., Кендалл П. Фокусированное интервью / пер. с англ. Т. Н. Федоровской под ред. С. А. Белановского. М. : Институт молодежи, 1991. URL: http:// socioline.ru/pages/rmerton-mfiske-pkendall-fokusirovannoe-intervyu.

9. Мэй Р. Любовь и воля [Электрон. ресурс]. URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/Mei/index.php.

10. Страусе А., Корбин Дж. Основы качественного исследования: обоснованная теория, процедуры и техники / Пер. с англ. и послесловие Т. С. Васильевой. — М: Эдиториал УРСС, 2001. - 256 с.

11. Шютц А. Смысловая структура повседневного мира: очерки по феноменологической социологии / Сост. А. Я. Алхасов; Пер. с англ. А. Я. Алхасова, Н. Я. Мазлумяновой; Научн. ред. перевода Г. С. Батыгин, М.: Институт Фонда «Общественное мнение», 2003. - 336 с.

12. Dworkin A. G. Teacher burnout in the public schools: Structural causes and consequences for children. – Suny Press, 1987. 243 p.

13. Skaalvik E. M., Skaalvik S. Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations //Teaching and teacher education. – 2010. – Т. 26. – №. 4. – С. 1059-1069.

УДК 316.64

Е.Ю. Быкова, к.филос.н.
Томский государственный университет
г. Томск, Россия

ПОЗИТИВНАЯ СТРАТЕГИЯ АДАПТАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ К ИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫМ ОСОБЕННОСТЯМ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ*

****Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 18-311-00166***

Аннотация *Статья посвящена особенностям приспособления современных учителей к негативным организационным и макросоциальным факторам. Основываясь на концепции социальной апатии и проведении фокус-группового и нарративных интервью с педагогами г.*

Томска, выявляются смыслы и стратегии адаптации учителей к условиям современной системы образования.

Ключевые слова: *ценности, установки учителей, социальная апатия, адаптивная стратегия.*

E.Y. Bykova, Dr. PhD Associate professor
Tomsk State University
Tomsk, Russia

A POSITIVE STRATEGY FOR TEACHER ADAPTATION TO THE SCHOOL ORGANIZATIONAL FACTORS

Abstract:. *The aim of the study was to identify positive strategies for teacher adaptation to the negative organizational and macrosocial factors. The methodology was based on the concept of the social apathy. A focus-group interview method was used in order to recognize the meanings and ways of interpreting teachers' experience that encourage them to continue working or to leave the profession.*

Keywords: *values, teachers' attitudes, social apathy, adaptive strategy.*

Актуальность изучения тематики обусловлена как наличием объективных проблем в современной системе образования, так и определенной стагнацией их теоретического осмысления. С одной стороны, можно говорить об ухудшении положения учителей: увеличении на них давления со стороны общества и администрации школы, отсутствии адекватной оплаты труда при повышении фактической нагрузки и требований к педагогу и как следствие – ухудшении их психосоциального самочувствия. С другой стороны, тенденция ученых искать причины данных проблем только во внешних факторах в последнее время показывает свою несостоятельность, характеризуется определенной стагнацией на уровне накопления и перепроверки данных. Поэтому фокус внимания исследователей все чаще начинает смещаться в сторону интерпретации негативных психоэмоциональных и психосоциальных состояний с позиции глубоких внутренних трансформаций, позволяющих современным индивидам приспосабливаться к повсеместно распространенной ситуации неопределенности и изменчивости.

Профессия педагога требует от индивидов не просто иметь повышенную стрессоустойчивость, но обладать целостной установкой на жизнь, осознанной и осмысленной позицией, пониманием уникальных смыслов педагогической деятельности. В противном случае, следование потребительским требованиям своего времени и отчуждение от экзистенциальных установок и высоких смыслов профессии приводит к распространению среди учителей психоэмоциональных проблем (эмоциональное выгорание, истощение, апатия).

Каковы же глубинные основания, провоцирующие данные проблемы? Применительно к системе образования отчётливо наблюдается распространение смыслового отчуждения, которое проявляется в виде утраты смыслов, размывания системы ценностей основных участников образовательного процесса. Состояние неопределенности и постоянные изменения в системе образования формируют у учителей такую установку на труд, при которой они не чувствуют ценности своей профессии и которую А. Лэнгле обозначает как «дефицит исполненности» [4]. Данное состояние дефицита проявляется при дисгармоничной структуре смысла жизни, когда на первый план выходит неудовлетворенность педагогами своим трудом и переживание ими рутины повседневных обязанностей.

В исследовании, проведенном по методике измерения экзистенциальной наполненности личности А. Лэнгле и К. Орглера [5] среди учителей, W. Tomic и соавт. обнаружили следующую зависимость: чем меньше в жизни педагогов проявлена способность «выйти» за рамки себя и смотреть на ситуацию со стороны, способность почувствовать, что является важным и правильным с точки зрения собственных ценностей, чем слабее степень личной свободы и воплощения собственных решений в

жизнь, тем больше выражено состояние эмоционального истощения. [10: 68]. Иными словами, чем более сознательно, осмысленно педагог относится к своей профессиональной деятельности и жизни вообще, тем больше у него шансов на здоровое психоэмоциональное состояние и ощущение собственной успешности.

Психологи доказали: личность может воспитать только личность. Однако на практике, согласно исследованиям Г.Л. Вайзер и В.Э. Чудновского, среди факторов, влияющих на становление смысла жизни у молодых людей, общение с учителями занимает одно из последних мест (на первых местах, как правило, оказывается общение с родителями и собственный опыт) [1: 224; 6].

Опросы учителей показывают, что из–за накопившихся материальных и психологических трудностей отношение российских педагогов к высоким жизненным смыслам зачастую характеризуется некой отстраненной позицией. Среди мнений учителей на этот счет показательны следующие высказывания, полученные в ходе исследования Г.Л. Вайзер: «Мне надоело сеять разумное, доброе, вечное бесплатно. Я – нищий»; «Высокий смысл жизни» сейчас даже вреден. Чтобы теперь добиваться благополучия, нужны более «заземленные смыслы жизни» [1: 220].

А. Лэнгле утверждает, что жизнь, построенная в соответствии только с кажущимся смыслом (например, сосредоточенностью на собственной карьере, ожиданием социального признания и т.п.), лишает человека сил, уводит его в пустоту и апатию. Применительно к учителям получается, что вместо радости по поводу того, что именно было достигнуто в работе, педагог может в лучшем случае ощущать гордость по поводу самого факта достижения. При этом отдых и расслабление часто не заменяют пустоты, в которую человек ежедневно загоняет себя вновь и вновь. При истинном смысле действие и переживание в работе учителя ощущаются как ценность, при кажущемся – педагог чувствует, что его как будто что–то принуждает к действию [4].

A.M. Pines предлагает использовать экзистенциальный подход к анализу глубоких причин распространения среди учителей различных проблем социального самочувствия, поскольку с его помощью можно объяснить основные выводы исследователей выгорания. Например, наиболее часто авторы обнаруживают связь между стрессом педагогов и присутствием в классе деструктивных учеников, причину которой Pines предлагает искать в том, что нарушение дисциплины в классе формирует ситуацию, в которой учителя не могут извлекать экзистенциальный смысл из своей работы и ощущают свою незначительность [9: 124]. По этой же причине переполненность классов становится существенным стрессовым фактором, поскольку в таких условиях учитель вынужден слишком много времени тратить на поддержание порядка во время урока, вместо образовательного процесса, благодаря которому педагог мог бы поддерживать свое чувство значимости [9: 124].

В масштабном исследовании, проведенном Pines среди учителей США и Израиля, было обнаружено подтверждение обратной зависимости между чувством значимости своей профессиональной деятельности и эмоциональным выгоранием педагогов. Сравнение результатов показало, что учителя из США устойчиво демонстрируют более высокие показатели выгорания, чем их израильские коллеги, несмотря на то, что условия работы и сама жизнь в современном Израиле гораздо более напряженная, чем в США. Данные результаты Pines объясняет тем, что в таких условиях учителя демонстрируют осознанную позицию, более осмысленное отношение к своей работе как необходимой для развития небольшой страны, в которой (как написал один из респондентов) «вклад каждого намного заметнее и важнее» [9: 136].

В современной российской школе ситуация обстоит таким образом, что учителя большую часть времени занимаются вещами, к которым их принуждают новые требования (заполнение различных отчетов, составление планов, ведение электронного дневника и т.д.). В исследовании Е.В. Киселевой было обнаружено, что учителя,

которым характерна «утилитарная» жизненная установка, при которой внимание учителей концентрируется на неудовлетворенности своим трудом и рутинизации повседневных обязанностей, не могут наполнить смыслом свою профессиональную деятельность [2: 228].

Ценностные ориентации учителей на фоне быстро меняющихся условий социальной среды также претерпели значительные изменения. Отмечаемая такими авторами, как B.A. Farber [8], А. Лэнгле [4], К. Юханнисон [7], трансформация природы эмоционального выгорания, оказалась наиболее заметной в среде педагогов.

Выгорание в США в 1960-е гг. характеризовалось «героическим оттенком» [8] и было свойственно тем педагогам, которые трудились с полной отдачей для достижения провозглашенных возвышенных целей системы образования. В настоящее время среди педагогов состояние истощения возникает из–за необходимости постоянно соответствовать высоким требованиям, предъявляемым к учителям интенсивно развивающейся экономикой, обществом и администрацией школы. В мировом сообществе (Россия здесь не исключение) учителей все чаще оценивают по таким характеристикам, как компетентность, талантливость и успешность, регулярно подсчитывая рейтинги, показатели и проводя конкурсы на лучших педагогов.

На фоне перечисленных изменений произошла трансформация личностных ценностей учителей: беспокойство о социальных обязательствах профессии в значительной степени сменилось ориентацией на личную выгоду. Большое распространение получил новый тип выгорания, причиной которого становится не погоня за возвышенными и социально значимыми целями, а ощущение давления от большого числа обязательств, возросшее внешнее давление со стороны общества и государства, неадекватное финансовое вознаграждение и недостаточные возможности для продвижения по службе. Выгорание порождается установкой «Я хочу это и я имею на это право», сместившись, таким образом, далеко в сторону от изначально породившего его идеализма [8: 593].

Исследование Корытовой показало, что есть тенденция к смещению ценностных ориентаций у эмоционально выгоревших учителей в сторону прагматичности, дегуманизации, отчужденности, абстрактности и некоторой «размытости», а также отказ от таких жизненных ценностей, как «познание», «активная жизнь», «продуктивная жизнь», «исполнительность», «ответственность», «трудолюбие» и высокая значимость ценностей «здоровье», «свобода», «материально обеспеченная жизнь». Жизненная позиция «эмоционально сохранных» педагогов при этом основывается на позитивных, жизненно утверждающих принципах профессиональной самореализации [3: 147].

Выявить смыслы, которые учителя вкладывают в свою деятельность, а также способы интерпретаций, которые побуждают их продолжать работать или оставлять педагогическую деятельность, возможно благодаря использованию качественных социологических методов – фокус-группового и нарративного интервью. Исследования, проведенные в 2018-2019 гг. в г. Томске, были направлены на определение продуктивных и ограничивающих установок и ценностей, формирующих профессиональную позицию учителей. В фокус-групповом интервью приняли участие десять педагогов, с разным стажем работы (от 1 до 42 лет) из общеобразовательных школ, лицея и гимназии. Проведение нарративных интервью в апреле 2019 года находилось на стадии апробации инструментария (пилотажное исследование).

Цель проводимого исследования – выявить позитивные стратегии адаптации учителей к негативным организационным и макросоциальным факторам. Методология основывалась на концепции социальной апатии, в которой данное состояние рассматривалось как способ адаптации педагогов к современным условиям. Были получены следующие результаты:

Во-первых, учителя выделили немало важных изменений, произошедших в современном обществе и самой школе за последние годы, и отнесли их, в большинстве случаев, к негативным, мешающим работать, ухудшающим их психоэмоциональное самочувствие:

- изменение стандартов ФГОС («новый ФГОС с его системно-деятельным подходом и вот такой «масюсенькой» фигурой учителя» (из фокус-группового интервью, далее везде));
- появление культа прав ребенка («гипертрофированный тренд прав ребенка, боязнь администрации за свое кресло и за то, что скажет департамент»);
- распространение неуважительного отношения к профессии учителя («Вопрос в интернете на форуме - кто будет голосовать (за пенсионную реформу – прим.)? Это «преподы» университетов и школ, которые не уработались...»);
- негативное влияние информатизации на способности детей («дети не понимают, о чем они прочитали»),
- прагматизм и индивидуализм современной молодежи («Прагматизм – это участие в каких-то мероприятиях: будут ли у меня индивидуальные достижения при поступлении в Вуз или не будет их»).

Во-вторых, наиболее острыми, по мнению респондентов, в системе образования являются следующие проблемы: многочисленная отчетность («Нам просто не дают работать»); снижение качества образования, в том числе педагогического (связано с поступлением абитуриентов в педвузы по остаточному принципу); гонка администрации школы за выполнением показателей (требование руководства по завышению оценок у хорошистов и медалистов для улучшения показателей школы, «Декларативный характер деятельности, когда отчеты абсолютно пустые, их требуют свыше… школа, она повязана на стимулирующих выплатах»); отсутствие учительского сообщества («..пропало учительское братство, каждый сам за себя, никто не желает делиться своими материалами, наработками – только с близкими по духу людьми»; «если я лучше делаю, я никому не скажу»; «у нас нет учительской, мы не можем сесть, поговорить и т.д.»).

В-третьих, как отмечали учителя, успешный педагог должен обладать следующими качествами: стрессоустойчивость, компетентность, способность не воспринимать негативные факторы, уметь не замечать/отметать лишнее, способность быстро восстанавливаться. Учителя говорили о принятии сложной ситуации, не о конструктивном профессиональном развитии или работе над сменой условий, в которых они находятся, а таким образом демонстрировали пассивную адаптивную стратегию. При этом ценность самого образовательного процесса и личности ребенка уходят на второй план, подменяются борьбой за адекватное существование.

В-четвертых, главной задачей исследования было в процессе беседы выявить установки учителей, благодаря которым они адаптируются к выше обозначенным условиям и проблемам в системе образования. Позитивной стратегией следует считать такую форму приспособления к школьным условиям, при которой учитель имеет конструктивные установки, в целом, готовность меняться, а также прилагать усилия для собственного развития. На основании фокус-группового и нарративного интервью с учителями были выделены следующие позитивные и негативные стратегии приспособления педагогов к многочисленным противоречиям в профессиональной деятельности (Таблица 1). Важно отметить, что позитивные или негативные стратегии адаптации являются способами «выживания» в школе, определяют психосоциальное самочувствие учителей и могут не влиять на образовательные результаты школьников. Однако, по причине того, что негативные стратегии основаны на отрицании целей и смыслов современного образования, они практически неизбежно ведут к профессиональному выгоранию, апатии и ослаблению мотивации педагогов.

Таблица 1. Адаптивные стратегии учителей

Позитивные стратегии	Негативные стратегии
Позитивное абстрагирование (я не обращаю на проблемы внимания, при этом я равнодушен к ним, нейтралитет – я в своем сознании не хочу уничтожить часть реальности) *Необходимость компетенции абстрагирования: «не принимать близко к сердцу».*	Негативное абстрагирование (стараюсь не реагировать, не замечать проблемы, при этом отношусь к ним негативно, хочу из сознания убрать эту часть реальности)
Позитивная принимающая стратегия (конформизм) *«Меня не было 15 лет в школе, я вернулась и к новым стандартам быстро адаптировалась, и программы эти научилась писать. Если хотя бы у человека есть ну немножко интеллекта, вообще ничего сложного».*	Негативная принимающая стратегия (ритуализм – несогласие с провозглашаемыми целями при выполнении поставленных задач и согласии с методами). *Способность приспосабливаться «как вода», «мое вольнодумие не должно привести к краху моей семьи».* «*Профессия стала ремеслом. Совокупностью технологических приемов, которые ты используешь, совершенствуешь по каким-то чисто эгоистическим причинам*».
Перспективное видение ситуации (нацеленность на будущее, понимание неизбежности и важности изменений в системе образования) *«Многие говорят, что сейчас дети не те, я скажу: дети те! Дети те, прямо такие, какие они необходимы по времени, может быть даже еще чуточку выше».*	Ретроспективная стратегия (нацеленность на прошлое, пессимизм в отношении любых изменений, постоянное романтизированное сравнение) *«В 1982 году у учителя было 3 бумажки: это тематический план, урочный план, и план воспитательной работы. И все писалось от руки и в радость»*
Рациональная конструктивная стратегия (понимание и принятие проблем, с нацеленностью на прикладывание личных усилий к конструктивному решению текущих вопросов здесь и сейчас)	Нигилизм, ретретизм (отрицание целей системы образования и средств, возможностей их достижения, нежелание адаптироваться к новым стандартам, дистанцирование) *«Я не вписываюсь в стандарты модерновой педагогической деятельности и модель поведения модернового учителя. Я не хочу туда вписываться»*
Инновационная стратегия (принятие целей системы, но отрицание существующих методов и практик, предложение своих вариантов достижения целей) *«Я настояла, чтобы в базу гимназии был внесен такой локальный акт:… предметник не имеет права наедине встречаться с родителями, законными представителями»*	Стратегия бунта, несогласия (отрицание целей и средств системы, стремление создать новую систему идеалов и ценностей) *Ценность самого образовательного процесса и личность ребенка уходят на второй план, подменяются борьбой за адекватное существование в школе.*
Инструментализм (подмена целей образования) *«Почему я стараюсь выкладываться на уроках? Цели у меня намного более утилитарные… я инструмент свой настраиваю… чтобы меня еще и еще покупали»*	Выживание («*мне уже некуда идти*», школа как западня, установка на поведение, в котором доминируют обязанности, со слабым осознанием собственных прав)

Таким образом, позитивная стратегия адаптации заключается в заинтересованности педагогов в собственном развитии, в их готовности занимать активную позицию, не быть заложниками социальной ситуации, а активно

конструировать ее. Предложенная классификация подтверждает тот факт, что не все педагоги в школах чувствуют себя некомфортно в современных условиях, эффективно выполняют свою работу, несмотря на существующие проблемы. Этот вывод является основой для постановки новых исследовательских задач, обращает внимание на превалирование в научной литературе негативных оценок ситуации, а также на необходимость рефлексии самого педагога относительно его профессионального места в современной культуре, обществе, школе и собственной идентичности, что позволит не абстрагироваться от «мира» школы и личности ученика.

Литература

1. Вайзер Г. Л. Учитель о смысле жизни и акме человека в современном обществе // Смысл жизни и акме : 10 лет поиска : материалы VIII–X симпозиумов ПИ РАО. – Часть 1. – М.: Смысл, 2004. – С. 215–225.

2. Киселева Е.В. Проблема ценностно–смыслового отношения учителя к педагогической профессии // Смысл жизни и акме : 10 лет поиска : материалы VIII–X симпозиумов ПИ РАО. – Часть 1. – М.: Смысл, 2004. – С. 225–231

3. Корытова Г. С. Трансформация ценностных ориентаций у эмоционально выгоревших педагогов // Ценностные основания психологии и психология ценностей : сборник материалов IV Сибирского психологического форума. Томск, 16–18 июня 2011 г. – Томск, 2011. – С. 145–148.

4. Лэнгле А. Эмоциональное выгорание с позиции экзистенциального анализа / перевод с нем. О. М. Ларченко // Вопросы психологии. – 2008. – № 2. – С. 3–16.

5. Майнина И. Н. Стандартизация методики «шкала экзистенции» А. Лэнгле, К. Орглер / И. Н. Майнина, А. Ю. Васанов // Психологический журнал. – 2010. – Т. 31. – № 1. – С. 87–99.

6. Чудновский В.Э. Смысл жизни, акме и профессиональное становление педагога. – М.: Обнинск, 2008. – 532 с.

7. Юханнисон К. История меланхолии. О страхе, скуке и печали в прежние времена и теперь / пер. со швед. И. Матыциной. – М., 2011. – 320 с.

8. Farber B. A. Introduction: Understanding and treating burnout in a changing culture // Journ. of Clinical Psychology. – 2000. – Vol. 56. – P. 589–594.

9. Pines A. M. Teacher burnout: A psychodynamic existential perspective // Teachers and Teaching. – 2002. – Vol. 8. – №. 2. – P. 121–140.

10. Tomic W. Existential fulfillment and teacher burnout / W. Tomic, W. Evers, A. Brouwers // European Psychotherapy. – 2004. – Vol. 5. – №. 1. – P. 65–73.

УДК 372.882

Л.Р. Валеева, к.ф.н.

Лицей-интернат для одарённых детей с углублённым изучением химии

ФГБОУ ВО «КНИТУ», г. Казань, Россия

ТВОРЧЕСКАЯ ЛАБОРАТОРИЯ КАК ФОРМА ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЫ ПО ЛИТЕРАТУРЕ В ХИМИЧЕСКОМ ЛИЦЕЕ ДЛЯ ОДАРЁННЫХ ДЕТЕЙ

Аннотация. *В статье рассказывается о внеурочной работе лицеистов-химиков по литературе, способствующей расширению гуманитарного кругозора учеников и успешному приобщению их к великой русской культуре, носителями которой они начинают себя осознавать.*

Ключевые слова*: внеклассная работа по литературе, творческая лаборатория, урок-концерт, системно-деятельностное обучение*

L.R. Valejeva, PhD,

Chemistry Boarding School for talented students

Kazan, Russia

THE CREATIVE LABORATORY AS A FORM OF EXTRACURRICULAR ACTIVITIES ON LITERATURE IN THE CHEMICAL LYCEUM FOR GIFTED CHILDREN

Abstract. *The research article presents the Chemical Lyceum students' supplemental classes on Literature working for elevating their humanitarian minds and successful attachments to Great Russian Culture as the beginning carriers of it.*

***Keywords**: extracurricular activity on Literature, creative laboratory, concert-classes, activity approach.*

Сейчас, когда в наше бытие всё крепче вплетается Всемирная паутина, дети находятся под постоянным информационным обстрелом: их засыпают сведениями из подозрительных, не проверенных специалистами источников. Заметна и другая негативная тенденция: образ великого человека, к которому с пиететом относились многие поколения образованных русских людей, зачастую вульгаризируется, в биографиях гениев выискиваются порочащие их факты. Если этому ужасающему действию не искать противодействия, в памяти современных подростков Пушкин может запечатлеться не как певец света и духовной свободы, а как автор донжуанского списка, Маяковский – не как абсолютный новатор, совершивший гигантский шаг в будущее, а как сторонник полиамории и т.п. Противостоять бездуховности, думается, можно с помощью бережного обращения к фактам жизни и творчества деятелей искусства под руководством грамотного наставника, но не только. Важно популяризировать (не обытовляя, не опошляя) поэзию среди юных силами самих юных. Так и родилась мысль о необходимости создания школьного творческого сообщества «Литмастерская», где бы ученики лицея смогли представить своим однокашникам, сверстникам из других учебных заведений собственное видение любимого творения мастеров слова.

Проблематика планируемой в рамках «Литмастерской» деятельности (проведение фестивалей, концертов, организация композиций, выставок и конференций, посвящённых литературным юбилеям, приуроченных к знаменательным датам вообще) не предусматривает изначального наличия у детей углублённых знаний в области литературы, но способствует их появлению: учащиеся в процессе создания достойного творческого продукта должны будут знакомиться с дополнительными источниками информации, работать с серьёзными трудами, в том числе литературоведческими.

Занятия в рамках творческой лаборатории позволяют совершенствовать познавательные способности учеников; получить достойные знания о жизни и внутренне сложном мире поэзии того или иного творца; стимулировать навыки выразительного чтения стихотворений; развить умение продуктивно работать с различными источниками информации, в том числе и с ресурсами сети Интернет.

Необходимо отметить, что в процессе подготовки внеклассных мероприятий по литературе учащиеся получают возможность реализовать свои творческие возможности, а развитие последних – одна из важнейших задач современного образования. Почему это столь важно? Творчество – это созидание, то есть деятельность, в процессе которой рождаются новые духовные и материальные ценности. Оно не только определяет условия человеческого существования, но и становится способом совершенствования конструктивных способностей и средством самовыражения личности. Именно творческий процесс поможет нам решить главную задачу – воспитать нового человека, обладающего внутренней свободой, умением сознательно выбирать линию поведения, а также такими личностными качествами, как трудолюбие, целеустремлённость, настойчивость, упорство, бескорыстие и пр., а значит воспитать личность с развитой мотивационной готовностью к труду.

В ходе, например, концерта, или литературно-музыкальной композиции, лицеисты рассказывают о самых значительных и достойных внимания фактах жизни русских поэтов, знакомят друг друга с их творениями и поют романсы, песни на их стихотворения. Но не только. Подготовка подобных мероприятий требует усиленной, кропотливой творческой работы: ребята снимают видеоролики, проводят социологические опросы, пишут картины, ставят спектакли.

Создание сценария вечера и его презентация подразумевает внимательное

изучение научных источников, что, несомненно, расширяет кругозор лицеистов и способствует укреплению почтительного отношения к «служителям муз». Заметим, что акцент делается на самостоятельной познавательной деятельности учеников, которая оказывает существенное влияние на возбуждение и развитие интереса. Так, реализуется один из основополагающих принципы ФГОС: учитель сегодня не может оставаться единственным транслятором знаний, поэтому он должен стать проводником в мир информации, дающим своему подопечному ценные подсказки, дабы он не сбился с пути и получил качественное образование. В начале подготовки нашего мероприятия учитель не преподносит своим ученикам готовые сведения – они добывают их самостоятельно, но ориентируются по указаниям наставника. Главным источником, конечно, является Интернет, но только научные сайты, например, ФЭБ. Её разделами, посвящёнными определённым поэтам, ребята пользовались, в процессе подготовки материала для концертов.

Безусловно, форма литературно-музыкальной композиции – это традиционная форма работы любого учителя словесности. Но если использовать её в современном контексте, то в ней качественно реализуются принципы системно-деятельностного обучения [1: 46].

Опыт создания разнообразных творческих проектов позволил прийти к следующему выводу. Развитие креативных способностей учащихся будет протекать более успешно в рамках специально созданной образовательной среды, где учащиеся овладевают опытом познавательной деятельности, концептуальной основой которой выступает педагогика сотрудничества. Она предусматривает наличие оптимального морально-психологического климата, опирается на субъект-субъектные отношения учителя и школьника, помогает раскрыть скрытые потенции ребёнка, осознать свою социальную значимость.

Таким образом, работа в «Литмастерской» в полной мере соответствуют общепринятому в современной системе образования учению об универсальных учебных действиях, открывая обучающемуся путь к саморазвитию и самосовершенствованию посредством активного и сознательного усвоения нового социального опыта.

Нужно сказать несколько слов и об опыте реализации мероприятий, которые приурочиваются к определённой знаменательной дате – например, юбилею поэта или дню его памяти. Лицей-интернат для одарённых детей с углублённым изучением химии – образовательное учреждение закрытого типа. У нашей школы много достоинств: дети живут единой семьёй, в которой сложился благоприятный микроклимат, делают большие успехи в учёбе, потому что нет отвлекающих факторов (младшие начинают ориентироваться на тех старших, что побеждают в олимпиадах и активно занимаются исследовательской работой). Но отсутствие разрядки, инохарактерной деятельности после учёбы зачастую ведут за собой переутомление и апатию. Выход нужно искать в креативном самовыражении, что обусловило необходимость создания творческой лаборатории. Активность в данном ключе лицеистов доказала, что мы двигаемся в верном направлении.

«Литмастерская» действует в нашем учебном заведении несколько лет. Благодаря работе сообщества, каждый год в лицее ознаменовывается успешным проведением занимательных литературных мероприятий, организуя которые дети не только готовят исполнение стихотворений или песен, но и снимают видеоролики, проводят социологические опросы, пишут картины, организуют моноспектакли и пр. Творческая деятельность «Литмастерской» становится всё более масштабной: с концертами и композициями лицеисты выезжали в другие школы Зеленодольского района, Казани. Проникновенное исполнение произведений русских поэтов вызывает в подростках уважение, во взрослых – восхищение и даже слёзы. Подобная реакция убеждает ребят в том, что они делают важное дело – приобщают и других к

удивительно многообразной культуре Родины.

Недавно в педагогическом коллективе лицея возникла мысль о необходимости проведения креативных линеек. 3 дня в неделю учащиеся дежурного класса или просто энтузиасты демонстрируют собственное восприятие нового дня. Как известно, практически каждый день в мире отмечают какой-нибудь интересный праздник. Так происходит и в лицее. Например, в день рождения Николая Гумилёва мы поставили мини-спектакль о его жизни с включением самых известных стихотворений поэта; в День прорыва блокады Ленинграда в песенной форме напомнили о подвиге города на Неве и вкусили блокадного хлеба, чтобы не забывать о ценности простой пищи и т.д.

В этом же году было подготовлено мероприятие, которым, по праву, лицеисты гордятся, – «День Пушкина в химическом лицее». Начался это знаменательный день с торжественной линейки, на которой появился сам «Александр Сергеевич», благословивший лицеистов на духовные свершения. В течение дня ученики и сотрудники лицея получали письма от Пушкина – отрывки из творений поэта, вложенные в раскрашенные «под старину» конвертики, которые запечатывались с помощью красной свечи. На переменах в самых многолюдных местах лицея внезапно ученики и учителя начинали читать стихи Пушкина. Финальная и самая грандиозная часть Дня Пушкина ознаменовалась как концертом, в рамках которого лицеисты танцевали, пели, демонстрировали видеоролики и спектакли по произведениям А.С.Пушкина (например, футуристическую «Пиковую даму» от 9-х классов и фрагменты пластического «Евгения Онегина» под музыку Земфиры от 11-х классов), так и конкурсом чтецов. Хочется верить, что в итоге ребятам удалось не только расширить свой кругозор, но и взглянуть на величайшего русского поэта не как на бронзовый памятник, а как на удивительного человека, гениального творца. Общеизвестно, что часто у школьников возникают трудности с восприятием художественных произведений, которые кажутся непонятными, устаревшими. Думается, что путём вовлечения лицеистов в творческий процесс, связанный, в частности, с именем Пушкина, при помощи соприкосновения с его поэтическим миром (не продиктованного стандартами), личного и свободного участия лицеистов в такого рода созидательном процессе мы прокладываем дорогу к решению означенной проблемы – проблемы отсутствия интереса к искусству прошедших эпох. Можно надеяться, что после Дня Пушкина в химическом лицее ребята включили хотя бы небольшой кусочек наследия поэта в яркую мозаику своего внутреннего мира, пришли к осознанию отчасти потерявшего свой глубокий первоначальный смысл и потому ставшего шаблонным понятия «Солнце русской поэзии», наполнили его собственным, оригинальным содержанием.

В результате нашего творческого труда недавно было создано и сетевое сообщество учителей «Литмастерская», которое нацелено на образование единого информационного пространства и творческой среды для учителей гуманитарного цикла, работающих с одарёнными детьми, на реализацию новаторских идей педагогов и получение креативных продуктов культурно-просветительского характера, а также рождение новых связей между школами и налаживания их успешного сотрудничества в заявленном направлении.

Литература

1. Асмолов А.Г. Психология личности: Культурно-историческое понимание развития человека. – М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2007. – 526 с.

УДК 31

И.Н. Валиев, к.филос.н., доцент,
Казанский федеральный университет,
г.Елабуга, Россия

СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Аннотация. *В работе выделены следующие социально-экономические предпосылки развития современной образовательной среды:*
- усложнение системы социально-профессионального взаимодействия, вызывающее экспоненциальное увеличение числа новых профессий, и, как следствие: во-первых, необходимость подготовки молодежи к выполнению новых социальных функций в динамично изменяющейся среде, во-вторых, индивидуализацию социального существования, проявляющуюся в снижении зависимости индивидуального функционирования от состояния персонифицированного взаимодействия, связанного с непосредственными отношениями с конкретными людьми, а не с их статусами и ролями;
- индивидуализация социального взаимодействия на фоне расширения мониторинга жизнедеятельности, что требует от современного человека готовности к ответственному и открытому существованию;
- информатизация всех сфер социальной жизнедеятельности, определяющая развитие систем виртуального взаимодействия в ущерб отношениям в реальных условиях социального функционирования.
Ключевые слова: *образовательная среда, социально-экономические предпосылки, индивидуализация социального взаимодействия, информатизация, усложнение системы социально-профессионального взаимодействия.*

I.N. Valiev, Ph.D, associate professor,
Kazan (Volga region)Federal University, Kazan, Russia

SOCIO-ECONOMIC BACKGROUND FOR THE DEVELOPMENT OF MODERN EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Abstract. *We have identified the following socio-economic prerequisites for the development of a modern educational environment:*
- complication of the system of social and professional interaction, causing an exponential increase in the number of new professions, and, as a result: firstly, the need to prepare young people to perform new social functions in a dynamically changing environment, secondly, individualization of social existence, manifested in reducing the dependence of functioning from a state of personalized interaction associated with direct relationships with specific people, and not with their status and roles;
- individualization of social interaction against the background of expanding monitoring of vital activity, which requires a modern person to be prepared for a responsible and open existence;
- informatization of all spheres of social activity, determining the development of virtual interaction systems to the detriment of relations in real conditions of social functioning.
Keywords: *educational environment, socio-economic background, individualization of social interaction, informatization, complication of the system of social and professional interaction.*

Чтобы в общем виде очертить те цели, реализация которых должна быть предметом социального проектирования образовательной среды в условиях качественного изменения социально-экономической системы, мы должны определить основные предпосылки и тенденции социальных изменений в российском обществе.

Цель исследования: анализ социально-экономических предпосылок развития современной образовательной среды.

Теоретико-методологические основания: Важную роль сыграли: синергетический и комплексный подходы к исследованию социальных явлений сложной природы, социологические концепции уровневости социальной структуры и социального взаимодействия П.А. Сорокина [1; 2], А.И. Донцова [3], А.И. Кравченко и

В.Л. Романовой [4], теоретические и прикладные положения социологии управления и управления развитием сложноорганизованных систем.

Источниковедческая доказательная база: Исходными для исследования проблем развития образовательной среды послужили положения теории социального управления, отраженные в трудах И.В. Бестужева-Лады [5], Е.И. Головахи [6], Т.М. Дридзе [7], А.И. Пригожина [8], В.А. Ядова [9] и др.

Главные аргументы и выводы: Представляется очевидным, что Российская социальная система, начав свое реформирование в конце XX века, серьезно опоздала. «Неуклонный рост благосостояния граждан», стремление «интегрироваться в мировую экономику», скорее всего, останутся несбыточными мечтами, не смогут стать планом экономического и социального развития страны, тем более что кризисные проявления в мировой экономической системе уже серьезно заявили о себе.

Сказанное определяет вывод о том, что:

1. России необходимо отказаться от идеалов потребительского общества и сопутствующего этим идеалам стремления к бесконечному повышению уровня жизни населения. Парадигма «устойчивого развития» должна замениться парадигмой «устойчивого потребления».

2. Принятые в обществе ценности материального существования должны иметь прагматичный, функциональный характер.

3. Идеал социального существования должен быть построен на принципах минимизации энергетических затрат и, соответственно, продлении срока функционального использования производимого продукта.

Реализовать обозначенные необходимости возможно только создав условия для формирования соответствующей социальной культуры.

При этом выбор некоторой системы отсчета в качестве общей, интегральной, представляется нецелесообразным, приводящим к существенному обеднению представлений о социальном пространстве и социальной реальности.

Исходя из сказанного и перефразируя первый закон Ньютона, можно сформулировать закон социальной относительности, в соответствии с которым всегда найдется такая социальная система отсчета, относительно которой состояние данного конкретного индивида или общности может быть оценено как социально благополучное или социально неблагополучное. Более того, такого рода система отсчета играет главенствующую роль в формировании отношения человека к определенному социальному типу.

Учитывая, что формирование многообразной социальной культуры и соответствующих этой культуре ценностей и идеалов имеет характер объективной необходимости, целесообразно считать вышесказанное одной из основных предпосылок развития центральной (институционализированной) сферы образовательной среды в ее воспитательной составляющей.

Ряд предпосылок развития образовательной среды в условиях социально-экономического транзита имеют исторические аналогии. Так, конец XVIII, начало XIX века можно также считать периодом интенсивного развития и революционного изменения структуры социальных систем. Все ярче проявляющаяся тенденция к усложнению социально-профессионального взаимодействия, обусловленная появлением на рынке труда всё новых профессий, требовала соответствующего изменения всей системы общественных отношений. Каждая новая профессия вызывала необходимость новых социальных связей, увеличивая число элементов социальной системы, усложняя структуру взаимодействия.

Обозначенная предпосылка развития к середине XX века принимает грандиозный размах, появление новых профессий приобретает лавинообразный характер. Учитывая, что каждая профессия (или группа профессий) требует для эффективного функционирования человека в своих границах собственной

специфической культуры, можно утверждать множественность культуры в границах интегральной общественной культуры. То есть, каждый человек, стремясь овладеть своей собственной профессией, в обязательном порядке формирует свою собственную культуру, отличную от культуры представителей других профессий. В перечне этих индивидуальных культур могут оказаться и материально, и духовно ориентированные культуры. Важно лишь, чтобы интегративная культура обладала принципиально новым (в отношении к частям) качеством и характеризовалась как паритетная.

В отношении образовательной среды наиболее важной оказывается такое следствие обозначенной предпосылки социального развития, как необходимость подготовки молодежи к выполнению новых социальных функций в динамично изменяющейся среде.

Еще одной немаловажной предпосылкой социального развития является индивидуализация социального взаимодействия. Наличие этой тенденции отмечалось еще в начале XX века. Принципиально соглашаясь, мы считаем необходимым внести некоторые коррективы в обозначенные им факторы индивидуализации социального взаимодействия. «Образование и достаток», безусловно, играют большую роль в определении механизмов и типа взаимодействия, однако, на наш взгляд, являются вторичными, производными от более глубоких социальных процессов. Обосновывая предпосылку к индивидуализации отношений целесообразней обратить внимание на уже обозначенное выше усложнение социально-профессионального взаимодействия.

Умножение числа профессий - элементов социальной системы, интенсивное развитие науки и техники естественным образом затрудняют стандартизацию социального функционирования, увеличивая, соответственно, разнообразие форм, средств и методов достижения результата профессиональной деятельности. Аппарат управления постепенно теряет возможность контролировать качество профессиональной деятельности в силу своей некомпетентности (становится невозможным быть компетентным во всем). Невозможность детального контроля вызывает необходимость доверия профессионализму исполнителя. Руководитель может и должен грамотно определять стратегию и тактику предприятия, ставить перед исполнителями задачи их социального функционирования, проверять результаты их деятельности, но не может вмешиваться в сам процесс решения профессиональных задач. Таким образом, чем глубже дифференциация социально-профессиональной структуры, тем больше утверждаются в социальной практике элементы индивидуализированной формы взаимодействия.

Предпосылка к индивидуализации отношений не может считаться априорно позитивной, так как расширение свобод в сфере социального функционирования всегда чревато дисфункциональными проявлениями. Это связано со стремлением любой социальной системы к равновесному состоянию, к абсолютной организации. Свобода и ограниченная возможность регламентации деятельности социальных элементов способны вызвать разбалансированность системы в целом. К тому же нельзя исключать и моменты сознательного противодействия системе со стороны выполняющего социальные функции человека, вероятность обмана и непрофессионализма в решении поставленных задач. Последнее таит в себе громаднейшую опасность, проявляющуюся на фоне усложнения технических систем, управляемых человеком.

Развитие науки и техники, совершенствование технологий, усложнение орудий труда дают человеку возможность оперировать такой мощью, которая несопоставима с силой, данной ему от природы как представителю животного мира. Вместе с тем, полученная мощь может принести человеку как благо, так и непоправимый вред. Достаточно вспомнить аварию на Чернобыльской АЭС и события 11 сентября 2002 года в Нью-Йорке, чтобы понять всю опасность тенденции к индивидуализации отношений, увеличивающуюся пропорционально повышению уровня развития современной цивилизации.

Опасность социально негативных проявлений тенденции к индивидуализации социального взаимодействия в качестве защитной реакции со стороны социума порождает тенденцию к авторитарности управления. На первый взгляд, обозначенные тенденции противоречат друг другу, однако при детальном рассмотрении никакого противоречия не обнаруживается. Даже с общеметодологической точки зрения, умножение числа элементов социальной системы и их многообразие обусловливают возрастание роли организации и управления в функционировании системы. Стремление выполняющих внутрисистемные функции людей к абсолютному подчинению, наиболее точному выполнению предписаний является условием эффективности системы. Вместе с тем, сам процесс решения социальных задач, выбор технологии индивидуальной деятельности – прерогатива исполнителя-профессионала и в решение профессиональных задач органы управления вмешаться не в состоянии. Всё это и вызывает к жизни взаимодополняющие (а не взаимоисключающие) тенденции к индивидуализации социального взаимодействия и авторитарности социального управления.

Нами выделены следующие социально-экономические предпосылки развития современной образовательной среды:

- усложнение системы социально-профессионального взаимодействия, вызывающее экспоненциальное увеличение числа новых профессий, и, как следствие: во-первых, необходимость подготовки молодежи к выполнению новых социальных функций в динамично изменяющейся среде, во-вторых, индивидуализацию социального существования, проявляющуюся в снижении зависимости индивидуального функционирования от состояния персонифицированного взаимодействия, связанного с непосредственными отношениями с конкретными людьми, а не с их статусами и ролями;

- индивидуализация социального взаимодействия на фоне расширения мониторинга жизнедеятельности, что требует от современного человека готовности к ответственному и открытому существованию;

- информатизация всех сфер социальной жизнедеятельности, определяющая развитие систем виртуального взаимодействия в ущерб отношениям в реальных условиях социального функционирования.

Благодарности: Работа выполнена в соответствии с Программой развития Казанского федерального университета.

Литература

1.Сорокин П.А. Система социологии. Т.1. Социальная аналитика: Учение о строении простейшего (родового) социального явления. М.: Наука, 1993. 447 с.

2.Сорокин П.А. Система социологии. Т.2. Социальная аналитика: Учение о строении сложных социальных агрегатов. М.: Наука, 1993. 688 с.

3.Донцов А.И. Психология коллектива. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. 208 с.

4.Кравченко С.А., Романов В.Л. Социология и вызовы современной социокультурной динамики // Социологические исследования. 2004. № 8. С. 3-11.

5.Бестужев-Лада И.В. Социальные проблемы занятости в России // Социологические исследования. 2002. №12. С. 113-119.

6.Головаха Е.И. Структура групповой деятельности (Методологический аспект исследования): Авт. дис…к.филос.н. Киев, 1977. 24 с.

7.Дридзе Т.М. Человек и городская среда в прогнозном социальном проектировании // Общественные науки и современность. 1994. № 1. С. 131-138.

8.Пригожин А.И. Современная социология организаций. М.: Интарпракс, 1995. 296 с.

9.Ядов В.А. Социологические исследования. Методология. Программа. Методы. М.: Наука, 1987. 245 с.

УДК 796:61(045)

Власова В. П., д. мед. н., профессор
Мордовский государственный педагогический институт
Саранск, Россия

К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВЬЕФОРМИРУЮЩЕЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Аннотация. *В работе рассматривается проблема формирования и оценивания профессиональной компетенции в области здорового стиля жизни у будущих учителей. Практическое решение данной проблемы авторы видят в разработке практико-ориентированных критериев оценивания профессиональной общекультурной компетенции ОК-8 и мониторинге сформированности здоровьеформирующей компетенции при поэтапном освоении дисциплины «Физическая культура».*
Ключевые слова: *здоровьеформирование, будущий учитель, профессиональная компетенция, здоровый стиль жизни, физическая культура.*

Vlasova V. P., d. med. n., professor
Mordovian State Pedagogical Institute
Saransk, Russia

TO THE PROBLEM OF THE FORMATION OF THE HEALTH FORMING COMPETENCE OF THE FUTURE TEACHER

Abstract: *The paper deals with the problem of formation and evaluation of professional competence in the field of healthy lifestyle among future teachers. The practical solution of this problem is seen by the authors in the development of practice-oriented criteria for evaluating the professional general cultural competence of OK-8 and monitoring the formation of health-forming competence in the phased development of the Physical Education discipline.*
Key words: *health education, future teacher, professional competence, healthy lifestyle, physical culture.*

Здоровье населения является основной социальной ценностью и во всех цивилизованных странах является основным критерием благополучия, характеризующей уровень социального развития страны.

Роль и влияние на здоровье социальных факторов и факторов образа жизни в последнее время прогрессивно увеличивается, определяя социальное нездоровье и ухудшение физического состояния молодого поколения. Особого внимания заслуживает студенческая молодежь – самая активная и динамичная часть общества, будущее и основной потенциал страны. Авторы указывают, что абитуриенты, поступающие в вуз, имеют немалый набор заболеваний и сниженный уровень физической подготовленности.

В создавшихся условиях ухудшающего здоровья обучающихся на всех уровнях подготовки особого внимания заслуживает валеологическое образование и культура здоровья будущего учителя, тем более что сам учитель в профессиональном отношении является представителем одной из основных групп риска по заболеваемости. С этих позиций учителю особенно важно не только владеть основами знаний о здоровье и здоровом стиле жизни, но и средствами и методами обеспечения здоровья и построения здоровой жизнедеятельности обучающихся – технологиями здоровьеформирования [5, с. 75].

Основная направленность здоровьеформирующих технологий в отличие от здоровьесберегающих состоит в получении учащимися прогрессивных знаний, умений и навыков по формированию здорового стиля жизни с целью не столько сохранения, сколько повышения жизненного потенциала индивидуума, его «адаптивности» к факторам окружающей, в том числе социальной, среды. Однако в настоящее время в стране не существует последовательной и непрерывной системы обучения здоровью [1].

Современному вузу необходим системный подход к формированию здоровья обучающихся с учетом экономических, социальных, правовых, культурных, духовно-нравственных факторов, среди которых важнейшей является физкультурно-оздоровительная деятельность.

В системе высшего образования компетентностный подход затронул все дисциплины, в том числе и дисциплину «Физическая культура».

В современной психолого-педагогической литературе дается много толкований понятия «компетентный», которое сводится к понятиям «компетенция» и «компетентность».

Компетенцию можно рассматривать как возможность установления связей между знаниями и ситуацией или, в более широком смысле, способность найти процедуру (знания и действия), подходящую для решения проблемы.

Определяя понятие «компетенция», А. А. Деркач (2013) рассматривает его как способность к актуальному выполнению деятельности, что предполагает значение триады «знания, умения, навыки», служит связующим звеном между ними. Следовательно, компетенция включает в себя как знания, так и умения, содержательный и процессуальный компоненты, и может быть представлена как углубленное знание предмета или освоенное умение [3, с. 11].

Таким образом, при компетентностном обучении актуальна известная еще со времен Я. А. Каменского система оценивания знаний обучающихся по ЗУН – знаниям, умениям и навыкам. Следовательно, без ЗУН компетенции невозможно сформировать, и наоборот: без компетенций знания не проявляются.

В работах И. А. Зимней (2010) представлен детальный анализ содержания понятия «компетенция». На первый план выведено психологическое наполнение компетенции, включающее *«все интеллектуальные, личностные качества, психологические характеристики человека, которые способствуют освоению содержания обучения и его последующей деятельности»* [4, с. 37].

По мнению Ю. В. Варданян (2018), особую сложность вызывает мониторинг сформированности практико-ориентированных компетенций в связи с тем, что в образовательных стандартах они отдельно не выделены и их сформированность в основном оценивается фрагментарно и бессистемно в контексте мониторинга общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций [2, с. 29].

Профессиональная компетентность в области здорового образа жизни у будущих учителей формируется при освоении одной многокомпонентной общекультурной компетенции ОК-8 – «Готовность поддержать уровень физической подготовки, обеспечивающий полноценную деятельность», регламентируемой ФГОС ВО направления подготовки Педагогическое образование.

В МГПИ формирование профессиональной компетентности будущего педагога в области здорового образа жизни реализуется поэтапно на протяжении 4-х лет обучения при освоении дисциплин медико-биологической направленности и курсов «Физическая культура», «Элективные курсы по физической культуре». Сложность заключается в разработке адекватных критериев оценивания и мониторинга сформированности профессиональной компетентности будущих педагогов в области здоровьеформирования. В настоящее время налицо противоречие между требования ФГОС ВО в области здорового образа жизни, уровнем компетентности в области здоровьеформирования и реальным уровнем здоровья у будущих педагогов.

Работа в качестве главного врача и терапевта санатория-профилактория позволила вести врачебное наблюдение за состоянием здоровья обучающихся в МГПИ студентов с 2016 по 2018 год. Наиболее часто диагностируемой патологией у студентов являются заболевания опорно-двигательного аппарата. У 75 % студентов, направленных на оздоровление в санаторий-профилакторий, выявлена функциональная патология опорно-двигательного аппарата, из них у 82 % – различные виды нарушений

осанки в 21 % случаев в сочетании со сколиозом различной степени и в 38 % – с остеохондрозом шейного отдела позвоночника. Прослеживается прямая связь вида и частоты выявленной патологии с видом учебной нагрузки у будущих педагогов: музыкантов, физиков, математиков, филологов, сопряженной со статическими нагрузками на шейный отдел позвоночника и приводящей к мышечному перенапряжению, и, как следствию, болевому синдрому в шее и голове.

Студенты факультета физической культуры по данным врачебного осмотра имеют лучшее состояние здоровья, причем к выпускному курсу качество здоровья падает и у потенциальных носителей здорового образа жизни.

Следовательно, хроническая заболеваемость студентов связана с несформированной культурой здоровья будущих учителей, несоблюдением здоровьесберегающих и отсутствием здоровьеформирующих технологий в педагогическом вузе.

Экспериментальное исследование по проектированию методики формирования профессиональной компетенции у студентов педагогического вуза в области здоровьеформирования проведено на базе ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева». Целью исследования стало обоснование методологических подходов формирования профессиональной компетенции в сфере здоровьеформирования и выявление особенностей оценки результатов обучения по дисциплине «Физическая культура».

В эксперименте использованы средства организации образовательного процесса: федеральные стандарты высшего образования (ФГОС-3+), профессиональный стандарт педагога, учебные планы основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) направления подготовки «Педагогическое образование», рабочие программы дисциплин «Физическая культура и спорт», «Элективные курсы по физической культуре».

В процессе исследования разработаны критерии оценивания компетенции ОК-8, основанные на достижении целей и задач изучаемых дисциплин с обязательной практической демонстрацией практических навыков в области здорового стиля жизни на практических занятиях в рамках дисциплины «Элективные курсы по физической культуре».

Новизна разработанной методики оценивания профессиональной компетенции в области здоровьеформирования у студентов педагогического вуза связана, во-первых, с тем, что она предполагает взаимосвязанное и последовательное освоение компетенции ОК-8 в течение 4-х лет обучения в вузе предмету «Элективные курсы по физической культуре»; во-вторых, созданы оценочные средства, технологии оценивания и оценочные процедуры как инструменты оценивания профессиональной компетенции в области здорового стиля жизни.

Приведем пример оценочных средств по предмету «Физическая культура» на 2-ом курсе обучения с демонстрацией студентами навыков в области здоровьеформирования. Для оценки сформированности компетенции ОК-8 каждый студент должен:

1) оценить собственное физическое развитие и состояние своего здоровья в рамках врачебно-педагогических наблюдений;

2) создать алгоритм действий по использованию средств здорового стиля жизни исходя из уровня собственного здоровья;

3) составить индивидуальный план (программу) физического самовоспитания;

4) создать алгоритм контроля, самоконтроля и самокоррекции физической и спортивной подготовленности;

5) создать алгоритм контроля за функциональным состоянием организма занимающихся (проведение функциональных (нагрузочных) проб);

6) создать алгоритм использования упражнений оздоровительной или тренировочной направленности и продемонстрировать методику проведения самостоятельных занятий физическими упражнениями для повышения работоспособности в будущей профессиональной деятельности.

Разработанный алгоритм формирования профессиональной компетенции в области здоровьеформирования тесно связана с изучением программного материала по изучаемым дисциплинам, обеспечивает преемственность освоения учебного материала от 1-го до 4-го курсов, тесно связан с практическими занятиями физическими упражнениями, сдачей контрольных нормативов и обеспечивает последовательность овладения профессиональными компетенциями будущими педагогами в области физической культуры и здорового стиля жизни.

Литература

1. Борисова Л. П. Здоровьеформирующие технологии – актуальное направление в образовании [Электронный ресурс] / Л. П. Борисова, О. Б. Ерохина, И. Н. Козицын, А. А. Ткачук // Молодой ученый. – 2014. – № 3. – С. 874–877 // URL : https://moluch.ru/archive/62/9615.

2. Варданян Ю. В. Исследование вузовской модели мониторинга сформированности практико-ориентированных компетенций будущего педагога-психолога [Электронный ресурс] : монография / Ю. В. Варданян, Н. П. Кондратьева, О. В. Фадеева; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2018. – 100 с.

3. Деркач А. А. От подготовки специалистов к подготовке профессионалов / А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин // Профессиональное образование, 2013. – № 11. – С. 10–12.

4. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.

5. Здоровьесберегающие технологии в образовательном процессе \ автор-составитель С. А. Цабыбин. – Волгоград : Учитель, 2009. – 172 с.

УДК 159.926

Э.Г. Волчков, к.псх.н., доцент
Казанский (Приволжский) федеральный университет
г. Казань, Россия

ЦЕЛЕНАПРАВЛЕННОЕ ФОРМИРОВАНИЕ СТУДЕНЧЕСКОЙ ЯЗЫКОВОЙ ГРУППЫ – ПУТЬ УСПЕШНОГО ОВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ

Аннотация. *В данной статье анализируется возможная зависимости успешности обучения студентов от социально-психологического фактора. Актуальность такой постановки вопроса обусловливается тем, что учебная деятельность студентов протекает в первичном коллективе и зависит от основных его показателей (или характеристик). К сожалению, взаимоотношения в процессе учебной деятельности студентов не всегда складывается желательным образом. Плодотворность контактом зависит от множества обстоятельств, одним из которых являются умение преподавателя понять психологию своего ученика и от сплочённости студенческого коллектива. Студент как объект обучающих и воспитывающих воздействий и как субъект педагогической ситуации весьма активен и самостоятелен.*

Это предположение опирается на стратометрическую концепцию коллектива (А.В. Петровский) и на факторы, определяющие успешность обучения иностранному языку (И.А. Зимняя). Мы отмечаем, что социально-психологические факторы влияющие на успешность обучения и сплоченность коллектива еще не достаточно изучены и исследованы.

Ключевые слова: *успешность обучения, целенаправленное формирование, групповые процессы, стратометрическая концепция коллектива, коллектив, деятельностное опосредование.*

E.G. Volchkov, Ph.D. Associate Professor
Kazan (Volga Region) Federal University
Kazan, Russia

PURPOSEFUL FORMATION OF A STUDENT LANGUAGE GROUP - THE PATH TO SUCCESSFUL MASTERING OF FOREIGN LANGUAGE

Abstract: *This article analyzes the possible dependence of the success of student learning on the socio-psychological factor. The urgency of such a question is due to the fact that the learning activities of students take place in the primary team and depends on its main indicators (or characteristics). Unfortunately, relationships in the process of students' learning activities do not always develop in the desired manner. The fruitfulness of the contact depends on a variety of circumstances, one of which is the ability of the teacher to understand the psychology of his student and the cohesion of the student community. The student as an object of educational and educational influences and as a subject of the pedagogical situation is very active and independent.*
This assumption is based on the stratometric concept of the team (AV Petrovsky) and on the factors that determine the success of learning a foreign language (IA Zimnyaya). We note that the socio-psychological factors affecting the success of training and the cohesion of the team have not been sufficiently studied and studied.
Keywords: *learning success, purposeful formation, group processes, the team's stratometric concept, team, activity mediation.*

Теоретическое основание. Актуальные потребности вуза привели к рождению новой отрасли – психологии высшей школы, которая изучает психику и психологические особенности деятельности студентов, преподавателей. Овладение основами вузовской психологии позволяет преподавателю научно организовать свою работу и тем самым повысить результативность обучения учебного и воспитательного процессов. Преподаватель является центральной фигурой вузовского обучения, поскольку занимает ведущую позицию в системе педагогического общения "Преподаватель-студент". А. А. Леонтьев так определяет задачи педагогического общения: "это профессиональное общение преподавателя с учащимися на уроке или вне его направленное на создание благоприятного климата, а также на другого рода психологическую оптимизацию учебной деятельности и отношений между педагогом и учащимися и внутри ученического коллектива" [2: 35].

Говоря об оптимизации учебной деятельности, следует отметить, что это одна из основных проблем педагогической психологии и психологии обучения, иностранным языкам в частности. Проблеме оптимизации обучения иностранным языкам посвящено большое количество исследований, особенно применительно к вузовской системе [4]. В основном работы посвящены также и оптимизации педагогического общения. Главное в педагогическом общении это создание благоприятного "климата", который в большой мере определяет эффект учебного процесса. Очевидно, преподаватель должен обладать определёнными человеческими и профессиональными качествами, способствующими налаживанию нужного контакта со студентами, что и приводит к формированию психологических условий, оптимизирующих процессы обучения и воспитания. Однако реальная действительность педагогических воздействий определяется не только качествами преподавателя, но и такими факторами как глубина взаимопонимания, контактов и теми отношениями, которые складываются между студентами, а также сплоченность студенческого коллектива.

Цель исследования (теоретического). Теоретически обосновать зависимость успешности обучения иностранному языку от социально-психологического фактора, такого как сплочённость студенческого коллектива. Актуальность такой постановки вопроса обуславливается тем, что учебная деятельность студентов протекает в первичном коллективе и зависит от основных его характеристик.

Доказательная база. Как известно, успешность обучения иностранному языку в вазе определяется целым рядом факторов (И.А. Зимняя) [1], которые можно объединить следующие группы:

Общепедагогические факторы, к которым прежде всего относится соблюдение общедидактических принципов в процессе обучения, воздействия личности учителя на обучаемых и общая организация учебного процесса;

Методические факторы, т.е. путь, методы, приемы обучения, а также отбор и организация учебного (языкового) материала;

Общепсихологические факторы, заключающиеся в мотивации обучения и в адаптации вчерашних школьников к изменившимся условиям обучения;

Индивидуально-психологические факторы, рассматриваемые здесь как показатели психических процессов, которые обусловливают успешность овладения речевой деятельностью на иностранном языке (например, восприятия, мышления, памяти и др.);

Социально-психологический фактор, выявляющийся в корреляции успешности обучения и сплоченности коллектива.

С точки зрения социальной психологии, не всякая общность людей в социалистическом обществе является коллективом. Коллективом может быть названа только такая организованная контактная группа, которая обладает совокупностью специфических признаков.

В стратометрической концепции коллектива были прежде всего выделены четыре стороны в его структуре. Под стратой в данной концепции понимается имеющий определенные психологические характеристики уровень или «слой» многоуровневой структуры групповых процессов от центрального ядерного звена групповой структуры к последнему, поверхностному слою межличностных отношений.

Первая страта представляет содержательную характеристику группы как коллектива.

Вторая страта определяет отношения членов коллектива к предметному содержанию групповой деятельности, ее целям, задаче.

Третья страта заключает деятельностное опосредование межличностных отношений членов коллектива.

Последняя, четвертая страта, представляет собой «поверхностный слой межличностных отношений. К параметрам, образующим эту страту структуры коллектива, относятся эмоциональная привлекательность индивидов, групповая совместимость, сплоченность, высокая контактность, нонкомформность.

В рамках стратометрической концепции коллектива коллектив характеризуется наличием следующих признаков:

Преобладание актов коллективистического самоопределения над конфликтными реакциями

Референтность и эталонность коллектива для ее членов.

Ценностно-ориентированное единство как показатель сплочённости коллектива. Ценностно-ориентационное единство является одним из эмпирических показателей сплочённости коллектива. Сплочённость коллектива как ценностно-ориентированное единство показывает степень совпадение оценок, установок и позиций группы по отношению к общеморальным ценностям, к целям и участникам групповой деятельности. Тот факт, что исследователи коллектива отмечают зависимость между плотностью (сплоченностью) И характером отношений личностных и деятельностных связей, позволяет поставить вопрос и о зависимости между характером сплочённости группы, т.е. характером её проявления как коллектива, и успешностью обучение, как результата осуществляемой её членами деятельности в целенаправленно скомплектованных учебных группах.

Для определения зависимости успешности и сплоченности коллектива нами предлагается использовать следующие методы:

Метод социометрии, позволяющий дать объективную оценку сплоченности коллектива сложившегося в группе,
Метод компетентных судей, выявивший объективную (внутреннюю) оценку самими студентами сплоченности группы как коллектива
Оценку (внешнюю) преподавателя-куратора учебной группы как коллектива
Оценку продвижения студентов в учебной деятельности, сделанную на основании анализа текущей и экзаменационной академической успеваемости.

Главные аргументы. В выдвинутой стратометрической концепции коллектива (А.В. Петровский) [3], как группы высшего типа, коллектив определяется как группа, в которой групповые процессы опосредованы содержанием совместной общественно-ценной деятельности. В качестве системообразующего признака коллектива предлагается деятельностное опосредование.

Таким образом, коллектив это только такая общность людей, в которой высокий уровень развития социальных ценностей в сильной степени опосредствует групповые процессы.

Выводы. Исследователи коллектива отмечают зависимость между плотностью (сплоченностью) и характером отношений личностных и деятельностных связей, позволяет поставить вопрос и о зависимости между характером и сплоченности группы, т.е. характером ее проявления как коллектива, и успешностью обучения, как результата осуществляемой ее членами деятельности в целенаправленно скомплектованных учебных группах.

Для подтверждения нашего предположения о зависимости обучения от сплоченности коллектива и от целенаправленного комплектования студенческой языковой группы, необходимо провести широкий эксперимент на основе учета индивидуально-психологических показателей как одного из факторов успешности обучения.

Результаты теоретического анализа позволяют сделать предварительный вывод о двойной детерминации успешности обучения. С одной стороны, успешность обучения предопределяется принципом, положенным в основу комплектования учебной группы. С другой стороны, линия детерминации обусловливается личностным фактором, определяющим психологическую совместимость членов группы, другими словами, мы предполагаем наличие зависимости успешности обучения иностранному языку в языковом вузе от уровня сформированности коллектива в целенаправленно скомплектованной учебной группе.

Литература

1. И.А. Зимняя. Индивидуально-психологические факторы и успешность научения речи на иностранном языке. ИЯШ, №1, 1970.
2. А.А. Леонтьев. Педагогическое общение. М., «Знание», 1979.
3. А.В. Петровский, В.В. Шпалинский. Социальная психология коллектива. М., 1978.
4. С.Ф. Хамицева Условия оптимизации профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам на не языковых факультетах вузов // Молодой ученный. – 2015. - №9- с. 1212-1214.

УДК 378.146

Т.В. Воротилина, к.ю.н., доцент
ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет»,
г. Ставрополь, Россия

ПРОБЛЕМЫ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПУТИ ЕГО ПОВЫШЕНИЯ

Аннотация. *В статье раскрываются проблемы повышения качества высшего образования в современной России. Результаты исследования показали, что современная многоуровневая система высшего образования нуждается в реформировании. Автором предложены конкретные меры, направленные на решение выявленных проблем.*
Ключевые слова: *качество образования, реформы высшего образования.*

T.V. Vorotilina, Phd, Associate Professor
FSAEI «North-Caucasian Federal University»,
Stavropol, Russia

PROBLEMS OF QUALITY IN HIGHER EDUCATION AND WAYS OF ITS INCREASE

Abstract. *The article reveals the problems of improving the quality of higher education in modern Russia. The results of the study showed that the modern multi-level system of higher education needs to be reformed. The author proposes specific measures aimed at solving the identified problems.*
Keywords: *quality of education, reform of higher education.*

Переход на многоуровневую систему высшего образования в России неоднозначно оценивается учеными, практиками-педагогами, обучающимися, их родителями, представителями властных структур, общественностью. С одной стороны, открылись новые горизонты интеграции российского образования в мировое образовательное пространство, реальные возможности академической мобильности различных субъектов образовательного процесса и другие позитивные последствия реформирования образовательной сферы. С другой же стороны, практически всеми участниками образовательных отношений отмечается появление таких проблем, как ухудшение качества выпускаемых специалистов, их невостребованность, потеря традиций отечественной высшей школы, частая смена образовательных стандартов, огромный поток отчетной и методической документации, обязательной для выполнения педагогическими работниками, причем, как в традиционной бумажной, так и в электронной форме, потеря статуса и уважения в обществе к преподавателю, ученому и многое другое.

В рамках данной статьи постараемся выяснить причины создавшейся ситуации и предложим варианты решения обозначенных проблем.

Методологию исследования составили диалектический метод познания действительности, совокупность общенаучных и частнонаучных методов познания, особенно широко применялась методология конкретных социальных правовых исследований (наблюдение, анкетирование, анализ письменных источников, методы обобщения информации и другие).

О. Н. Жупник, исследовав тематику диссертационных работ о проблемах высшего образования за 2010-2016 г.г., приходит к выводу о наличии таких проблем, как глобализационные и трансформационные процессы общества, повлекшие за собой новые тенденции в развитии высшего образования (развитие информационных технологий, вхождение российского образования в Болонский процесс, введение балльно-рейтинговой системы, укрупнение вузов, внедрение дистанционного образования и др.). [1: 2]

По нашему мнению, одной из основных проблем высшего образования на сегодняшний день является проблема его качества, которая связана с системой взаимосвязанных и взаимозависимых причин: а) отсутствие преемственности образования на переходе от среднего уровня к высшему, неподготовленность абитуриентов к восприятию объема учебного материала, методик обучения в вузе, отсутствие мотивации обучения; б) наметившаяся тенденция увеличения количества студентов, обучающихся на коммерческой основе, как правило, приводит к ухудшению дисциплины, снижению требований к обучающимся, что негативно сказывается на результатах обучения; в) кадровые проблемы в образовательных организациях; г) социальные проблемы; д) ценностно-ориентационные проблемы как всего общества, так и обучающихся как субъектов образовательного процесса (девальвация ценностных ориентиров, низкий уровень правовой культуры и проч.) и многие другие.

Следует также отметить определенные сложности в формировании необходимого набора компетенций у обучающихся. Опустим аспекты, связанные с

несовершенством их формулировок, а также проблемы несовершенства ФГОС ВО и профессиональных стандартов. Обратимся к проблеме невозможности фактического формирования ряда компетенций в ходе образовательного процесса. Так, во всех образовательных стандартах уровня магистратуры имеется педагогическая компетенция, которая, по нашему мнению, не может сформироваться при отсутствии в учебном плане определенного набора психолого-педагогических дисциплин. За исключением направления подготовки «Педагогическое образование», вряд ли учебные планы других направлений способны вместить в себя за два - два с половиной года обучения в магистратуре их нужное количество. А выпускники магистратуры не смотря на это имеют право преподавания в ВУЗе. Вызывает сомнение квалифицированность таких специалистов, что также негативно сказывается на качестве образовательного процесса.

В 2016-2018 г.г. нами было проведено анкетирование магистров 1 и 2 курсов направления подготовки «Юриспруденция» Северо-Кавказского федерального университета (140 человек). 43,57 % респондентов уверены, что система высшего образования нуждается в модернизации, необходимы реформы, направленные на повышение качества образования. 35 % считают, что необходимо вернуть традиционную систему высшего образования, при которой единственной ступенью был специалитет. Только 21,4% утверждают, что сегодняшняя модель совершенна и ничего менять не надо.

Мы не вправе сегодня закрыть глаза на бурно меняющийся мир вокруг нас, на активное проникновение IT-технологий во все сферы жизни современного человека. Образовательная сфера подвергается стремительным влияниям четвертой промышленной революции как в отношениях педагог - обучающийся, так и в отношения образовательная организация – государство и общество. Огромные потоки информации буквально захлестнули всех участников образовательных отношений. Учитель, педагог перестал быть источником информации, знаниевые компоненты образования, способы их трансляции, обработки подвержены серьезным изменениям. Педагог в связи с этим превращается в наставника, тьютора, коуча, помощника. По нашему мнению, проблема качества образования в связи с названными технологическими изменениями приобретает новое звучание, новые аспекты.

Считаем, что современная система отечественного высшего образования нуждается в серьезном реформировании, основанном на фундаментальных научных исследованиях, возможности синтеза новаторских образовательных технологий, передового зарубежного опыта с сохранением отечественных традиций высшего образования.

При решении вопросов повышения качества высшего образования необходимо совершенствовать профориентационную работы, довузовскую подготовку абитуриентов, развивать инфраструктуру и материально-техническую базу образовательных организаций, разумно внедрять образовательные методики с использованием IT-технологий, усиливать взаимосвязь образовательных организаций и мест будущего трудоустройства выпускников, совершенствовать подготовку педагогических кадров.

Как справедливо отмечает Л.А.Попова: «Настала необходимость в модернизации нормативно-правовой базы, регулирующей отношения в указанной сфере … и направленной на повышения личного профессионализма преподавателя…». [2: 5; 7]

Предлагаем для повышения квалификации педагогов, окончивших магистратуру не по направлению подготовки «Педагогическое образование», осуществлять дополнительные образовательные программы объемом не менее 1000 часов. Такая практика уже сложилась, например, в Юридическом институте Северо-Кавказского

федерального университета, где реализуется программа дополнительного образования «Преподаватель юридических дисциплин».

Литература

1.Жупник О. Н. Проблемы высшего образования на примере обзора диссертационных работ за 2010-2016 гг. // http://anacharsis.cfuv.ru/pdf/tezisy-2017/08-08-zjupnik.pdf (дата обращения 07.04.2019)

2.Попова Л.А. Становление и развитие законодательства о высшей школе в Российском государстве: историко-правовой аспект: дисс... канд. юрид. наук. М., 2005. 184 с.

УДК 371.3

Ф.И. Габидуллина, к.ф.н., доцент
Казанский (Приволжский) Федеральный университет
г. Елабуга, Россия

ПРОБЛЕМНЫЕ ЗОНЫ В ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛАХ

Аннотация. *Статья посвящена исследованию проблемы барьеров, препятствующих эффективному внедрению инновационных процессов в образовательную и воспитательную деятельность образовательных организаций. Посредством анкеты «Барьеры, препятствующие освоению инноваций», проведенной среди педагогов МБОУ «Гимназия №1-Центр национального образования» ЕМР РТ, выявлены наиболее значимые проблемные зоны и рекомендован выход из затруднения в виде методического сопровождения инновационной деятельности учителей.*

Ключевые слова*: модернизация, инновация, барьеры, образование.*

F. I Gabidullina, Dr. PhD Associate professor
Kazan (Volga region) Federal University,
Yelabuga, Russia

PROBLEM AREAS IN THE INNOVATIVE ACTIVITY OF TEACHERS IN SECONDARY SCHOOLS

Abstract*. The article is devoted to the study of the problem of barriers to the effective implementation of innovative processes in educational activities of educational organizations. Through the questionnaire "Barriers to the development of innovation", held among the teachers of MBEI «Gymnasium №1– the center of national education» of EMD of RT, identified the most significant problem areas and recommended a way out of the difficulty in the form of methodological support of innovative activities of teachers.*

Keywords: *modernization, innovation, barriers, education*

Введение. Социально-экономические перемены обусловливают необходимость построения новой концепции отечественного образования, в контексте которой должно создаваться единое непрерывное образовательное пространство, способствующее развитию свободной и творческой личности.

Уже в конце 50-х годов педагогические инновационные процессы стали предметом специального изучения западных ученых, а в последние десятилетия эта тема актуализировалась и в отечественной педагогике [1; 2; 4; 5; 6]. Сегодня, в XXI веке, исследования в области педагогической инноватики существенны в первую очередь потому, что изменился сам смысл образования: не накопление строительного материала в виде фактов, закономерностей, умений и навыков, а формирование способности “строить дом”. Изменение смысла образования влечет за собой и изменения в деятельности педагогов, которые должны будут направить ее на поиск новых путей, подходов к решению проблемы, а именно к проблеме организации процесса развития у учащихся способности самостоятельного решения проблем, имеющих социальное и личностное значение в различных сферах деятельности. Проблема исследования заключается в необходимости теоретического обоснования и

методического обеспечения организации сопровождения инновационной деятельности учителей в условиях модернизации образовательных организаций. При этом важно правильно понимать сам термин «инновация» и не отождествлять его с понятием новации. Новация понимается как возникновение новых идей, знаний, изобретений. Их возникновение связано с проявлением творческого мышления, креативного взгляда на решение проблем. При всей важности новаций, они не обязательно входят в жизнь, в ту или иную сферу деятельности. Можно процитировать И.В. Цветкова: «при этом идеи могут не интегрироваться в культуру, существовать на уровне проектов, схем, утопий. Новация, скорее, относится к идеальному миру» [6: 44]. Именно инновации подразумевает совершенствование новаций и оптимизацию процесса их выбора. То есть, говоря об инновации, мы не всегда подразумеваем изобретение чего-либо совершенно нового, уместно говорить и о заимствовании того, что было изобретено в условиях другой культуры и трансформировано и адаптировано к существующим условиям.

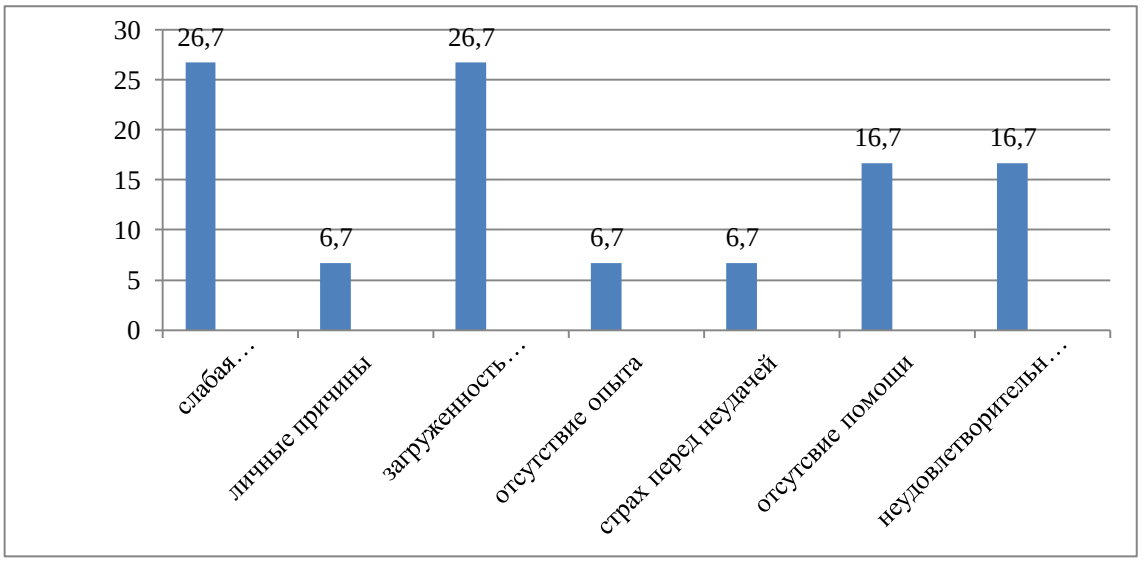
В представлении об инновациях не следует упускать из виду то обстоятельство, что нововведение рассматривается как процесс с целенаправленной деятельностью людей – инноваторов. Творческие способности, индивидуальность педагога не позволяют автоматически и без изменения тиражировать педагогический опыт. Субъективный фактор играет решающую роль и на стадии внедрения и распространения новшества. Важным является своевременное выявление проблемных зон, препятствующих становлению педагогов-новаторов.

Цель данного исследования определена как выявление проблемных зон в инновационной деятельности учителей в современных условиях.

Методы исследования. Ведущими методами при проведении данного исследования явились теоретический анализ психолого-педагогической литературы; изучение нормативно-правовых документов по проблеме исследования; экспериментальная работа. В ходе педагогического эксперимента использовались: беседы, анкетирование, наблюдение, консультирование.

Результаты исследования. Выявление барьеров, препятствующих освоению инноваций было осуществлено посредством анкеты «Барьеры, препятствующие освоению инноваций». В результате анализа ответов педагогов МБОУ «Гимназия №1-Центр национального образования» ЕМР РТ мы видим наиболее выраженные причины, которые препятствуют освоению инноваций. Рассмотрим их подробнее. Для наглядности используем диаграмму.

Барьеры, препятствующие освоению инноваций (%)



Таким образом, мы видим две наиболее выраженные причины, которые препятствуют освоению инноваций. Рассмотрим их подробнее.

Графа «Слабая информированность в коллективе о возможных инновациях» была отмечена 8-ью педагогами, и в 26.7% случаях именно она мешает усвоению и применению на практике инновационных технологий, методов и т.д. Ровно такое же место среди барьеров занимает и причина сильной загруженности на работе. Пятью педагогами отмечено (16.7% всех барьеров), что помощь оказывается в недостаточной степени и столько респондентов отметили, что достойного материального вознаграждения за инновационный опыт не наблюдается. Небольшой опыт работы, при котором не получается и традиционная форма обучения, отмечен как барьер молодыми специалистами (отмечено 2 раза, что составляет 6.7% причин), аналогичное количество раз выбрана и графа «чувство страха перед отрицательными результатами». Личные причины (состояние здоровья, предпенсионный возраст) отметили также два педагога. При обсуждении результатов анкетирования с администрацией школы были сделаны такие замечания:

– загруженность работой педагогов действительно имеет место быть, так как, несмотря на то, что кадров хватает, в силу объективных причин (декретный отпуск, больничный коллег и т.д.) некоторые вынуждены вести их уроки. Кроме того, педагоги задействованы в городских мероприятиях, готовят учащихся к участию в научно-практических конференциях, олимпиадах; проводят экскурсии, походы; проводят просветительскую педагогическую работу с родителями и т.д.

– два педагога действительно являются новичками, их стаж работы в составляет 1-3 года и они испытывают определенные затруднения в работе;

– материальное стимулирование осуществляется в виде месячных, квартальных премий. При премировании прежде всего рассматриваются кандидатуры педагогов, которые активно участвовали в федеральных, республиканских конференциях, семинарах, конкурсах, а также те, чьи учащиеся показали хороший результат в творческих и научно-исследовательских, спортивных мероприятиях.

– некоторые педагоги нуждаются в оказании методической помощи в индивидуальном порядке.

Обсуждение. Диагностика «Барьеры, препятствующие освоению инноваций» подтверждает, что исторически все новое и неизвестное всегда вызывало у людей тревогу и страх. Психологический, внутриличностный барьер обусловлен как индивидуальными особенностями педагогов, так и социально-психологическими чертами той общности, в которую они входит. Был сделан вывод о необходимости

работать над данными проблемами, поскольку некоторые причины, озвученные после анкетирования, являются в основном свидетельством конформизма, пассивного принятия устоявшегося порядка. Как видим, большинство барьеров можно преодолеть при помощи грамотного методического сопровождения, при котором работа проводилась бы как с коллективом педагогов, так и в индивидуальном порядке.

Заключение. Внедрение инноваций – процесс довольно длительный, многие аспекты проблемы использования инноваций остаются открытыми и актуальными до сих пор, а некоторые проблемы только начинают выявляться. Например, проблемой настоящего времени можно назвать неосознанность, несистематизированность инновационной деятельности педагогов. С инновациями в образовании ученые также связывают следующие проблемы: «технология подготовки педагогов и администраторов к инновационной деятельности, ее проектированию; зависимость распространения новшеств от особенностей данной среды; закономерности восприятия новшеств педагогами и учащимися; снятие психологических барьеров перед нововведениями; согласование с требованиями вузов к подготовке абитуриентов и др.» [5: 39].

Мы пришли к выводу, что учителям не хватает информации о возможностях их образовательной организации во внедрении инновационных технологий, новых методов, технических средств. Незнание порождает барьеры, страх перед инновационной деятельностью, что доказывают результаты диагностики «Барьеры, препятствующие освоению инноваций».

Исследование показало, что проблема, выбранная нами для изучения, многоаспектна, а потому перспективна и нуждается в дальнейшей глубокой и разнообразной проработке, в частности, можно предложить исследовать ее в русле формирования инновационной организационной культуры в школе.

Литература

1. Асакаева Д.С. Педагогическое проектирование инновационных процессов в системе внутришкольного дополнительного образования: дис … канд. пед. наук. – Омск, 2017. – 195 с.

2. Брылева У.В. Психологическая поддержка профессионально-личностного развития педагога в условиях инновационного образования: дис. … канд. психол. наук. – Самара, 2014. – 192 с.

3. Диагностический инструментарий. – URL: https://nsportal.ru/vuz/pedagogicheskie-nauki/library/2015/09/29/diagnosticheskiy-instrumentariy-pedagogi; дата обращения 14.02.2019.

4. Ершова Е. Инновационная деятельность как фактор формирования профессионального мастерства будущего педагога // Вестник МГОУ. – 2016. – №4. – С.97-102.

5. Харин А.А. Управление инновационными процессами: учеб. для образоват. организаций высш. образования. – М.-Берлин: Директ-Медиа, 2016. – 472 с.

6. Цветкова И.В. Понятия «новация», «новаторство», «инновация» // Понятийный аппарат педагогики и образования: коллективная монография / отв. ред. Е.В. Ткаченко, М.А. Галагузова. – Уральский государственный педагогический университет. – Вып. 9. – Екатеринбург, 2016. – С. 43-45.

УДК 316.624-053.6

Э.Р. Гайнеев,
Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова, г. Ульяновск

ФОРМИРОВАНИЕ РАЦИОНАЛИЗАТОРСКИХ УМЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ОСВОЕНИИ МЕТОДА КАЙДЗЕН - «ПЯТЬ ПОЧЕМУ?»

Аннотация. *В статье представлен опыт формирования творческо-конструкторских умений студентов колледжа, будущих квалифицированных рабочих и специалистов, при освоении основ производственной системы «кайдзен» - метода «Пять почему?» - в процессе профессиональной подготовки на занятиях в учебно-производственных мастерских.*

Ключевые слова: *производственная система «кайдзен», метод «Пять почему?», творчество, бережливое производство, «lean production», микрорационализация, компетентность.*

Gajneev E. R.,
Ulyanovsk state pedagogical University
University them. I. N. Ulyanov, Ulyanovsk

THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF CREATIVE DESIGN SKILLS OF STUDENTS DURING THE DEVELOPMENT OF METHOD KAIZEN - "FIVE WHY?»

Abstract: *the article presents the experience of the formation of creative and design skills of College students, future skilled workers and professionals in the development of the basics of the production system "Kaizen"-the method of "Five why?"- in the process of training in the classroom in training workshops.*

Keywords: *production system "Kaizen", method " Five why?"work, lean manufacturing, "lean production", micronationalists, competence.*

Современная политическая и социально-экономическая ситуация, условия рыночной экономики, интегративные процессы, приводят к значительным изменениям в сфере производства, что требует модернизации сферы профессионального образования, приведения содержания обучения в соответствие с запросами производства.

Исследования (В.Г.Каташев, В.В.Кондратьев, Е.А.Корчагин, К.Г.Кязимов, П.Н.Осипов, Р.С.Сафин, Е.В.Ткаченко и др.) показывают, что в условиях высокотехнологического производства необходим творчески мыслящий профессионал, способный рационально решать производственно-технологические задачи в условиях постоянной инновационной деятельности динамично развивающегося предприятия [8; 160].

Проблема становится особенно актуальной в связи с острой нехваткой рабочих кадров, прежде всего, - высококвалифицированных. Так, по данным Федеральной службы по труду и занятости РФ от 60 до 80% вакансий составляют именно эти профессии.

Социально-экономическая значимость этой задачи отражена в ряде нормативных документов (Указ Президента РФ от 7 мая 2012 года о создание к 2020 году 25 млн. рабочих мест и др.). В соответствии с этим была определена концепция о ведущей роли сферы образования в подготовке квалифицированных рабочих: «Чтобы не рабочие места диктовали, какие нам нужны уровни образования, а подготовленный уровень образования и специалисты должны повлиять на инновационное развитие» [1, 2].

Рационализацией, по мнению исследователей (Я.Шушански), являются способы, которыми реализуются задачи усовершенствования на основе экономии различных ресурсов, рабочего времени, производственных фондов, выявления резервов по повышению качества выпускаемой продукции и производительности труда, [9; 11].

Исследования (О.С.Виханский, К.Г.Кязимов, Masaaki Imai, M.W.Thing, E.R.Laithwait, Ian Suchanski и др.) показывают, что современному производству необходим рабочий высокой квалификации с готовностью к работе в условиях концепции инновационной деятельности предприятия. Это особенно актуально в связи с повсеместным внедрением зарубежные производственных инновационных технологий (система «kaizen», технологии бережливого производства «lean production», «kanban», «monodzukuri» и др.).

По мнению ученых (А.А.Климов, А.П.Лиферов, М.В. Никитин, О.Н.Олейникова и др.) показано значительное ослабление взаимодействия учебных заведений и предприятий. На основании этого они приходят к выводу, что компетентность современного рабочего формируется, в основном, не в учебных заведениях, а на предприятиях, имеющих современное оборудование, технологии и кадры высокой квалификации [7]:

Именно поэтому так важно эффективное взаимодействие образовательных организаций с предприятиями, что способствует преодолению разрыва в требованиях работодателя к качеству профессиональной подготовки выпускника.

Таким образом, проблема взаимодействия сфер образования и промышленного производства в освоении современных зарубежных производственных творческих технологий, в том числе и метода – кайдзен «Пять почему?», становится актуальной.

Другой важной целью является развитие у студента критического мышления – способности анализировать проблему, находить рациональное решение, что является одним из важных компонентов инновационной, рационализаторской деятельности в условиях бережливого производства «lean production» [4; 25].

Определимся с понятиями «кайдзен», метод «Пять почему?», «микрорационализация.

Кайдзен, по определению М.Имаи это постоянное совершенствование, в котором задействованы все сотрудники предприятия, организации. Особенностью является то, что главное внимание уделяется процессам, а не результатам, основное внимание уделяется поиску источника проблем в предыдущем процессе. Поэтому кайдзен формирует мышление, ориентированное на процесс, на этапы деятельности, поскольку, для получения более высокие результаты, надо вначале улучшить процесс.

Одним из методов выявления первопричины в системе «кайдзен» является метод задавания вопроса «почему?» до тех пор, пока истинная причина не будет выявлена. И этот процесс называется «пять почему». По мнению Масааки Имаи, такого количества вопросов бывает, достаточно для выявления причины возникшей проблемы.

На примере, который приводит один из ведущих специалистов по кайдзен М.Имаи, показано, как рабочий посыпает пол цеха опилками [6; 63]:

Вопрос 1: «Почему вы бросаете опилки на пол?»
Ответ: «Потому что пол скользкий и ходить по нему опасно».
Вопрос 2: «Почему он скользкий и по нему ходить опасно?».
Ответ: «Потому что на полу пролито масло».
Вопрос 3: «Почему там пролито масло?».
Ответ: «Потому что станок подтекает».
Вопрос 4: «Почему станок подтекает?».
Ответ: «Потому что появилась течь в картере».
Вопрос 5: «Почему появилась течь?».
Ответ: «Потому что износился резиновый сальник».
РЕШЕНИЕ: Заменить резиновый сальник.

Таким образом, пятиразового повторения вопроса «почему?», оказалось достаточно для выявления первопричины возникшей производственной проблемы. Далее, уже на втором этапе, способ решения возникшей проблемы: заменить дефектный сальник.

Но если не обратить внимания на возникшую проблему и, не принять эффективных мер к ее устранению, то можно на протяжении длительного времени «посыпать пол опилками», тем самым, устраняя следствие, но не причину (первопричину).

Однако на занятиях студенты не ограничиваются лишь определением причины, они выполняют расчеты по определению возможных издержек при такой ситуации, т.е. - переходят к технологии бережливого производства - «lean production» [3;27].

Подобную ситуацию целесообразно проводить на занятиях в форме деловой игры, когда обучающиеся, в процессе анализа возможных издержек, также выполняют расчеты по основным и по потенциальным потерям.

1). Потери основные:

потери - износ оборудования станка;
потери – древесные опилки;
потери - машинное масло;
потери - рабочее время.

Когда определены основные виды потерь, студенты переходят к конкретным расчетам, чтобы определить общую сумму основных потерь.

Выполнение расчетов по производственным потерям

1) Износ оборудования станка оценим в 15 рублей в день.

2). Расход древесных опилок – 1 кг, стоимостью 8 рублей.

3). Расход машинного масла – до 200 грамм, стоимостью 23 рубля.

4). Рабочее время. Расчеты показывают, что рабочий, примерно 30 минут своего рабочего времени, тратит на «посыпание пола опилками.

В определении этого вида потерь будем исходить из расчета заработной платы рабочего в 22 тыс. руб. в месяц за 22 рабочих дня, при 8-ми часовом графике.

Получается – 1 тысяча рублей в день, или – 125 рублей в час.

Следовательно, потери рабочего времени на «уборку масла с пола цеха» составит за 30 мин (0,5 часа) составит – 62 рубля 50 копеек.

В итоге, из этих «мелочей» складывается сумма в 108 рублей 50 копеек в день.

Казалось бы, совсем немного... Но, последующие экономические расчеты представляют совсем иную картину.

В процессе расчетов студентами выясняется, что такие «мелочи», исходя из того, что в месяце 22 рабочих дня, а в году – 12 месяцев, могут привести к потерям равным – 2 376 рублей в месяц, или – 28 512 рублей в год.

И это только прямые, реальные издержки.

Далее, студенты обсуждают и рассчитывают второй этап - потери потенциальные.

Потери потенциальные:

дискомфорт производственного участка, цеха, рабочего места;
возможность производственного травматизма;
материальные затраты предприятия, связанные с возможным травматизмом.

В данной ситуации рабочий вынужден периодически переключаться с основной работы на посыпание пола опилками и уборку. Масло, опилки могут разноситься и по другим участкам, создавая, в свою очередь, последующий дискомфорт.

В случае травматизма кого-либо из работников, на предприятие, в соответствии с законодательством, будет наложен крупный штраф, и оно (предприятие) будет обязано выплачивать пострадавшему работнику материальную компенсацию и пенсию.

В завершение анализа, на третьем этапе, студенты выдвигают различные рационализаторские идеи по превентивным мерам, исключающим подобные ситуации.

Опыт показывает, что подобные задания, анализ процесса, экономические расчеты, завершаемы идеями по оптимизации, рационализации, производят сильное впечатление на студентов, и они начинают по иному оценивать, так называемые, «мелочи».

Итак, применение метода «Пять почему?», микрорационализация позволяет выявлять незначительные потери («мелочи») и способствует развитию рационального мышления, формированию опыта рационализаторской деятельности обучающихся [5; 32].

Анализ психолого-педагогической литературы, практики показывает, что формирование рационализаторских умений обучающихся недостаточно используется на занятиях занятий практического обучения (уроки технологии в общеобразовательной школе, производственное обучение в колледже, производственная практика на предприятии и др.).

Новым подходом формированию указанных умений становится анализ процесса деятельности, анализ издержек, потерь. Так, одним из дидактических условий

формирования и развития рационализаторских умений становится используемая нами методика, основанная на принципах технологии «кайдзен», при использовании метода «Пять почему?» как составляющей проблемного обучения, анализа проблемных производственных ситуаций, микроэкономического подхода к процессу деятельности, микрорационализации.

Анализ позволяет нам вывести следующее определение: микрорационализация – это *наиболее массовый и доступный вид творческо-конструкторской деятельности, направленный на непрерывную инновационную деятельность предприятия в целях оптимизации производственных потерь, повышения культуры труда, безопасности, качества выпускаемой продукции, производительности труда, способствующий профессиональному самосовершенствованию и творческой самореализации личности.*

Научиться выявить производственные потери, оценить перспективу издержек так называемых «мелочей» - это первый шаг обучающихся в творчестве, в будущей творческой инновационной рационализаторской деятельности в условиях производства.

Именно поэтому рационализация получила широкое распространение, как в России, так и за рубежом и становится все более актуальной в современной организации труда, следовательно, является важной составляющей компетентности выпускника.

Применение в учебном процессе заданий, связанных с выявлением »мелочей», незначительных «потерь» формируют у студента умение устанавливать причинно-следственные связи и находить первопричину проблемы, не требует особых материальных затрат, специальной подготовки и способствуют формированию основ рационализаторской творческо-конструкторской деятельности обучающихся.

Литература

1.Об утверждении комплекса мер и целевых показателей комплекса мер, направленных на совершенствование системы среднего профессионального образования, на 2015-2020 г.г. : Распоряжение Правительства Российской Федерации от 3 марта 2015 г. №349-р URL ***garant.ru*** *(дата обращения 10.02.2019).*

2.Одна из важных задач сегодня – восстановление системы трудовых резервов [Текст]: Заседание Меркурий-клуба 12 марта 204 года // Профессиональное образование. Столица. – 2014. - №4, с.2-15.

3. Вумек Джеймс П., Джонс Дэниел Т. Бережливое производство: Как избавиться от потерь и добиться процветания вашей компании [Текст] / Пер. с англ. – М.: Альпина Бизнес Букс, 204. – 473 с.

4. Гайнеев, Э.Р. Рационализация как основа бережливого производства на занятиях практического обучения [Текст] / Э.Р. Гайнеев // Профессиональное образование и рынок труда» – 2017. - № 1 — С. 25–28.

5. Гайнеев, Э.Р. «Кайдзен-технологии» в подготовке квалифицированных рабочих [Текст] / Э.Р. Гайнеев // Профессиональное образование. Столица. – 2010. – № 8. – С. 32 – 33.

6. Имаи, Масааки. Гемба кайдзен: путь к снижению затрат и повышению качества [Текст] / Масааки Имаи – М.: Альпина Бизнес Букс, 2007. - 345 с.

7. Никитин М.В. Проект концепции отраслевого многофункционального Центра профессиональных квалификаций АУ СПО в условиях непрерывного профессионального образования [Электронный ресурс] URL.: htts // ***m-profobr.com****›*

8. Ткаченко Е.В. Подготовка рабочих кадров в условиях упразднения системы начального профессионального образования // Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. трудов // коллективная монография / - Вып. 10. — Екатеринбург. - 2017. С. 160-172.

9. Шушански, Я. Методология рационализации [Текст] / Я. Шушански. – М.: Экономика. – 248 с.

УДК 378

А.Ф. Галимуллина, д.п.н., профессор
Ф.Г. Галимуллин, д.ф.н., профессор
В.Ю. Меликсетян, аспирант
Г.А. Арсланова, к.ф.н., доцент
Казанский (Приволжский) федеральный университет
г. Казань, Россия

РОЛЬ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ПРЕПОДАВАНИЮ СОВРЕМЕННОЙ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В СТАРШИХ КЛАССАХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ И ГИМНАЗИЙ

Аннотация. *Современная школа предъявляет высокие требования к личности и профессиональным качествам современного учителя литературы. Прежде всего учитель должен знать свой предмет, быть готов к постоянному самообразованию, к получению новых знаний и навыков по своему предмету, в частности, знать основные этапы развития русской литературы, проводить сравнительный и сопоставительный анализ явлений русской литературы с основными направлениями развития литератур народов России и мировой литературы. Целью нашего исследования является теоретическое обоснование и методическая разработка системы аудиторных занятий с применением интерактивных и цифровых технологий в университете (Kazan Federal University), позволяющей формировать профессиональные навыки и умения будущих школьных учителей русской литературы для эффективного преподавания современной русской литературы в школе. В данной статье предложенная методика продемонстрирована на примере практического занятия по творчеству современного русского писателя Валентина Григорьевича Распутина. Практическая значимость исследования состоит в том, что предложены теоретически обоснованные и проверенные в ходе опытно-экспериментальной работы методические рекомендации по внедрению интерактивных технологий в процесс профессиональной подготовки будущих учителей русской литературы.*

Ключевые слова: *методика преподавания литературы, интерактивные технологии обучения, современная русская литература, методы, приемы, современная литература, Валентин Распутин*

A.F. Galimullina, Professor, Doctor
F.G. Galimullin, Professor,
V.Y. Meliksetyan, Graduate student
G.A. Arslanova, Dr.Phd Associate Professor
Kazan (Volga Region) Federal University Kazan, Russia

HE ROLE OF INTERACTIVE TECHNOLOGIES IN PREPARING FUTURE TEACHERS TO TEACHING MODERN RUSSIAN LITERATURE IN SENIOR SCHOOLS AND GENERAL SCHOOLS AND GYMNASIUM

Abstract. *A modern school places heavy demands on the personality and professional qualities of a modern teacher of literature. First of all, the teacher must know his subject, be ready for constant self-education, be ready to acquire new knowledge and skills in his subject, to know the main stages of the development of Russian literature, to conduct a comparative analysis of the phenomena of Russian literature with the main directions of the development of literature of the peoples of Russia and the world literature as a whole. The aim of our study is to justify theoretically and devise methodologically a system of classroom studies with the use of interactive and digital technologies at university (Kazan (Volga Region) Federal University). This allows us to develop professional habits and practical skills of future school teachers of Russian literature for the effective teaching of modern Russian literature at school. In the course of research the following results were obtained: methodic guidelines for the use of interactive and digital technologies in the classroom studies of historical, literary and pedagogical disciplines were theoretically devised and implemented into the practice of professional training of teachers of Russian literature at the University. In this article, the proposed method is demonstrated by the example of practical training on the work of modern Russian writer Valentin Rasputin. The practical significance of the study lies in the fact that methodological recommendations and guidelines were proposed, theoretically justified and tested during our*

experimental work, in order to introduce interactive and digital technologies in the process of training future teachers of Russian literature.

***Keywords**: methods of teaching literature, interactive learning technologies, modern Russian literature, methods, techniques, modern literature, Valentin Rasputin*

Современный учитель литературы должен владеть как традиционными методами и приемами обучения литературе, так и новейшими технологиями обучения. Следовательно, необходимо существенно пересмотреть саму систему подготовки будущих учителей русской литературы в высших учебных заведениях. В формировании личностных и профессиональных качеств будущих учителей литературы значительную роль выполняют методы, приемы и формы преподавания историко-литературных курсов в вузе. Эти проблемы хорошо разработаны применительно к школьной методике преподавания литературы, однако в вузовской практике преподавания историко-литературных дисциплин, как правило, наблюдается преобладание традиционных форм (лекции, практические и семинарские занятия) и контроля знаний (зачеты, экзамены в вопросно-ответной форме), предлагающие прежде всего репродуктивные методы обучения. Безусловно, в современной методике преподавания гуманитарных предметов, в том числе и литературы в первые десятилетия XXI века намечаются существенные изменения, обусловленные принципами «открытости образования», реализации принципа «доступности образования для всех», внедрение ИКТ и цифровых технологий, развитие дистанционных форм обучения, разработанные в трудах М.Ю. Бухаркиной, Е.С. Полат, Г.К. Селевко [5; 7; 10 – 12]. В «Федеральном государственном стандарте среднего (полного) общего образования» (ФГОС ОО), утвержденном в 2012 году, в качестве ключевых требований, предъявляемых работникам образовательного учреждения, называют умения «осуществлять самостоятельный поиск и анализ информации с помощью современных информационно-поисковых технологий; разрабатывать программы учебных курсов, методические и дидактические материалы, выбирать учебники и учебно-методическую литературу, рекомендовать обучающимся дополнительные источники информации, в том числе интернет-ресурсы» [13: 16].

Однако в научном плане сейчас ощущается дефицит научно-методических исследований, посвященных современным методам обучения литературе в вузе. О.М. Буранок и А.М. Каторова разрабатывали содержательную сторону обучения русской литературе в вузе, что отвечало запросам практики вузовского преподавания литературы в 1990-е годы [4; 6]. В этой связи нами были изучены труды по методике преподавания литературы в школе и смежных гуманитарных дисциплин в вузе, в которых намечаются методические подходы решения современных проблем вузовской методики преподавания гуманитарных дисциплин. В современных исследованиях большое внимание уделяется проблемам педагогического проектирования и моделирования (В.И. Андреев, В.П. Беспалько) [1]. С.А. Бизяева предлагает игровые формы в подготовке учителя, вопросы подготовки будущего учителя в условиях поликультурной среды раскрыты в работах Л.Л. Салеховой [3; 9]. Вопросы формирования профессиональных знаний и умений у студентов – будущих учителей – активно разрабатываются в работах Е.М.Беспаленко [2]. Между тем наблюдения за организацией современного литературного образования студентов вузов, устные опросы, анкетирование преподавателей и студентов показывают, что студенты плохо ориентируются в современном литературном процессе России, у них практически отсутствует познавательный интерес к современной русской литературе, они не владеют технологиями «критического мышления», которые позволили бы им объективно оценить художественный уровень современных произведений и подойти к отбору произведений современной литературы для введения в круг чтения старшеклассников с позиций высоких морально-этических норм и возрастным психо-

физиологическим возможностям восприятия школьников. Недостаточная разработанность концептуальных основ данной проблемы в науке и практике вузовского преподавания литературы определили проблематику нашего исследования.

Выбор темы нашего исследования и ее актуальность обусловлены следующими причинами: 1) потребностью в разработке теоретически обоснованных методических рекомендаций по введению в школьный курс литературы произведений современной русской литературы на основе контекстного и сравнительно-сопоставительного изучения произведений, включенных в действующие школьные программы по литературе и предлагаемыми авторами исследования для введения в круг чтения современных подростков; 2) поиском методов и приемов повышения качества вузовской подготовки будущих школьных учителей литературы.

В связи с практическим отсутствием специальных научно-методических исследований рассмотренных нами вопросов применительно к вузовскому курсу преподавания литературы мы разработали методические рекомендации по проведению занятий по современной русской литературы на примере изучения повести «Деньги для Марии» В.Г. Распутина в вузе. Мы предлагаем активно использовать дискуссионные формы проведения занятий (работа в парах, в малых группах, анализ ситуаций морального выбора и т.д.), игровые и тренинговые технологии обучения литературе.

Анкетирование, интервьюирование 100 преподавателей и студентов вузов, а также анализ собственного более 25-летнего опыта преподавания в вузе показал, что в практике преподавания современной русской литературы в вузе ведущая роль отводится традиционным формам организации деятельности преподавателей и студентов: лекциям, практическим занятиям, семинарам, самостоятельной работе студентов и в педагогической практике. Мы предлагаем в традиционные формы вузовских занятий включать элементы ролевой игры (инсценировки эпизодов произведений), проведение мини-конференции, использование кейс-технологии, а также метода «мозгового штурма», дискуссии, позволяющих в динамичной форме обсудить произведение современной русской литературы.

Основу нашего исследования составили историко-генетический, историко-функциональный, сравнительно-сопоставительный и типологический подходы к рассмотрению произведений современной русской литературы в контексте развития всемирного и российского литературного процесса на синхроническом и диахроническом уровнях.

Подведение итогов лекционных, практических и семинарских занятий преподаватель может организовать через устное обсуждение, обмена мнениями как со всей группой (20-30 студентов), так и в малых группах (4-6 студентов), через графическое изображение (составление таблиц, смех, кластеров на темы: «Литературные жанры, школы, течения русской литературы к.XX – начала XXI вв.», «Постмодернизм в русской литературе к.XX – начала XXI вв.» или «Реализм в русской литературе к.XX – начала XXI вв.» и т.д.), в форме «незаконченного предложения». Одним из приемов рефлексии по изученному материалу может стать тематических кроссворд, созданный студентами по итогам изучения монографической темы («Творчество В.Г. Распутина», «Жизнь и творчество Л.Е. Улицкой», «Творческие искания Л.С. Петрушевской» и др.), а также составление синквейна по произведению или теме занятия. Например, по повести «Деньги для Марии» студенты придумали такой синквейн: *«Мария / Добрая, бескорыстная / Помогает, доверяет, страдает / «С людьми жить – человеком надо быть» / Жертва обстоятельств».*

Обсуждение синквейнов, составленных студентами, может стать началом или завершением работы над повестью В.Г. Распутина (можно предложить студентам составить синквейны по образам Кузьмы (мужа Марии), брата Алексея и др.).

Организация работы на практических занятиях как в учебной (академической) группе 20-30 человек, так и в малых группах (от 4 до 6 человек), в парах в сочетании с

выступлениями по итогам проведения различных видов самостоятельной работы (сообщения по проблеме занятия, изложение конспекта монографии, научной статьи, написание статьи или доклада, реферата, курсовой, выпускной квалификационной работы, магистерской диссертации). Изучение различных аспектов литературоведческого изучения современной русской литературы, а также решение проблем, связанных с интеграцией современной русской литературы в школьный курс литературы, вызывает исследовательский интерес у студентов, так как является актуальной для современной литературоведческой и методической науки. Студенты самостоятельно разрабатывают и публично презентуют с последующим обсуждением планы и рабочие программы элективных и факультативных курсов, планы-конспекты уроков по изучению творчества современных русских писателей в школе.

Например, магистрантка 2 года обучения Анастасия Виноградова предложила программу элективного курса для изучения в 10-11 классах на тему «Жанрово-типологические особенности прозаических произведений постмодернистского этапа развития литературы XXI -ого века (1989 – 2010-ые годы)», в который включила следующих авторов и произведения: Т. Толстая «Кысь» («Йорик»), Б.Акунин «Приключения Эраста Фандорина» («Азазель», «Алмазная колесница»), В.Пелевин «Чапаев и Пустота», З.Прилепин «Грех», Д.Емец «В когтях каменного века», Л.Улицкая «Медея и ее дети», «Зеленый шатер», «Казус Кукоцкого», «Сонечка», Л.Петрушевская «Стакан воды», «Страна», «Время ночь», Е.Гришковец сборник «Зима», «Как я съел собаку», Д.Рубина «Не оставляй меня одного», М.Петросян «Дом, в котором…», Ф.Искандер «Незваный гость», Г.Садулаев «Я – чеченец», Д.Гранин «Мой лейтенант», Е.Войскунский «Румянцевский сквер», Р.Сечин «Зона затопления», Д.Быков «Счастье», «Орфография, опера в трех действиях», «Зверьки и зверюши», П.Басинский «Русский роман, или Жизнь и приключения Джона Половинкина». А магистрантка 2 года обучения Лейсан Шарафутдинова предложила свой вариант элективного курса «Современная литература», сделав акцент на произведениях, раскрывающих философские, нравственные проблемы современности или же объединенных тематически. Ее элективный курс позволяет проследить развитие прозы в последние десятилетия, рассмотреть городскую прозу через осмысление судьбы человека в современном мире, а также сопоставить современные произведения, раскрывающие проблему «человек на войне» с предшествующей литературой на эту тему. Л.Шарафутдинова предлагает следующих авторов и произведения для чтения и обсуждения на элективном курсе: В.Г.Распутин «Деньги для Марии», «Нежданно-негаданно», В.Астафьев «Людочка», «Последний поклон», «Прокляты и убиты», «Пастух и пастушка», Е.Носов «Яблочный спас», О.Ермаков «Последний рассказ о войне», А.Проханов «Кандагарская застава», В.Маканин «Кавказский пленный», «Лаз», «Андеграунд», Т.Толстая «Кысь», А.Варламов «Гора», «Байкал», Л.Петрушевская «Свой круг», «Мост Ватерлоо», «Как ангел», «Страна», «Глюк», Саша Соколов «Школа для дураков», Л.Улицкая «Перловый суп», «Искусство жить», «Дочь Бухары», «И умерли в один день», Е.Л.Шварц «Дракон», «Тень», А.Иванов «Географ глобус пропил», В.Токарева «Длинный день», «Хэппи энд», А.Ким «Под сенью ореховых деревьев», Л.Н.Разумовская «Дорогая Елена Сергеевна», «Французские страсти на подмосковной даче», А.Звягинцев «Естественный отбор», Ю.Мамлеев «утро», «Жених», М.Петросян «Дом, в котором…», Маркус Зузак «Книжный вор», Давид Гроссман «С кем бы побегать», «Куриный бульон, 101 вдохновляющая история», В.Каверин «Два капитана», В.Белов «Плотницкие рассказы», Т.Воссоевич «Военный дневник и блокадные письма. 22 июня 1941 – 1 июня 1945», А.Азольский «Диверсант», М.Таркавский «Поход», Е.Водолазкин «Соловьев и Ларионов», «Лавр», «Авиатор», Д. Сугралинов «Кирпичики», В.Максимов «Живая душа», К.Шишкин «Освобождение-2», А.Маринина «Горький квест». При обсуждении программ элективных курсов студенты должны продемонстрировать сформированные навыки

критического мышления, четко сформулировать критерии отбора, на занятии проходит дискуссия о том, по каким критериям можно отбирать произведения у ученической аудитории, каким критериям должно соответствовать художественное произведение: возрастным психо-физиологическим возможностям восприятия школьников, соответствовать высоким морально-этическим нормам, быть высокохудожественным произведением и т.д.

При изучении повести В.Г.Распутина «Деньги для Марии» наиболее эффективным является применение кейс-технологии, как разновидности исследовательского метода. Кейс-метод, как правило, состоит из нескольких этапов: 1) введение в кейс; 2) анализ ситуации; 3) презентация; 4) общая дискуссия; 5) подведение итогов.

Стратегический кейс предполагает развитие умений анализировать среду в условиях неопределенности и решать комплексные проблемы со скрытыми детерминантами, поэтому предлагаем студентам решить вопрос «Как решится судьба Марии? Соберут ли необходимые деньги? Поможет ли брат?»

Каждая группа студентов получает на карточках задание с описанием кейс-ситуации по повести В.Г. Распутина «Деньги для Марии» и еще одного классического произведения с вопросами: 1) Какие проблемы поднимаются в этом произведении? Сформулируйте и запишите на листочке; 2) Какие пути решения проблем или проблемы предлагает автор? 3) Встречались ли с подобными проблемами в произведениях русской классической литературы? 4) Кто из классиков поднимал данную проблему и как она решалась? 5) Какое решение предлагаете вы? 6) Возможно ли было поступить по-другому, и к каким последствиям это привело?

На карточках предлагаются вспомогательные ресурсы: Л.Н.Толстой «Война и мир» (Эпизод «Проигранные 40 тысяч (Николай и граф Ростов)», М.Е.Салтыков-Щедрин «Господа Головлевы» (Порфирий Петрович и сын), Н.В.Гоголь «Мертвые души» (Плюшкин и сын). Ф.М.Достоевский «Преступление и наказание» (Смерть Мармеладова) и др. Задача кейса: сформулировать свое предполагаемое решение проблемы из повести В.Г.Распутина «Деньги для Марии» и подтвердить примерами решения задачи: 1) Поднятая проблема; 2) Анализ ситуации; 3) Выход из сложившейся ситуации (что предложил автор); 4) Какое решение приняли Вы? Аргументируйте 5) Возможно ли было поступить по-другому? К каким последствиям это привело? 6) Актуальна ли проблема? Почему?

Повесть В.Г.Распутина заканчивается звонком мужа Марии Кузьмы в дверь брата Алексея и словами: «Вот он и приехал – молись, Мария!». Открытый финал повести помогает обострить ситуацию, внимательно прочитать повесть и сопоставить ситуацию с классическими произведениями, где героям по тем или иным причинам необходимы были деньги и они обращались к родным, окружающим с просьбой о них.

Данный кейс соответствует основному требованию, предъявляемому к учебному кейсу: предложенная ситуация должна отражать реальный сюжет, отличаться проблемностью и драматизмом.

На заключительном этапе практического занятия преподаватель подводит итоги по содержанию кейса, подтверждая выводы студентов. Он оценивает наиболее удачную организацию работы студентов в малых группах: время, затраченное на выполнение задания, активность каждого участника малой группы, качество оформления ответа на кейс. Таким образом, кейс-метод позволяет студентам реализовать творческие способности, формирует навыки коллективного решения поставленных задач в составе малых групп, развивает речевые и коммуникативные навыки, создает ситуацию успеха.

В ходе проведенного исследования и во время обучающего эксперимента на лекционных и практических занятиях со студентами мы пришли к следующим выводам.

Формирование профессиональных качеств у будущих учителей русского языка и литературы осуществляется при изучении историко-литературных дисциплин, а также при формировании у них метапредметных умений во время самостоятельной научно-исследовательской деятельности, во время самостоятельного комплексного анализа художественного текста.

Литература

1. Андреев В.И. Педагогика высшей школы: инновационный и прогностический курс. - Казань: Центр инновационных технологий, 2005. - 499 с.

2. Беспаленко Е.М. Психолого-педагогические условия развития профессиональной ориентации учащейся молодежи в преемственной связи школы - вуз: дис. ... канд. пед.наук. - Воронеж: ВорГУ, 2001. - 171 с.

3. Бизяева С. А. Игровые формы интерактивного обучения как средство развития познавательного интереса студентов: автореф. Дис. ... канд. пед. наук - Ярославль: ЯГПУ, 2007. - 23 с.

4. Буранок О.М. Методика изучения русской литературы XVIII века в вузе: учеб.-метод. Пособие. - Самара: СПГУ, 1997. - 224 с.

5. Бухаркина М.Ю. Информационно-коммуникационные технологии в обучении иностранным языкам в период с 1980 до 2010 г. // Иностранные языки в школе. – 2017. –Том 6. – С. 10-18

6. Каторова А.М. Теоретико-литературное образование студентов-филологов национальных отделений: дис… д-р пед.наук. - М .: МПГУ, 2004. - 469 с.

7. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования / Педагогика. - Москва, 2010. – 368 с.

8. Распутин В.Г. Деньги для Марии // В.Г. Распутин Собрание сочинений в 3 т. - Т.1. - М .: Молодая гвардия, 1994. - С. 21 – 100.

9. Салехова Л. Л. Двуязычное образование в системе подготовки учителя. - Казань: КГУ, 2006. - 172 с.

10 Селевко Г.К. Альтернативные педагогические технологии. - М .: НИИ школьных технологий. 2005 – 222 с.

11. Селевко Г.К. Педагогические технологии на основе активизации интенсификации и эффективного управления УВП. - М .: НИИ школьных технологий, 1998. – 284 с.

12. Селевко Г.К. Традиционная педагогическая технология и ее гуманистическая модернизация. - М .: НИИ школьных технологий, 2005. – 142 с.

13. Федеральный государственный стандарт среднего (полного) общего образования. - М .: РАО, 2012. – 30 с.

УДК 378.147.227

А.А. Гареев, аспирант, старший преподаватель,
Ижевский государственный технический университет
имени М.Т. Калашникова, Ижевск, Россия

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ БЛОГ КАК ОПТИМАЛЬНОЕ УЧЕБНОЕ СРЕДСТВО ДЛЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Аннотация. *Актуальность представленного в статье научного исследования обусловлена необходимостью более широкого использования средств ИКТ для формирования у студентов высшей школы профессиональной иноязычной компетенции, а также активизации их самостоятельной работы. Цель статьи заключается в обосновании модели и технологии организации самостоятельной работы на основе ведения профессионально-ориентированных блогов на английском языке. В статье приводятся компоненты представленной модели: комплекс подходов (деятельностный, личностно-ориентированный, тезаурусный, квалиметрический), а также научно обоснованная структура профессиональной иноязычной компетенции. В целях апробации модели и разработанной на ее основе технологии проведены два педагогических эксперимента, в ходе которых студентам было предложено вести профессионально-ориентированные блоги на английском языке. Результаты экспериментов указывают на необходимость внедрения разработок авторов в учебный процесс и*

активизации внутренней мотивации студентов к эффективной организации их самостоятельной работы.

***Ключевые слова**: профессионально-ориентированный блог, профессиональная иноязычная компетенция, самостоятельная работа, модель, технология.*

A .A. Gareyev, PhD student, associate professor,
M.T. Kalashnikov Izhevsk State Technical University, Izhevsk, Russia

PROFESSION-ORIENTED BLOG AS THE OPTIMAL TEACHING TOOL FOR DEVELOPING THE PROFESSIONAL LANGUAGE COMPETENCE

***Abstract.** The relevance of the research given in this paper is due to the need for more widespread use of information and communication technologies focused on developing the university students' professional language competence as well as encouraging their independent work. The purpose of this article is to present a model and a technology of the organization of independent student work based on profession-oriented blogging in English. A set of approaches (activity, learner-centred, thesaurus, qualimetric) with which the given technology must be implemented. The scientific-based structure of professional language competence is also proposed by the authors. In order to test this model and the technology based on it, two teaching experiments have been conducted where the university students were asked to keep their profession-oriented blogs in English. The results of these experiments indicate the need for the implementation of our solutions in teaching processes and stimulate students' intrinsic motivation towards the effective organization of their independent work.*

***Keywords:** profession-oriented blogging, professional language competence, independent student work, model, technology.*

Введение. В последние годы первостепенную роль в профессиональном и языковом обучении в вузе играют информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), следуя тенденциям информатизации и автоматизации современного высшего образования. Так, в целях сокращения затрат особое внимание в вузах сегодня уделяется разработке массовых открытых онлайн-курсов [2], а также новых моделей и технологий для организации работы обучающихся с помощью средств ИКТ. К сожалению, из-за снижения качества педагогических исследований преподавателям сложно отобрать те технологии, которые позволят им эффективно добиться требуемых результатов. В данной статье предлагаются разработанные автором модель и технология, которые не только доказали свою эффективность в ходе апробации, но и могут быть воспроизведены другими исследователями.

Традиционно основной областью применения средств ИКТ является формирование иноязычной компетенции обучающихся. Однако это не соответствует требованиям, предъявляемым к выпускникам вузов современными работодателями, выраженным в ряде профессиональных стандартов. Например, в требованиях к ряду инженерных профессий указано наличие навыков анализа и оформления научно-технической информации, в том числе на иностранном (как правило, английском) языке − то, чего не учитывает традиционная иноязычная подготовка студентов [1].

С другой стороны, выпускники бакалавриата, продолжающие обучение в магистратуре и далее в аспирантуре, должны изучать и генерировать иноязычные научные работы. Это связано с тем, что наиболее важные и качественные исследования публикуются в рецензируемых журналах международных баз Scopus и Web of Science на английском языке. К сожалению, как показывает практика, наличия одной лишь иноязычной компетенции выпускнику недостаточно для того, чтобы вывести свои исследования на международный уровень.

Таким образом, можно сделать вывод о необходимости формирования и развития более широкого спектра навыков, включающего не только иноязычную компетенцию, но и умения работы с научно-технической информацией. Один из вариантов названия такой характеристики – профессиональная иноязычная компетенция, которую можно кратко определить как способность использовать иностранный язык для решения коммуникативных задач в профессиональной сфере [3].

Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (ФГОС ВО) по многим направлениям подготовки бакалавриата указывают на необходимость формирования и развития у будущих выпускников профессиональной иноязычной компетенции. Так, согласно ФГОС нового поколения (3++) по направлению подготовки 11.03.03 «Конструирование и технология электронных средств», являющимся одними из приоритетных в Ижевском государственном техническом университете (ИжГТУ) имени М.Т. Калашникова, выпускник должен уметь осуществлять поиск, проводить критический анализ и представлять информацию из различных источников, в том числе иноязычных; осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на иностранном языке; применять современные компьютерные технологии для подготовки текстовой и конструкторско-технологической документации; а также самостоятельно организовывать свое время, выстраивать и реализовывать свою траекторию саморазвития [5].

Теперь, когда ясна актуальность формирования и развития профессиональной иноязычной компетенции, возникает вопрос, какими учебными средствами и педагогическими технологиями эффективнее этого добиться. Проанализировав отечественную и зарубежную научно-педагогическую литературу по вопросам формирования иноязычной компетенции в сфере профессиональной коммуникации и использования современных средств ИКТ, а также проведя экспериментальную работу по проверке возникших гипотез, был сделан вывод о том, что оптимальным средством является профессионально-ориентированный блог.

Блог представляет собой веб-сайт, состоящий из периодически обновляемых текстовых или мультимедиа записей. Основными отличиями блога от других сайтов являются независимость мнения автора записей, возможность обратной связи (например, с помощью функции комментариев), а также наличие гиперссылок на сторонние источники (научные статьи, новостные сайты, другие блоги и т.п.), которые вместе с другими блогами образуют сообщество, называемое блогосферой. В свою очередь под профессионально-ориентированным блогом будем понимать блог (в рамках нашего исследования − на английском языке), который ведется по профессиональной теме.

Применению блогов в учебных целях, по большей части в целях формирования иноязычной компетенции обучающихся, посвящено много научных трудов (Т.Ю. Павельева, П.В. Сысоев, А.В. Филатова, J. Bloch, T. Hourigan, L. Lee и др.). Первые исследователи, внедрявшие блоги в учебную работу, эмпирически проверяли способность блогов к развитию навыков письма и ведения онлайн-дискуссии [8].

В последнее время основным направлением исследований ведения блогов в учебных целях является обучение иностранному, особенно английскому, языку. Основы методики ведения учебных блогов в отечественной литературе были заложены П. В. Сысоевым [4], который выделил дидактические свойства и функции, а также предложил алгоритм для развития навыков письма на иностранном языке, включающий, помимо ранее упомянутых, этап оценки работы студентов преподавателем и их самооценки. B. Montero-Fleta и C. Pérez-Sabater из политехнического университета Валенсии провели ряд исследований, в ходе которых они выявили повышенную мотивацию обучающихся к изучению английского языка, благодаря организации их работы с помощью учебных блогов [9].

Таким образом, можно обнаружить, что, несмотря на многочисленные исследования по внедрению ИКТ и блогов в частности, никто не подчеркивает важность интеграции иноязычной подготовки с профессиональным развитием студентов высшей школы, игнорируя запрос сегодняшних работодателей. Кроме того, в большинстве российских вузов иноязычная подготовка студентов бакалавриата рассчитана на два года, предусматривая лишь одно аудиторное занятие в неделю.

Очевидно, что этого недостаточно для формирования профессиональной иноязычной компетенции. Предлагаемые авторами этой статьи модель и технология организации самостоятельной работы студентов на основе ведения профессионально-ориентированного блога одновременно и отвечает требованиям работодателей к подготовке качественных специалистов, и сосредоточены на развитии навыков самоорганизации и самообучения будущих выпускников.

Методы исследования. С учетом вышесказанного и по итогам анализа результатов научных исследований структуры компетенций нами были выделены три компонента профессиональной иноязычной компетенции:

1) коммуникативный, отвечающий за развитие языковых навыков обучающихся, их способность понимать и генерировать тексты на иностранном языке;

2) когнитивный, характеризующий способность к критическому мышлению, анализу и синтезу научно-технической информации, в том числе на иностранном языке;

3) предметный, указывающий на сформированность его профессионально-ориентированного тезауруса, способность обучающегося к концептуальному мышлению и применению профессиональной лексики в решении коммуникативных задач.

Полное описание содержания предлагаемой модели представлено в статье [7]. Здесь приведем и поясним наиболее актуальные для данной статьи компоненты этой модели.

Организация самостоятельной работы студентов на основе ведения профессионально-ориентированного блога осуществляется с учетом научно обоснованных методологических подходов и теорий. Деятельностный подход подразумевает полную вовлеченность обучающегося в процесс выполнения работы. Наилучшим образом эту концепцию можно охарактеризовать с помощью феномена «целенаправленной практики», описанного K.A. Eriksson [6]. Суть данного явления состоит в том, что формирование навыков субъекта на экспертном уровне зависит исключительно от объема проделанной им для этого целенаправленной работы. Применительно к нашему исследованию студенты обязуются еженедельно составлять и публиковать записи в блог, а также регулярно просматривать и комментировать чужие записи.

Чтобы структурировать и диагностировать профессиональный понятийно-терминологический аппарат, сформированный в ходе ведения профессионально-ориентированного блога, применяется тезаурусный подход. В рамках этого подхода обучающимся предлагается представить сформированность своего профессионального лексикона с помощью тезауруса − совокупности профессиональных терминов и связей между ними. В частности, в нашем исследовании студенты в ходе самостоятельной работы составляют словарь из 50 профессиональных терминов, использованных ими в блоге, с их определениями. На основе того, какие именно понятия студент включает в словарь, можно сделать вывод о соответствии тематики блог-постов направлению подготовки, а также уточнить оценку сформированности его профессиональной иноязычной компетенции.

Чтобы оценить блог, тезаурус, а также итоговую презентацию студента с результатами его самостоятельной работы, в модели задействован квалиметрический подход, позволяющий количественно оценить такую качественную характеристику, как профессиональная иноязычная компетенция. Авторами разработан ряд критериев, по которым блог, тезаурус и презентация оценивается с помощью метода групповой экспертной оценки. В число экспертов вошли преподаватели и практикующие специалисты, обладающие как иноязычной, так и профессиональной компетенцией (в соответствии с направлением подготовки студентов). Так, в число критериев для оценки блогов входят частота публикаций, лексическая и грамматическая грамотность

записей, наличие или отсутствие плагиата и логическая связность суждений. Для более точной оценки, сами студенты оценивают, как свои блоги, так и блоги других студентов.

Результаты. В рамках апробации представленных модели и технологии было проведено два педагогических эксперимента. В 2016-2017 учебном году 23 студента второго курса, обучавшихся по направлению 11.03.03 «Конструирование и технология электронных средств», вели блоги по своей профессиональной теме на английском языке. Сравнение уровней сформированности их профессиональной иноязычной компетенции с уровнями контрольной группы (студенты которой вели самостоятельную работу в традиционной форме) показало явное превосходство экспериментальной группы по сравнению с контрольной [7].

В 2017-2018 учебном году был проведен другой эксперимент, в рамках которого профессионально-ориентированные блоги вели только наиболее мотивированные к этой работе студенты (6 человек), выбравшие, в отличие от остальных, эту форму самостоятельной работы вместо традиционной. Результаты сравнения уровней сформированности компетенции у экспериментальной группы студентов так же, как и в предыдущем эксперименте, были значительно выше, чем в контрольной группе.

Однако, что нам кажется более примечательным, так это сравнение результатов экспериментальных групп первого и второго экспериментов: в первом эксперименте студенты были обязаны вести профессионально-ориентированные блоги, тогда как во втором эксперименте студенты сами предпочли эту форму самостоятельной работы традиционной. Итоговые оценки экспериментальных групп обучающихся, выполненные экспертной группой в обоих экспериментах, 2016-2017 и 2017-2018 учебных годов соответственно, приведены на рис. 1. Несмотря на различие в количестве студентов, входящих в экспериментальные группы (23 человека в 2016-2017 и 6 человек в 2017-2018), на основании результатов этих двух экспериментов можно сделать определенные выводы.

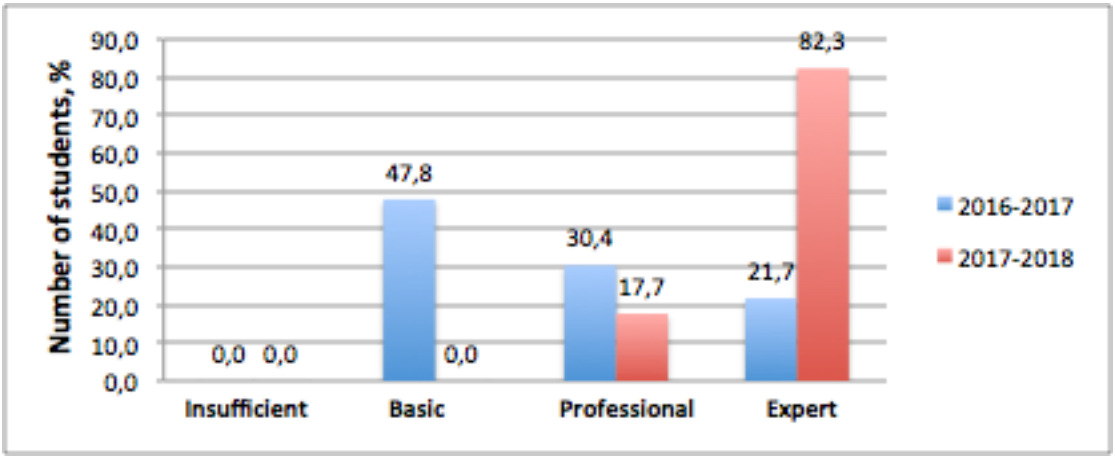


Fig. 1. Итоговые экспертные оценки экспериментальных групп в двух экспериментах (в 2016-2017 и 2017-2018 гг. соответсвенно)

Заключение. Результаты эксперимента, представленные выше, позволяют сделать следующие общие выводы:

внедрение профессионально-ориентированных блогов в рамках самостоятельной работы студентов способствует повышению уровня сформированности их профессиональной иноязычной компетенции;

эффективность процесса формирования профессиональной иноязычной компетенции студентов выше в том случае, когда самостоятельная работа с блогами имеет вариативный, не обязательный характер.

Это совпадает с нашими рассуждениями о внутренней мотивации обучающихся, которая активизируется только тогда, когда они обладают определенной автономностью и свободой в выборе содержания и способов выполнения своей самостоятельной работы.

Другой, немаловажный вывод из результатов нашей работы состоит в необходимости дальнейших исследований в области применения средств ИКТ, включая блоги, в целях формирования таких комплексных компетенций, как профессиональная иноязычная. Мы можем заявить, что на данный момент, в связи с недостатком научных исследований по этой теме, предложенная нами методика ведения профессионально-ориентированного блога является оптимальной для организации самостоятельной работы студентов. Она не только ведет к заметному повышению уровня сформированости профессиональной иноязычной компетенции студентов, но и позволяет тщательно отслеживать и количественно оценивать их самостоятельную деятельность − то, чего не гарантирует ни одна из имеющихся на сегодня в научно-педагогической литературе модель или методика, задействующая средства ИКТ.

Литература

1. *Гареев А. А. Иноязычная подготовка будущих бакалавров в техническом вузе в контексте образовательного и профессиональных стандартов. – 2017. URL: http://dspace.kpfu.ru/xmlui/handle/net/117238. Дата обращения: 10 апреля 2019 г.*
2. *Кондратьев В. В., Кузнецова М. Н. Педагогика массовых открытых онлайн курсов в высшем образовании // Казанская наука. – 2014. – №. 11. – С. 12-19.*
3. *Кручинина Г. А., Патяева Н. В., Михайлава Е. Б. Дидактическая система формирования профессионально-иноязычной компетентности студентов инженерных специальностей в условиях информатизации образования // Приволжский научный журнал. – 2014. – №. 3. – С. 233-238.*
4. *Сысоев П. В. Блог-технология в обучении иностранному языку //Язык и культура. – 2012. – №. 4 (20). – С. 115–127.*
5. *Федеральный государственный образовательный стандарт по направлеиню подготовки 11.03.03 «Конструкция и технология электронных средств» (уровень бакалавриата) / утвержден приказом Министерства науки и образования РФ от 19 сентября 2017 г. No 928.*
6. *Ericsson, K. A. & Krampe, R. T. & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. Psychological review, 100 (3). 363-406.*
7. *Gareyev, A. A. et al. Blogging as a tool for organizing students' independent work. Astra Salvensis, Supplement 2/2018: Proceedings of the "IV International Forum on Teacher Education", 22-24 May 2018. 211-223.*
8. *Kennedy K. (2003). Writing with web logs. Technology and learning, 23 (7). 11.*
9. *Montero-Fleta, B. & Pérez-Sabater, C. (2010). A research on blogging as a platform to enhance language skills. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 2(2). 773–777.*

УДК 373.55

Э.Ф. Гарипова, преподаватель
ГАПОУ «Арский педагогический колледж им.Г.Тукая», г.Арск, Россия
Н.П. Поморцева, к.п.н., доцент
Казанский федеральный университет
г. Казань, Россия

ВОЗМОЖНОСТИ «СИНГАПУРСКОЙ» ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ИНКЛЮЗИВНОМ КЛАССЕ

Аннотация. *В связи с возникновением новых приоритетов в образовании учителя современности находятся в поиске инновационных технологий обучения, направленных на повышение результативности учебно-воспитательного процесса.*

Сингапурская технология обучения распространена во многих странах. Преподавание с использованием данной технологии помогает учителю достичь цели по подготовке выпускника по ФГОС, также и в инклюзивном классе.
Ключевые слова: *инклюзивное образование, кооперативное обучение, «сингапурская» технология.*

E.F.Garipova, teacher
Arsk Teacher Training College, Arsk, Russia
N.P.Pomortseva, PhD, Associate Professor
Kazan (Volga region)Federal University, Kazan, Russia

PROVISIONS OF "THE SINGAPORE" TECHNOLOGY FOR THE INCLUSIVE FOREIGN LANGUAGE CLASSES

Abstract. *New education priorities are pushing teachers to find and implement modern teaching technologies in schools that help to achieve more tangible learning and education results. And more and more often the Singapore education system is used in schools in many countries. The use of this technology makes it possible to achieve the goal and prepare a graduate corresponding to the standarts, as well in the context of inclusion.*
Keywords*: inclusive education, cooperative learning, "the Singapore" technology.*

На сегодняшний день многим российским учителям чуждо понятие инклюзивного образования, как определенно западного явления. Хотя инклюзивное образование прописано в законе «Об образовании в РФ» и является довольно привлекательным и реальным условием получения образования для детей с ограниченными возможностями.

Более того, внедрение стандартов второго поколения предполагает обновление содержания различных предметных областей. Это означает, что преподаватели имеют возможность выбора программы в зависимости от своих профессиональных качеств, индивидуальных особенностей обучающихся и психолого-педагогических возможностей класса.

Учителя каждый день находятся в поиске действенных методов совершенствования процесса обучения и путей зарождения и развития самомотивации учащихся к учебе.

Гармонично сформированная и развитая личность – цель современной школы, достижение которой предполагает общество сегодня. В то же время превыше всего и сохранение индивидуальности каждого ребенка, готовности к сотрудничеству, интереса к происходящему в мире.

Соответственно, урок в современной школе – это уже не традиционный урок, где доминирует пассивное либо активное обучение, при котором даются готовые знания и учащиеся взаимодействуют лишь с учителем, а предполагается создание условий интерактива, где педагог выступает лишь в роли куратора-направителя.

В первую очередь, воспитание конкурентоспособной личности предполагает обучение детей навыкам командной работы и сотрудничества. Кроме того, важно работать над критичестким и креативным мышлением воспитанников для умения решать проблемы и в дальнейшей взрослой жизни.[1:36]

В целом, XXI век, век технологий, ожидает прогрессивных изменений в методиках обучения. Новая школа нуждается в подобных методах обучения:

- формирующих инициативу и самостоятельность учащихся в учебе;
- способных развить исследовательские, рефлексивные, самооценочные навыки обучающихся;
- формирующих компетенции, то есть умения применять знания на опыте;
- нацеленных на формирование у учащихся интереса к познанию;
- реализующих принцип связи знаний и практики.

Обучение в сотрудничестве считается действенным методом реализации вышеперечисленных принципов обучения. Оно предполагает обучение в команде. Также оно является основой сингапурской технологии, которая занимает лидирующие позиции в школьном образовании.

Идеи совместного обучения (*Cooperative learning*) возникли и были отражены в трудах психологов и философов прошлого столетия Курта Левина, Джона Дьюи, Мортон Дойтш, Жана Пиаже, Льва Выготского. В отечественной педагогике чаще встречаются смежное с предыдущим понятие «педагогика сотрудничества». Проблема сотрудничества интересовала и изучалась позже В.К. Дьяченко, Б. Таль, Е.С. Полат, Е.И. Пассовым, Е.Г. Ивановой. Кооперативное обучение было внедрено впервые в 1960 году в образовательные учреждения США.

Процесс обучения имел строгую структуру, рассчитывался на неразрывную учебную деятельность, продолжительностью в несколько недель, для группы из четырех обучающихся и нацеливался на формирование и совершенствование навыков в ходу работы с информацией. Американские ученые Центра кооперативного обучения университета Миннесоты Дэвид и Роджер Джонсоны стали разработчиками современного подхода к данной методике, котрыми было выделено два из девяти методов кооперативного учения: “Learning Together” и “Alone and Constructive Controversy”. Кроме того, Д. Де Варес и К. Эдвардс стали основателями других методов: “Teams-GamesTournaments (TGT)”; Яэль и Шломо Шаран — “Group Investigation”; Э. Аронсон — “The Jigsaw Procedure”; Роберт Славин — “Student Teams Achievement Divisions (STAD)”,“Team Accelerated Instruction (TAI)” и “Cooperative Integrated Reading and Composition (CIRC)”. Также профессором Института ресурсов для учителей США Спенсером Каганом были разработаны обучающие структуры, что значительно совершенствовало концепцию совместного обучения. [2:29]

Несомненно, большую роль в формировании УУД, в частности, на уроках иностранного языка, в подобных классах может оказать «сингапурская» технология обучения, которую применяют в групповой организации деятельности обучающихся. Данный подход значительно стимулирует развитие обучающихся за счет грамотной организации совместного труда. Групповая форма работы позволяет сформировать следующие необходимые УУД:

- Познавательные – работа с информацией, с учебными моделями, использование знако-символических средств, общих схем, выполнение логических операций: сравнения, анализа, обобщения, классификации, установление аналогий.
- Регулятивные – планирование, контроль, коррекция, оценка.
- Коммуникативные – навыки сотрудничества, умение строить высказывание, участвовать в беседах, обсуждениях, умение иллюстрировать, делать выводы, аргументировать свою точку зрения.
- Личностные УУД (действия смыслообразования, нравственной и эстетической оценки, личностного, профессионального и жизненного самоопределения).

Более того, немаловажна в классе психологически комфортная среда для учащихся, что также создается при работе в группах с применением структур сингапурской технологии.

Огромное преимущество подобной деятельности – это формирование у детей навыков общения, умения слушать и учиться на чужих ошибках.

Возложив на себя некоторую часть роли преподавателя, ученики становятся активнее. Однако организаторские и контролирующие функции остаются за педагогом.

Невозможно научиться, лишь наблюдая со стороны и не принимая участия. К сожалению, традиционная форма обучения не добивается активизации всех учащихся в классе. А за счет возможности поделиться имеющимися знаниями и перенять полезное у своего партнера формируется как позитивный настрой к предмету, так и повышается качества обучения.

В качестве основной цели разработчики сингапурской технологии ставят воспитание заинтересованных обучающихся XXI века, развивая в детях необходимые для жизни качества, организуя урок в качестве мыслительной игровой деятельности.

Педагог продумывает урок с использованием мыслительных приемов и обучающих структур.

Обучающие структуры (Learning Structures) - техники и формы организации обучения, выполняемые по определенному алгоритму действий.

Мыслительная рутина (Thinking routine) - мыслительный прием, при регулярном и правильном использовании которого процесс критического мышления становится привычным и вступает в действие «автоматически» в определенных ситуациях. [3:98]

Компания «Educare» дала названия структурам и приемам исключительно на международном английском языке. В зависимости от вида деятельности они подразделены на работу команд (Round «Раунд») и пар (Rally- «Релли»).

Благодаря сингапурской методике уже в школе ребенок готовится к взрослой жизни, требующей умения приспосабливаться и быть уверенным в своих силах.

В основе урока с использованием сингапурской технологии можно пронаблюдать:

- индивидуальный подход к учащимся;
- разнообразие видов деятельности;
- психологический комфорт учащегося;
- неугасающая активность ученика и стремление к познанию;
- развитие креативного и критического мышления;
- взаимопонимание среди участников учебно-воспитательного процесса.

Обучающие структуры сингапурской технологии построены на следующих принципах:

- одинаковые возможности индивидуальной, парной и групповой работы;
- визуализация порядка ответов учащихся за счет применения различных наглядных и понятных схем;
- возможность смены пары, что также важно при данной форме работы;
- прослушивание различных точек зрения с целью дополнения собственной базы и проверки корректности хода мышления и работы.

Таким образом, гармоничное познавательное и социальное развитие детей с особыми образовательными потребностями обязательно обеспечит инклюзивное образование, которое положительно повлияет и на оставшуюся часть класса, научит терпимо относиться и реально оценивать все многообразие современного социума.

Литература

1. Дэвид Митчелл Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования. – РООИ «Перспектива», 2011. – 139с.

2. Майк Тируман Совершенствование качества преподавания в РТ. - Educare International Consultancy, 2015. – 112 с.

3. Майк Тируман Кооперативное обучение с элементами критического мышления и активного обучения. - Educare International Consultancy, 2015. – 127 с.

УДК 378

С.И. Гильманшина, д.п.н., профессор,
А.З. Гайфуллина, Р.Н. Сагитова, к.х.н., доцент,
И.Р. Гильманшин, к.т.н., доцент,
Казанский (Приволжский) федеральный университет г. Казань, Россия

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПЕРВОГО ЭТАПА ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. *В исследовании идея цифровизации образования и этапность ее решения связывается с осуществлением новой промышленной революции и реализацией модели*

«Университет 4.0». Выявлены и обоснованы педагогические условия первого этапа цифровизации химико-педагогического образования. Их практическая реализация рассмотрена на примере практико-ориентированного обучения бакалавров педагогического образования по профилю «химия». Акцент сделан на инновациях в развитии и воспитании обучающихся средствами химического образования в условиях новой информационно-образовательной среды.
Ключевые слова: *цифровизация образования, химико-педагогическое образование, учитель нового типа.*

S.I. Gilmanshina, Doctor, Dr. PhD Professor,
A.Z. Gayfullina,
R.N. Sagitova, Dr. PhD Associate professor,
I.R. Gilmanshin, Dr. PhD Associate professor
Kazan (Volga region) Federal University, Kazan, Russia

THE PEDAGOGICAL CONDITIONS OF THE FIRST STAGE OF EDUCATION DIGITIZATION

Abstract: *In the study, the idea of digitalization of education and the phasing of its solution is associated with the implementation of the new industrial revolution and the implementation of the model "University 4.0". Pedagogical conditions of the first stage of digitalization of chemical-pedagogical education are revealed and substantiated. Their practical implementation is considered on the example of practice-oriented training of bachelors of pedagogical education in the profile of "chemistry". The emphasis is made on innovations in the development and education of students by means of chemical education in the new information and educational environment.*
Keywords*: digitalization of education, chemical and pedagogical education, a new type of teacher.*

Успешность модернизации образования предполагает работу педагогов в новой информационно-образовательной среде [6, 8] с информацией в цифровом виде. Перед университетом стоит задача опережающей подготовки учителей, владеющих цифровыми технологиями обучения. Возникает проблема цифровизации образования и педагогического в том числе.

Цифровизация, согласно [7], дает студентам и школьникам возможность построения индивидуальной программы обучения, основанной на персоницифированном характере подбора курсов и модулей, возможность двигаться в разных направлениях, осваивая сразу несколько специальностей, иногда кардинально отличающихся друг от друга [7: 39].

В целом идея цифровизации образования связана с осуществлением новой промышленной революции – «Индустрией 4.0» [1] и реализацией модели «Университет 4.0», что обуславливает этапность в решении проблемы цифровизиции педагогического образования.

Проблема исследования: каковы педагогические условия первого этапа цифровизации образования в системе университетской подготовки учителя нового типа.

Цель: выявить педагогические условия первого этапа цифровизации университетского образования на примере подготовки будущих учителей химии.

Методологическая основа: практико-ориентированный и интегративный подходы.

Результаты. Проведенные исследования позволили выделить три педагогических условия первого этапа цифровизации университетского химико-педагогического образования.

Первое условие связано с разработкой цифровых образовательных ресурсов (электронных образовательных ресурсов) для поддержки курсов химико-методических дисциплин учебного плана подготовки бакалавров по направлению «Педагогическое образование, профиль химия». Это традиционные курсы «Теория обучения химии» и «Методика химии». Кроме того, новые авторские курсы: «Особенности преподавания

химии в сельской школе», «Вариативность химического образования», «Методика решения задач по физколлоидной химии в школьной химии», «Дидактика химии», разработанные преподавателями кафедры химического образования. Содержательно перечисленные дисциплины призваны усилить акцент на формировании практических компетенций будущего учителя химии, которому предстоит работать с применением цифровых технологий обучения.

Второе условие связано с разработкой, постановкой и записью видео-опытов соответствующих лабораторных работ. При этом сделан акцент на разработке методики проведения химических видео-опытов школьного курса химии с привлечением цифровых лабораторий и счетчика капель.

Третье условие связано с формированием профессионального мышления учителя [3, 4] и развитием критического мышления обучающихся, используя технологию интеллектуальных карт в обучении химии в условиях цифровой образовательной среды. Суть технологии интеллект-карт заключается в том, что основанная тема (понятие, проблема, идея) помещается в центр интеллектуальной карты. От центра происходит несколько ответвлений, число которых равно количеству подтем (связанных понятий, путей решения проблемы, путей развития идеи). Каждая подтема имеет разный цвет в соответствии с важностью восприятия. Например, красным выделяются те части, на которые стоит обратить внимание; зеленый воспринимается человеком как спокойный цвет, поэтому в него можно окрасить ту информацию, которая является менее важной. Читать принято интеллектуальную карту по часовой стрелке, начиная с правого верхнего угла.

Интеллектуальные карты можно использовать в качестве усвоения сложного химического материала при подготовке к единому государственному экзамену (ЕГЭ) и олимпиадам по химии. Основателем технологии интеллект-карт является английский психолог Тони Бьюзен. Данная технология, описанная в [2], получила широкое распространение в Европе во второй половине XX века. Целью создания интеллектуальных карт является развитие ассоциативного мышления, получение целостной картины знаний по определенной теме. Эффективность применения интеллектуальных карт связана с тем, что данные карты работают подобно человеческому мозгу, который состоит из множества нейронных отростков, называющихся дендритами [2].

Как уже было сказано выше, интеллектуальные карты можно использовать при изучении наиболее сложных тем, например, при изучении темы «Химическое производство металлов». Ниже приводится краткое описание конструирования интеллект-карты по данной теме.

В центр интеллектуальной карты поместили название «Химическое производство металлов». Производство металлов включает четыре типа производств, которые послужили первыми ответвлениями от главной темы. Названия этих четырех производств указали, соответственно, в четырех «облаках». Для зрительного восприятия «облакам» добавили цвет, соответствующий каждому производству. Так, связанную с водой гидрометаллургию поместили в голубое «облако». Характеристику каждому производству с основными химическими реакциями, необходимую для сдачи единого государственного экзамена по химии, представили в виде более мелкой подтемы.

Выявленные педагогические условия гармонично реализуются в обучении будущих бакалавров педагогического образования по профилю химия. Рассмотрим в качестве примера химико-методическую дисциплину «Дидактика химии», разработанную на кафедре химического образования Казанского федерального университета. Для информационно-методической поддержки данной дисциплины разработан цифровой образовательный ресурс «Дидактика химии». Наибольший интерес представляют такие его темы, как «Инновации в развитии и воспитании

обучающихся средствами химического образования» и «Инновационное обучение химии». Содержание обеих тем представлено через электронный ресурс «Книга».

Ресурс «Книга» позволяет разработчику электронного ресурса создать подобно книге с соответствующими главами и параграфами цифровой образовательный подресурс. При этом возможно включение медиа-файлов, видео-роликов реальных химических опытов и проектов. В целом, можно создать электронное портфолио творческих работ студентов – будущих учителей, что важно для формирования у них ценностно-смысловой компетенции на основе проектного обучения химии [5]. Для развития критического мышления обучающихся применяется технология интеллектуальных карт, представленная в теме «Инновационное обучение химии» также через электронный ресурс «Книга». Кроме того, данный электронный ресурс позволил рассмотреть применение в обучении химии, таких инноваций, как вебинары, онлайн-конференции и онлайн-олимпиады, технологию ранней профориентации.

Вебинары – это сравнительно недавняя технология обучения, ставшая популярной последние три года. Ее суть заключается в проведении в режиме онлайн обучающих занятий на специальной онлайн-платформе. Одним из применений вебинаров является обучение и подготовка к ЕГЭ и олимпиадам по различным предметам, в том числе по химии. На платформах для вебинаров существует онлайн-доска, на которой преподаватель может наглядно объяснять материал, имеется возможность загружать презентации, иллюстративный материал, видео-материалы, включая химические видео-опыты. Развивающим компонентом вебинаров, как отмечено в [9], является умение учащихся работать в команде, быть внимательным к изучению материала. Преимущество вебинаров по сравнению с другими инновационными технологиями в следующем:

объединение обучающихся из разных городов, населенных пунктов страны, иначе, широкая доступность учебного процесса;

фасилитация учебного процесса, иначе, усиление его продуктивности;

непринужденное восприятие традиционной учебной информации;

проведение наглядных химических видео-опытов с использованием взрывоопасных и вредных веществ, которые нельзя реализовать в школьной лаборатории.

Выводы. Выявлены, обоснованы и проходят экспериментальную апробацию педагогические условия первого этапа цифровизации химико-педагогического образования. Это разработка цифровых образовательных ресурсов для поддержки курсов химико-методических дисциплин учебного плана «Педагогическое образование, профиль химия»; разработка, постановка и запись видео-опытов лабораторных работ по химии; развитие критического мышления, используя технологию интеллектуальных карт в условиях цифровой образовательной среды химического образования.

Рекомендации. Материалы статьи представляют практическую ценность для университетских преподавателей, работающих в системе подготовки учителя нового типа, для будущих и молодых учителей, слушателей курсов повышения квалификации работников общего образования.

Литература

1. Алексанков А.М. Четвертая промышленная революция и модернизация образования: Международный опыт // Стратегические приоритеты. – 2017. – №1 (13). – С. 53 – 69.

2. Бьюзен Т. Интеллект-карты. Полное руководство по мощному инструменту мышления / пер. с англ. Ю. Константиновой. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2019. – 208с.

3. Гильманшина С.И. Формирование профессионального мышления будущих учителей на основе компетентностного подхода / Институт педагогики и психологии профессионального образования Российской академии образования. – Казань, 2008. – 456 с.

4. Гильманшина С.И., Вилькеев Д.В. Профессиональное мышление учителя: научно-педагогический аспект // Психологическая наука и образование. – 2004. – №2. – С. 67 – 75.

5. Гильманшина С.И., Камасина А.Р. Формирование у студентов ценностно-смысловой компетенции на основе проектного обучения химии // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2013. – №1. – С. 78 – 81.
6. Гильманшина С.И., Ямалтдинов Р.К. Формирование эколого-химической культуры в условиях новой информационно-образовательной среды // Образование и саморазвитие. – 2014. – №1 (39). – С. 161 – 164.
7. Львова Л.К. Электронное образование: приближая будущее // Высшее образование сегодня. – 2017. – №11. – С. 38–40.
8. Gilmanshina S.I., Gilmanshin I.R., Saqitova R.N. and Galeeva A.I. The Feature of Scientific Explanation in the Teaching of Chemistry in the Environment of New Information of School Students' Developmental Education // International Journal of Environmental and Science Education. – 2016. – №11(4). – С. 349 – 358.
9. Sternberg R.J. (2012). The assessment of creativity: An investmentbased approach // Creativity Research Journal. – 2012. – №24 (1). – С. 3 – 12.

УДК 378.046.4

З.В. Глебова,
Ульяновский государственный педагогический университет
имени И.Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

РЕСУРСЫ УНИВЕРСИТЕТСКОГО КОМПЛЕКСА В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ

Статья подготовлена при финансовой поддержке РФФИ и Правительства Ульяновской области в рамках научного проекта № 18-413-730007

***Аннотация**. В статье обосновывается создание университетских комплексов как эффективной системы непрерывного и качественного высшего образования. Описываются ресурсы университетского комплекса при педуниверситете г. Ульяновска для развития профессиональной компетентности молодых педагогов, для обеспечения их успешной профессиональной адаптации в виде создания системы научно-методического, образовательного, консалтингового, экспертного и др. сопровождения профессиональной деятельности молодых учителей. Характеризуются структурные составляющие комплекса при УлГПУ: детский сад «У-Знайки», университетские классы, распределённый лицей, малые академии, факультет образовательных технологий и непрерывного образования. Исследуются возможности университетского комплекса для обеспечения системной поддержки педагогам на начальном этапе их профессиональной деятельности: организация стажировочных площадок, апробация специально разработанных программ, профессиональное взаимодействие с опытными педагогами и др. Дается обоснование роли Центра сопровождения молодых педагогов в оказании начинающим педагогическим работникам комплексной поддержки, включающей в себя методическую, психологическую, педагогическую, научную, предметную и информационную помощь, в результате чего обеспечиваются учителям на начальном этапе педагогической деятельности благоприятные условия для плавного и комфортного вхождения в профессию и «закрепление» в ней.*

***Ключевые слова:** университетский комплекс, молодой специалист, профессиональная деятельность, научно-методическая помощь, комплексная поддержка молодых педагогов.*

Z. V. Glebova,
Ulyanovsk state pedagogical University
named after I. N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

THE RESOURCES OF THE UNIVERSITY COMPLEX IN THE CONTEXT OF DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF YOUNG TEACHERS

The article was prepared with the financial support of RFBR and the Government the Ulyanovsk region in the framework of scientific project No. 18-413-730007

***Abstract.** The article substantiates the creation of University complexes as an effective system of continuous and high-quality higher education. The article describes the resources of the University complex at the University of Ulyanovsk for the development of professional competence of young teachers, to ensure their successful professional adaptation in the form of creating a system of scientific and methodological, educational, consulting, expert and other support of professional*

activities of young teachers. Are characterized by structural components of the complex in Ulgpu: kindergarten "U-know-it-alls", University classes, and distributed school, a small Academy, faculty of educational technology and continuing education. The possibilities of the University complex to provide system support to teachers at the initial stage of their professional activity are investigated: organization of training sites, testing of specially developed programs, professional interaction with experienced teachers, etc. The author substantiates the role of the center for support of young teachers in providing novice teachers with comprehensive support, including methodological, psychological, pedagogical, scientific, substantive and information assistance, as a result of which teachers are provided at the initial stage of pedagogical activity favorable conditions for a smooth and comfortable entry into the profession and "consolidation" in it.
Keywords: *University complex, young specialist, professional activity, scientific and methodical assistance, complex support of young teachers.*

Одной из особенностей современной ситуации, складывающейся в отечественном образовании, является создание и развитие университетских комплексов. Исследователями отмечается, что подобные преобразования университета позволит перейти к эффективной системе университетского образования, ориентированной на достижение целей непрерывного и качественного высшего образования [1, с. 3].

Университетские комплексы, создание которых происходит сегодня активно на базе многих российских вузов, обладают колоссальными ресурсами для выстраивания системы оказания помощи начинающим педагогам. В условиях комплекса возможно комплексное (научно-методическое, образовательное, консалтинговое, экспертное и др.) сопровождение профессиональной деятельности уже работающих молодых учителей. Системная поддержка в рамках университетского комплекса позволит обеспечить начинающим педагогам плавное и комфортное вхождение в профессию, надежное «закрепление» в ней, сокращение сроков выхода на продуктивный уровень педагогической работы.

В настоящее время университетский комплекс активно и динамично создаётся при Ульяновском государственном педагогическом университете имени И.Н. Ульянова (далее УлГПУ). В нем организационно и функционально объединяются структуры, помогающие обеспечить реализацию и преемственность программ от дошкольного до послевузовского образования. Спроектированный и действующий научно-образовательный университетский комплекс полностью отвечает стратегии создания в регионе системы непрерывного педагогического образования. В состав университетского комплекса УлГПУ входят несколько структурных подразделений.

Первое звено университетского комплекса – Научно-образовательный центр «У-Знайки», являющийся современным инновационным центром дошкольного развития. В обеспечении его качественного функционирования задействованы научные сотрудники, лучшие педагоги университета, а также студенты кафедры дошкольного и начального общего образования.

Детский сад в составе университета – важная площадка для реализации магистерской программы психолого-педагогического направления «Сопровождение профессиональной деятельности воспитателя дошкольной организации». Особенностью данной программы является ее практико-ориентированный характер, а также осуществление сетевого взаимодействия с другими дошкольными учреждениями – партнерами при подготовке магистров. При этом детский сад «У-Знайки» выполняет все функции базового научно-образовательного центра УлГПУ, целью деятельности которого становится повышение качества образования посредством применения в образовательном процессе результатов научно-исследовательских работ, новых методик в дошкольном образовании.

Работники дошкольных организаций г. Ульяновска и Ульяновской области, только что приступившие к педагогической деятельности, имеют возможность

стажироваться на базе данного научно-образовательного центра, получать своевременную высококвалифицированную помощь со стороны его сотрудников.

Ещё одной составляющей университетского комплекса являются лицейские классы, функционирующие в пространстве университета и реализующие программы профильного обучения на уровне среднего общего образования. При открытии в университете лицейских классов преследовалась важная цель: дать возможность студентам непрерывно в течение учебного года проходить педагогическую практику, а преподавателям вуза, которые одновременно будут учителями классов, – отрабатывать свои авторские методики непосредственно в школьных аудиториях. Поэтому молодые педагоги, вчерашние студенты УлГПУ, продолжают приходить в классы, которые являются стажировочной площадкой и позволяют «учиться» у лучших преподавателей, методистов педуниверситета, осуществляющих преподавательскую деятельность в том числе и в университетских классах. Во время стажировки молодой учитель определяет свой уровень владения знаниями в педагогике, психологии, своем предмете, методике его преподавания, воспитательной работы.

Другой структурной единицей педуниверситетского комплекса считается распределенный лицей – объединение нескольких общеобразовательных организаций города Ульяновска и области, которые занимаются разработкой и реализацией образовательной программы профильного обучения школьников с использованием ресурсов УлГПУ в форме сетевого взаимодействия. Учителя, недавно начавшие свой педагогический путь, имеют возможность профессионально обогащаться, регулярно посещая уроки ведущих учителей распределённого лицея, быть активными участниками значимых образовательных мероприятий, проводимых на базе своего или какого-либо другого учреждения распределенного лицея.

Кроме того, многие учреждения распределенного лицея являются областными экспериментальными площадками, на базе которых ведется поисково-исследовательская деятельность по определенной педагогической тематике в рамках областной программы развития инновационных процессов. Целевые установки исследовательской деятельности в образовании позволяют рассматривать ее в качестве значимого ресурса в становлении и развитии профессионализма молодого педагога, в обеспечении процесса его профессионального самосовершенствования. Вовлечение молодого педагога в совместную исследовательскую деятельность с коллегами и учащимися обеспечивает его направленность на осмысление своего педагогического опыта, ориентирует на изменение и развитие образовательного процесса с целью достижения более высокого качества образования, получения нового профессионального знания, освоения конструктивных способов педагогического влияния, закрепляет у него личностно ориентированную позицию [3].

В качестве ещё одной составляющей университетского комплекса выступают малые академии, которые были созданы по разным научным направлениям с целью оказания помощи обучающимся в осуществлении осознанного профессионального самоопределения и выбора вуза для дальнейшего образования.

Малые академии технологического, гуманитарного, социально-экономического, естественнонаучного и универсального профилей являются традиционной стажировочной площадкой для начинающих педагогов дополнительного образования детей. Молодые педагоги получают возможность пользоваться уникальными материальными, информационными и технологическими ресурсами университета – научно-исследовательскими лабораториями, библиотекой, читальным залом, спортивным комплексом.

Однако подчеркнем, что в контексте решения задач комплексной поддержки начинающих учителей и обеспечения их непрерывного профессионального образования самым значимым ресурсом университетского комплекса УлГПУ следует считать факультет образовательных технологий и непрерывного образования. С 2015

года факультет осуществляет реализацию дополнительных общеобразовательных (общеразвивающих) и дополнительных профессиональных программ (программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки).

Специально для начинающих учителей на факультете была разработана дополнительная профессиональная программа повышения квалификации «Персональный успех: школа карьеры для начинающего педагога» (объем программы 72 часа), которая реализуется преимущественно в интерактивном режиме и имеет ярко выраженный практико-ориентированный характер. Большая часть занятий проводится в форме тренингов, мастер-классов, практикумов, творческих мастерских, которые позволяют учитывать имеющиеся знания и умения слушателей, делать их активными участниками курсовых образовательных событий, формировать у них способность к конструктивному командному и межличностному взаимодействию, выстраивать новые модели профессионального поведения и формировать востребованные временем профессиональные компетенции.

Актуализация акмеологической позиции (стремление к профессиональным достижениям) молодых педагогов стимулируется ежегодно проводимым на факультете конкурсом научно-методических, учебно-методических, публицистических, научно-популярных разработок «Персональный успех». Вовлечение молодых педагогов в различного рода профессиональные конкурсы рассматривается наставниками и организаторами как способ творческой самореализации участников, как возможность презентовать себя педагогическому сообществу как профессионала и личность.

Традиционным стало проведение на факультете таких мероприятий, как форум молодых педагогов – выпускников педагогического университета «Шаг в профессию» и научно-практическая конференция «Новое поколение профессионалов в образовании», где трибуна предоставляется прежде всего молодым специалистам и их наставникам.

В структуре факультета образовательных технологий и непрерывного образования находятся кафедры психолого-педагогической, методической и прикладной направленности, что позволяет регулярно оказывать молодым педагогам разностороннюю помощь в контексте преподаваемого ими учебного предмета и включаться во взаимодействие с кафедрами других факультетов педагогического университета.

Подчеркнем, что комплексная научно-методическая поддержка молодых специалистов в сфере образования рассматривается как наиболее значимое направление деятельности факультета [4]. Ведущая роль в организации помощи начинающим учителям принадлежит Центру сопровождения молодых педагогов, который был создан для координации всех усилий в системе непрерывного образования, ориентированных на молодых педагогов и поддержку их профессионально-личностного развития [2; 4]. Сотрудники Центра в содружестве с другими кафедрами факультета разработали и реализуют вместе с группой молодых педагогов перспективный проект «Лестница успеха», максимально при этом используя перечисленные выше ресурсы университетского комплекса профильного вуза.

Следует признать необходимость наиболее полного использования всех возможных ресурсов университетского комплекса в контексте создания системы комплексного сопровождения молодых педагогов, поскольку университетский комплекс, притом, профильного вуза обладает значительным потенциалом развития профессиональной компетентности начинающих учителей и обеспечения их скорейшей успешной адаптации в профессии.

Литература

1. Арженовский, С.В. Управление университетскими комплексами: математические модели и методы: автореф. дис. ... доктора экономических наук : 08.00.13 / Сергей Валентинович Арженовский / Рост. гос. эконом. ун-т. – Ростов-на-Дону, 2003. – 35 с.

2. Глебова, З.В. Направления деятельности Центра сопровождения молодых специалистов в системе научно-методической поддержки начинающих педагогов // Вестник Костромского государственного университета. Серия «Педагогика. Психология. Социокинетика», 2018. – 272 с. – С. 158-160.

3. Лукьянова М.И. Инновационная деятельность как ресурс в развитии профессионализма молодых педагогов //Профессионализм учителя как условие качества образования: сборник научных трудов IV международного форума по педагогическому образованию и региональной конференции ISATT: Часть 1. – Казань: Отечество, 2018. - С. 286 - 293. – ISBN 978-5-9222-1236-6

4. Сопровождение развития педагога на начальном этапе профессиональной карьеры: монография / под ред. С.В. Данилова, Л.П. Шустовой, З.В. Глебовой. – Ульяновск: ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», 2017. – 293 с.

УДК 378

Г.Н. Гмызина, к.п.н.
Ю.А. Лобина, к.ф.н., доцент
Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова г. Ульяновск, Россия

ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В МАГИСТРАТУРЕ

Аннотация. *В статье рассматривается опыт практико-ориентированной исследовательской деятельности на примере магистерской программы «Иностранный язык и межкультурная коммуникация». Включение студентов с первых дней обучения в магистратуре в научно-исследовательскую деятельность, которая неразрывно связана с изучением теоретических дисциплин и приобретением необходимых навыков во время практик, оптимизирует процесс подготовки научно-педагогических кадров и способствует формированию у магистрантов готовности к профессиональному самосовершенствованию и саморазвитию.*

Ключевые слова: *магистратура, научно-исследовательская работа, практическая направленность.*

G.N. Gmyzina, PhD, Assistant professor
Y.A. Lobina, PhD, Associate professor
Ilya Ulyanov State Pedagogical University, Ulyanovsk, Russia

ON DESIGNING MASTER STUDENT PRACTICE-ORIENTED RESEARCH PROGRAMS

Abstract. *The article explores organizing practice-oriented research of master students. The design of a master course in teaching foreign languages and cross-cultural communication was analysed. The study revealed that efficient training of self-motivated researchers capable of self-development involves early engagement in research, supported by theoretical courses, and gaining practical experience in research-based pedagogy.*

Keywords*: Master courses, practice-oriented research activity.*

Согласно ФГОС ВО 3++ выпускник магистратуры по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование должен обладать определенным набором универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, сформированность которых проверяется в ходе Государственной итоговой аттестации (ГИА). При этом необходимо отметить, что стандарт дает право Организации, реализующей программу, не включать государственный экзамен в состав ГИА, а выполнение и защита выпускной квалификационной работы являются ее

обязательными компонентами [4]. Таким образом, все виды деятельности магистранта должны быть нацелены на успешное достижение этой цели.

Развитие необходимых исследователю качеств и формирование готовности к научному поиску происходит в общеобразовательной школе и системе дополнительного образования. Задача бакалавриата и магистратуры – сформировать набор компетенций, необходимых исследователю. При этом важно подчеркнуть, что в структуре современного российского высшего образования степень магистра следует по научному уровню за степенью бакалавра и предшествует степени кандидата наук. По сути, это лишь первая ступень к научно-исследовательской и научно-педагогической деятельности, ведущей к поступлению в аспирантуру и последующей подготовке кандидатской диссертации. В отличие от диссертаций на соискание ученой степени кандидата и доктора наук, представляющих серьезные научно-исследовательские работы, магистерская диссертация, хотя и является самостоятельным научным исследованием, все же должна быть отнесена к разряду учебно-исследовательских работ, в основе которых лежит моделирование уже известных решений. Выполнение такой работы должно не столько решать научные проблемы, сколько служить свидетельством того, что ее автор научился самостоятельно вести научный поиск, видеть профессиональные проблемы и знать наиболее общие методы и приемы их решения [2].

Тем не менее, в современных условиях к научно-исследовательской работе магистрантов предъявляются определенные требования, касающиеся практической применимости результатов исследований в той или иной области профессиональной деятельности. Социальный заказ предусматривает не массово-репродуктивный, а индивидуально-творческий, практико-ориентированный подход к подготовке педагогических кадров, обладающих не только высоким уровнем академических знаний, но и творческой активностью, готовностью к развитию и саморазвитию [3: 113]. Для обеспечения результативности данного процесса чрезвычайно важной становится задача «практической ориентации педагогического вуза на создание условий для дальнейшего продвижения личности в профессии» [1: 22].

Поэтому при разработке магистерской программы «Иностранный язык и межкультурная коммуникация» по направлению подготовки «Педагогическое образование» особое внимание было уделено взаимообусловленности и практикоориентированности её компонентов (учебных дисциплин, всех видов практик и научно-исследовательской работы) и возможности освоения программы студентами, не имеющими базовой лингвистической и методической подготовки. Логика программы такова, что задачи исследовательской работы вытекают из потребностей практики и проверяются в ее ходе, а знания, полученные во время аудиторных занятий и самостоятельной работы, помогают приобретению умений и навыков научно-исследовательской, методической и педагогической деятельности.

Программа рассчитана на четыре семестра. В каждом семестре студент изучает дисциплины, помогающие проводить исследование и организовать учебный процесс в соответствии с собранными данными, проходит практику, позволяющую применять полевые методы сбора материала и проверять практическую значимость полученных результатов, участвует в научно-исследовательском семинаре и завершает один из этапов работы над магистерской диссертацией. От семестра к семестру объем аудиторной нагрузки падает, а объем самостоятельной работы и практик увеличивается. Во время занятий научно-исследовательского семинара выстраивается образовательная траектория, благодаря которой у студентов с разными интересами и разной базовой подготовкой к завершению обучения в магистратуре максимально раскрывается профессиональный и личностный потенциал.

Первый семестр призван помочь студенту определиться с областью исследования (лингвистическое, коммуникативное или методическое направление) и

сформулировать тему магистерской диссертации. В этом ему помогают дисциплины общетеоретического цикла, которые знакомят студентов с актуальными направлениями функциональной лингвистики, теории межкультурной коммуникации, методики преподавания иностранных языков, и социально-психологического цикла, которые дают магистрантам представление об экстралингвистических аспектах межкультурной коммуникации. Практика по получению профессиональных умений и опыта в области педагогической и культурно-просветительской деятельности направлена на приобретение навыков организации учебного процесса в языковом образовании, мероприятий, формирующих межкультурную толерантность, и тренингов, готовящих к коммуникации с представителями других культур. Во время педагогической практики в общеобразовательной школе студенты организуют научно-исследовательскую работу учащихся.

Во втором семестре студенты изучают теоретическую литературу по выбранной проблеме, работают над обоснованием темы магистерской диссертации, проводят пилотное исследование, уточняют направление и методологию работы с учетом результатов практики организации занятий по подготовке к межкультурной коммуникации в вузе, при необходимости корректируют формулировку темы. Теоретическая поддержка исследовательской деятельности студентов осуществляется дисциплинами функционально-лингвистического и коммуникативно-методического циклов. В результате выпускник программы может вносить вклад в разработку функциональной модели языка как средства межкультурной коммуникации различных социальных групп в конкретных коммуникативных ситуациях или в разработку модели учебного процесса, направленного на обогащение родной культуры через взаимодействие с изучаемой.

На втором курсе существенно увеличивается объем научно-исследовательской работы. Ее результаты обсуждаются на действующем параллельно с учебными занятиями научно-исследовательском семинаре и используются при разработке планов и материалов учебных занятий для научно-педагогической практики, при прохождении которой студенты анализируют занятия по языковым дисциплинам в университете с точки зрения эффективности подготовки к межкультурной коммуникации, разрабатывают авторские курсы по отдельным аспектам межкультурного общения и проводят практические занятия со студентами-бакалаврами. В ходе научно-исследовательской практики, студенты в зависимости от выбранного направления исследования, собирают и фиксируют речевой материал, проводят эксперименты, обобщают полученные данные и при необходимости корректируют задачи научного исследования.

В четвертом семестре завершается сбор и анализ фактического материала с учетом уточненных задач. Основное внимание уделяется формированию навыков структурирования, оформления и представления результатов научного исследования как в виде устного выступления на научно-практической конференции и публичной защиты магистерской диссертации, так и в виде публикации полученных результатов в научных изданиях. Первая публичная презентация результатов научного исследования проходит обычно уже во втором семестре во время Дней науки на факультете или на Международной молодежной научно-практической конференции «Молодежь и наука: слово, текст, личность».

На протяжении всех двух лет обучения студенты учатся представлять результаты своего исследования международной общественности на английском языке в рамках курсов «Иностранный язык для специальных целей», «Иностранный язык в сфере профессиональной коммуникации», «Академический английский», «Жанры научной речи», «Межкультурная коммуникация в сфере науки».

Несмотря на то, что стандарт магистратуры по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование не содержит требований, касающихся обязательного

наличия публикаций результатов исследования, магистранты, планирующие продолжить исследование по выбранному направлению в аспирантуре, имеют к моменту процедуры защиты минимум три публикации, одна из которых в журнале, рекомендованном ВАК [4]. Всего за последние три года магистрантами было опубликовано 34 статьи в изданиях, индексируемых в РИНЦ, и рецензируемых научных журналах, 9 из которых на английском языке, и 4 статьи в зарубежных изданиях.

Наши выпускники преподают английский язык в высших учебных заведениях, профильном лицее, в языковых школах, продолжают образование в аспирантуре по специальностям 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования», 10.02.19 «Теория языка», 10.01.03 «Литература стран зарубежья». Результаты исследований магистрантов активно внедряются в образовательную практику, находят применение при актуализации содержания рабочих программ по дисциплинам бакалавриата и специалитета «Практикум по межкультурной коммуникации», «Практикум устной и письменной речи», «Практикум по культуре речевого общения», «Практическая фонетика», «Практическая грамматика», «Актуальные проблемы методики преподавания иностранного языка», «История литературы страны изучаемого языка» «Современная литература страны изучаемого языка», «Язык современных средств массовой информации» и других.

Таким образом, индивидуальная образовательная траектория, выстроенная на основе осознанного выбора направления исследования и самостоятельно сформулированной темы, позволяет магистрантам не только шаг за шагом овладеть методикой работы над научным исследованием, научиться представлять его результаты в устной и письменной формах, но и приобрести практический опыт проектирования педагогической деятельности на основе специальных научных знаний, позволяющий им самоопределиться в выборе дальнейшего пути профессионального самосовершенствования и саморазвития.

Литература

1. Кадакин В.В., Кутняк С.В. Исследование представлений о карьерном росте студентов – выпускников педагогического вуза // Гуманитарные науки и образование. - 2012. - № 4 (12). - С. 22–26.

2. Кузин Ф.А. Диссертация: Методика написания. Правила оформления. Порядок защиты. Практическое пособие для докторантов, аспирантов и магистрантов. — М.: «Ось-89», 2000. — 320 с.

3. Татьянина Т.В., Шукшина Т.И. Государственная итоговая аттестация в магистратуре: практико-ориентированный формат // Высшее образование в России. – 2016. - № !0 (205). – С. 113-118.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – магистратура по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование. Утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 22.02.2018 года № 126.

УДК 37.015.31

Е.Л. Горлова, канд. психол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Российский государственный гуманитарный университет»,
г. Москва, Россия

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ПРОЕКТ КАК ФОРМА ОРГАНИЗАЦИЯ ПРАКТИКИ МАГИСТРАНТОВ

Аннотация. *Обсуждается актуальность разработки новых форм практики для магистрантов. Раскрываются возможности исследовательского проекта в решении многоаспектных задач развития компетенций у студентов и получения новых данных о*

содержании развития, воспитания, личностного роста старших подростков, их отношения к семье.

Ключевые слова: *исследовательский проект, практика, первичные профессиональные навыки.*

E.L. Gorlova, PhD, Associate Professor,
Russian State University for the Humanities,
Moscow, Russia.

RESEARCH PROJECT AS A FORM OF TRAINEESHIP FOR MA STUDENTS

Abstract. *The relevance of developing new forms of practice for undergraduates is discussed. The possibilities of a research project in solving multidimensional tasks of developing competences among students and obtaining new data on the content of development, education, personal growth of older adolescents, their relationship to the family are revealed.*

Keywords**:** *research project, traineeship, primary professional skills.*

Поиск новых форм организации практики – актуальная задача для современного высшего образования. Постановка такой задачи определяется несколькими причинами. Во-первых, отметим противоречие между уменьшением общих сроков обучения по программам подготовки (бакалавров и магистров) и повышением требований к владению профессиональными компетенциями. Во-вторых, образовательное учреждение, предоставляя базу для практики студентов, заинтересовано в решении спектра конкретных задач, которые на достаточном уровне качества могли бы решить практиканты. В-третьих, высшее образовательное учреждение нацелено на расширение баз практики, а студенты в оттачивании компетенций. В-четвертых, отметим, что именно качество общения является решающим фактором создания зоны ближайшего и дальнего развития студентов [5, 6, 9, 11]. На наш взгляд именно исследовательский проект является той формой организации практики, которая позволят комплексно решать все обозначенные задачи.

Цель исследования: разработка новых форм проведения практики для магистрантов.

Методологические основания исследования: культурно-историческая теория Л.С. Выготского, концепция непрерывного образования Е.Е. Кравцовой и Г.Г. Кравцова [2, 9, 11].

Представим основные этапы подготовки и реализации исследовательского проекта в рамках учебной практики студентов магистратуры направления «Психолого-педагогическое образование».

1 этап «Сопоставление задач практики и анализ запроса учреждения – базы практики».

Существует целый спектр задач практики магистрантов первого года обучения (образовательная программа «Семейная психопедагогика») и актуальных проблем образовательного учреждения (машиностроительно-гуманитарный колледж), выступившего базой практики.

Во-первых, обращаемся к содержанию общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенциям, заложенных в ФГОС и выбранных в качестве результатов практики:

способность к абстрактному мышлению, анализу, синтезу;

способность выстраивать взаимодействие и образовательную деятельность участников образовательных отношений с учетом закономерностей психического развития обучающихся и зоны их ближайшего развития;

способность конструктивно взаимодействовать со специалистами смежных областей по вопросам развития способностей обучающихся способностью выделять актуальные проблемы развития современной системы образования, обучения и развития обучающихся;

готовность использовать активные методы привлечения семьи к решению проблем обучающегося в образовательной деятельности.

Основной запрос от коллег образовательного учреждения (колледжа) – сделать срез уровня личностного роста, рефлексивного и возрастного развития учащихся колледжа – студентов первого и выпускных курсов.

На основе коллективного обсуждения выбрали тему проекта для обследования первокурсников колледжа: «Диагностика отношения к семье, личностного и морально-нравственного развития подростков, получающих профессию».

Цель: составить обобщенный психологический портрет современного подростка и его семейного окружения.

2 этап «Теоретический анализ и подбор методик».

На этом этапе актуализируются знания, необходимые для подготовки и реализации проекта (например, теорий возрастного развития), резюмируются наиболее актуальные сложности в развитии современного подростка (эмпирические исследования). В частности, зафиксирована проблема расхождения паспортного и психологического возраста у подростков [4, 14, 16, 18, 19]. Магистранты в совместной встрече с педагогом-психологом базы практики определяют цели и задачи диагностического обследования и подбирают необходимый инструментарий. Решают вопросы организационного характера со специалистами колледжа.

Магистранты проводят апробацию методик в своей группе, решают какое количество встреч нужно провести с респондентами и в какой последовательности им предъявлять стимульный материал. Распечатывают необходимые бланки и инструкции по количеству участников исследования.

Для проекта был выбран следующий пакет методик.

- для описания состава участников создали социальную анкету с вопросами о составе семьи, возрасте участников, их представлениях о взрослости.

-уровень рефлексивности подростков, обучающихся в колледже, диагностировали с помощью опросника А.В. Карпова «Диагностика рефлексии» [4, 8, 13, 16].

- уровень словесно-логического мышления обследовали с помощью методики «Сложные аналогии» (Э.А. Коробкова) [7, 15].

- для изучения представлений о семье и качества семейных отношений использовали методику «Шкала семейного окружения» (Family Environmental Scale, FES, Rudolf H. & Bernice S. Moos), русскоязычная адаптация С.Ю. Куприянова и Синквейн по теме «Семья» (Щербакова А.М., Баскакова Ю.В.) [1, 20];

- эффективность процесса воспитания оценивали на основе шкал опросника личностного роста (уровень гуманистических ценностных отношений человека к миру, к людям и к самому себе) (Степанов П.В., Григорьев Д.В., Кулешова И.В.) [17].

Сформированы выездные группы магистрантов для проведения обследования.

3 этап «Реализация поставленных задач в образовательном учреждении».

Перед студентами ставятся три задачи:

- создание отношений доверительности с участниками исследования, отчетливое и понятное для респондентов объяснение содержания обследования, освоение групповой формы проведения бланковых методик, просветительская направленность встречи.

4 этап «Обработка полученных данных и написание аналитического отчета по результатам обследования».

Студенты сначала создают базу данных, осваивают методы описательной статистики, учатся представлять сравнительный анализ данных обследования в таблицах и диаграммах, описывать обнаруженные факты, выполнять описание индивидуального случая, строить корреляционные плеяды параметров изучаемых процессов и функций, интерпретировать обнаруженные связи [3, 12, 20].

5 этап «Обсуждение полученных результатов, разработка рекомендаций для тьюторов и педагога-психолога (ознакомление с результатами самих респондентов».

Выделение наиболее проблемных зон развития современных подростков и разработка рекомендаций, адекватных выявленным рискам развития. Одним из продуктов со-деятельности магистрантов может стать подготовка текста для публикации по результатам исследования (например, статья об отношении подростков к семье на материале методики «Ситнквейн»).

6 этап «Рефлексия результатов практики». По окончании выполнения аналитического отчета и реализации отдельных мероприятий проводится опрос магистрантов об уровне сложности поставленных задач и доступности помощи при их решении.

Приведем примеры вопросов для рефлексии магистрантами результатов практики.

Вопросы с выбором готового вариант ответа: удаленность места проведения практики, условия организация на базе практики; уровень сложность задания на практику (все компетенции с указанием шкалы от 1 - таких заданий точно не было до 5 - такие задания преобладали);

Открытые вопросы, когда студентам предлагали в свободной форме закончить предложения: самая большая сложность для меня состояла в том, что…, легче всего мне было…, я бы предложил (предложила) внести в организацию и содержание практики по получению профессиональных умений и навыков следующие изменения…

Представим средний балл (максимальная оценка – 5) анализа студентами результатов практики по получения первичных профессиональных умений и навыков:

- способность к абстрактному мышлению, анализу, синтезу – 3,5;
- способность выстраивать взаимодействие и образовательную деятельность участников образовательных отношений с учетом закономерностей психического развития обучающихся и зоны их ближайшего развития – 3;
- способность конструктивно взаимодействовать со специалистами смежных областей по вопросам развития способностей обучающихся - 3
- способностью организовать совместную и индивидуальную деятельность детей и подростков – 3,75;
- теоретический анализ психолого-педагогической литературы – 4;
- способность использовать математические методы обработки данных – 4,25;
- способность действовать в команде – 4,25;
- способность рефлексии способа и результатов – 4,5.

Как видим, все компетенции получили в той или иной степени положительную самооценку магистрантов.

Итак, на основе всего объема выполненных задач мы сделали вывод о том, что жизнеспособный и актуальный для образовательной практики исследовательский проект отвечает следующим требованиям:

- значимость исследовательской идеи для специалистов (руководителя практики и коллег из образовательных учреждений); обсуждение ожидаемых эффектов для образовательного учреждения, кафедры и магистрантов – важнейшее условие вовлеченности специалистов-менторов;
- моделирование исследования и проведение пилотажного исследования студентами на малых выборках, получение первичных навыков проведения исследования и обратной связи от руководителя практики (исследовательского проекта);
- проведение мастер-классов и деловых игр для практикантов специалистами баз практик с целью развития умения управлять профессиональной позицией, тренируя двупозиционность общения (в позиции участников образовательного процесса – детей, родителей и одновременно в позиции наблюдателя-аналитика);

- выход с исследовательским заданием в группу респондентов, сбор материала согласно замыслу исследования;

- овладение качественными и количественными методами обработки собранного материала, предоставление отчетов для специалистов из образовательного учреждения, проведение сравнительного анализа данных (освоение методов статистической обработки данных в процессе работы с конкретными данными);

- проектирование вариантов развивающей работы с учащимися с выявленными проблемными зонами и моделирование в группе практикантов;

- проведение на базах практики лучшего варианта работы с обучающимися, разработанного студентами.

- рефлексия и оценка полученных навыков в ходе практики.

Данные требования к проведению практики выделены нами на основе анализа результатов исследовательского проекта, реализованного магистрантами направления «Психолого-педагогическое образование» в сотрудничестве с психологами и преподавателями образовательного учреждения.

Литература

1. Арбатская Е.С., Дичина Н.Ю. Диагностика семейных дисфункций в приемной семье: методическое пособие. Ангарск – Иркутск: УМЦ РСО, 2017. 44 с.

2. Выготский Л.С. Педагогическая психология: под. ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика-пресс, 1996. 536 с.

3. Горбатов Д.С. Практикум по психологическому исследованию: Учеб. пособие. Самара: Издательский дом «БАХРАХ-М», 2003. 272 с.

4. Горлова Е.Л. Представления о семье у подростков разного психологического возраста// Культурно-историческая психология. 2018. Том 14. № 2. С. 24—32. doi:10.17759/chp.2018140203

5. Горлова Е.Л. Практика студентов в образовательном учреждении: от рефлексии дискурсов к выбору проекта// Профессионализм учителя как условие качества образования: сборник научных трудов IV международного форума по педагогическому образованию и региональной конференции ISATT: ЧАСТЬ 1. Казань: Отечество, 2018. С. 156-160.

6. Горлова Е.Л. Проектирующий метод в деятельности педагога-психолога школы// Современные проблемы психологии и образования: в контексте работы с различными категориями детей и молодежи / Гл. ред. Р.Е. Барабанов. М.: МИТУ-МАСИ, 2018. С.180-184.

7. Истратова О.Н., Эксакусто Т.В. Справочник психолога-консультанта организации. Изд. 2-ое. Ростов н/Дону: Феникс, 2007. 638 с.

8. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. 2003. Т. 24. №5. С. 45—57.

9. Кравцов Г.Г. Проблема личности в культурно-исторической психологии // Культурно-историческая психология. 2006. №1. С. 18—25.

10. Кравцова Е.Е. Понятие возрастных психологических новообразований в современной психологии развития// Культурно-историческая психология. 2005. № 2. С. 87—94.

11. Кравцова Е.Е. Реализация идей Л.С. Выготского в системе непрерывного образования// Инициативы XXI века. 2015. №. 4. С. 62–65.

12. Митина О.В. Математические методы в психологии: Практикум. М.: Аспект Пресс, 2008. 238 с.

13. Мухина В.С. Рефлексивный тест-самоотчет «Кто я?»: возвращение к обоснованию установок, обращенных к реципиенту, и требования к анализу типов рефлексий на себя // Развитие личности. 2008. № 4. С. 116—129.

14. Поливанова К.Н. Изменение практик развития и их последствия: публичная лекция. М. 2010.

15. Психологический практикум «Мышление и речь»: учебно-методическое пособие / сост.: А.А. Маленов, А.Ю. Маленова. Омск: Изд-во ОмГУ, 2005. 108 с.

16. Рубцова О.В., Уланова Н.С. Психологические предпосылки развития рефлексии в условиях применения цифровых технологий // Психологическая наука и образование. 2014. Том 19. № 4. С. 101–112.

17. Степанов П.В., Григорьев Д.В., Кулешова И.В. Диагностика и мониторинг процесса воспитания в школе / Под ред. Н.Л. Селивановой, В.М. Лизинского. М.: АПК и ПРО, 2003. 83 с.
18. Толстых Н.Н. Современное взросление // Консультативная психология и психотерапия. 2015. №4. С. 7—24.
19. Толстых Н.Н., Прихожан А.М. Психология подросткового возраста: учебник и практикум для академического бакалавриата. М.: Издательство Юрайт, 2016. 406 с.
20. Щербакова А.М., Баскакова Ю.В. Изучение отношения к собственной инвалидности слепых и слабовидящих молодых людей с помощью методики «Синквейн» [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2014. Том 6. № 3. С. 208–226. doi:10.17759/psyedu.2014060321

УДК 378

В.Т. Гюрова, докт.пед.н, профессор
Софийский университет им. Св. Климента Охридского
г. София, Болгария

МЕСТО ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ И ТВОРЧЕСКИХ УМЕНИЙ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Аннотация. *Среди приоритетов образования и школы 21-го века, а это значит - и учителей 21-го века - развивать творческие способности учеников и научить их пользоваться многообразием информационных и образовательных ресурсов, быстро находить новую информацию и использовать ее в учебе и в жизни. Эта „навигация" в информации - одно из важных исследовательских умений в которых нуждаются молодые граждане технологизированного динамичного мира, и которые целенаправлено нужно формировать и развивать. А это значит, что сами учителя должны преобрести и совершенствовать эти умения, а университет является местом, где это должно случиться.*

Цель статьи представить опыт Факультета Педагогики Софийского университета им. Св.Климента Охридского в формировании исследовательских умений у студентов с помощью самостоятельной работы. Проанализированы мнения студентов, участников трех исследований - Университетского центра управления качеством; исследовательской команды университетского проекта и исследования самого автора статьи. В результате сделан вывод, что, по мнению студентов, основная (базовая) университеткая подготовка развивает в достаточной степени их исследовательские и творческие умения посредством разных формам самостоятельной и групповой работой, в духе умений, в которых нуждаются учителя 21-го века.

Ключевые слова: *учитель 21-го века, подоготовка учителей, исследовательские умения, творческие умения.*

V.T. Gurova, Doctor, Professor
Sofia University. St. Clement of Ohrid
Sofia, Bulgaria

THE PLACE OF RESEARCH AND CREATIVE SKILLS IN THE TRAINING OF FUTURE TEACHERS

Abstract. *Among the priorities of the 21st-century education and school, and therefore, of teachers as well, is developing students' creative skills, teaching them to take advantage of the diverse information and educational resources, to find quickly new and reliable information, which they need in order to manage with their learning tasks and life problems. This "navigation" through information is one of the important research skills which are needed by the young citizens of the technologized, dynamic world and must be purposefully formed and developed. This means that teachers themselves have to acquire and develop these skills, and the place where this should be accomplished is the university.*

The aim of this article is to present the experience of the Faculty of Pedagogy at the Sofia University „St. Kliment Ohridski" in the formation of research skills in students through assignments for self-dependent work. The paper provides an analysis of the opinions of students included in three studies: of the University Centre for Quality Management, of a research team within an intra-university project, and a survey conducted by the author of the article. It has to be concluded that, according to the students, basic university training is developing sufficiently their research and

creative skills through various forms of individual and group work, in line with the necessary skills for the 21st-century teachers.
Keywords: *the 21st-century teacher, teacher training, research skills, creative skills.*

Введение. В современном образованиии школе как в зеркале отражаются проблемы, ценности и вызовы 21-го века. Они определяют и контекст, в котором учитель выполняет свои профессиональные роли, среди которых: роль менеджера учебно-воспитательного процесса (который планирует, организирует, реализирует и контролирует процессы обучения и воспитания учеников), роль менеджера своего класса (роль классного руководителя), роль диагностицирующего потребности и результаты учеников, роль обучающего (преподавателя) и формирующего разные „грамотности" и умения, роль помогающего в изучении учебного материала, роль навигатора и посредника в отношении полезной для учеников информации и т.д.

Контекст, в котором учитель реализует все эти роли определяется несколькоми основными компонентами:

Постоянно изменяющеяся на разных уровнях (глобалном, региональном, национальном) общественная среда и влияние этих перемен на специфику и характер образования и школы.

Изменения в образовании, спровоцированные, прежде всего, научным и техническим прогрессом, развитием информационных и коммуникационных технологий.

Национальные и локальные традиции, ценности, быт и культура, которые являются важными частями знаний ученика 21-го века – гражданина мира, корни которого по-прежнему находятся в его родине и в родовой памяти.

Каждая из этих ролей требует совершения определенной деятельности, для успеха которой учитель нуждается в конкретных компетециях (экспертной, управленческой, лидерской, диагностической, исследовательской, информационной, дигитальной, и т.д.). Все они являются базой, на основание которой он может формировать у своих учеников те „грамотности" и умения, которые ряд современных реформаторов и исследователей определяют как „ключевые умения", важные для жизни и деятелности в 21-ом веке, среди каторых:

умения учиться и быть инновативным (эти умения связываются группой „Четыре К": креативность (творчество), критическое мышление, коллаборативность (умение работать в сотрудничестве), коммуникативность (умения общаться с другими);

умения, связанные с поиском и использованием информации, разными информационными технологиями и информационными средствами – эти умения по своей сути являются исследовательскими;

умения для жизни и карьеры - они помогают справляться с проблемами, адаптироваться к изменениям, работать в команде (в том числе, по исследовательским проектам) и так далее.

Постоянно обновляющиеся информационные и коммуникационные технологии ежедневно расширяют палитру источников информации и возможностей ее достичь. Ученики не нуждаются в специальном разрешении и указаниях, чтобы ориентироваться в интернет-пространстве и решать самим, какая информация правильная и важная, а какая – нет. Таким образом, современный образовательный процесс приобретает характеристики андрагогического процесса (Андрагогический процесс – процесс обучения взрослых учащихся (которым исполнилось совершеннолетие), которые являются активными участниками своего обучения и учебы, способными на выбор, принятие решения (self-directed) и быть партнерыми преподавателю в процессе обучения, ориентированным на учащихся (Гюрова, В., 2011, пар. 4.2.). И если, учеба является процессом „мышления, открытия, постановки вопросов, критического рассуждения, творческих ответов" (Nottingham Andragogy Group, 1983, с. 36-37),

ученики, подобно взрослым учащимся, могут быть (авторами, творцами своих собственных знаний, мышления, чувств.

Современному учителю нужно признать и принять факт, что сегодня он является только одним из источников знаний для своих учеников, хотя и все еще очень важным источником. Новые для него, навязанными временем профессиональными задачами, являются: подготовить своих учеников к успешной „навигации“ в море информации; ставить их в роль исследователей образовательных ресурсов и творцов, которые думают, ищут и открывают творческие решения и ответы на вопросы, спровоцированные встречей с разными истинами, точками зрения, авторами разнообразных источников информации, в том числе электронных (виртуальных) ресурсов. А это означает, что он сам должен быть исследователем и творцом, чтобы сам мог искать, открывать, отбирать, анализировать информацию для целей образования и чтобы сам мог создавать образовательные ресурсы, в том числе электронные. Эта исследовательская и творческая компетенция должна быть частью компетентций, которые университет формирует и развивает у будущих учителей.

2.Методологические основания. Вопрос, на которой статья пытается ответить: формирует ли современная педагогическая подготовка умения исследовательской и творческой работы у болгарских студентов. В группе этих умений ставим умения искать, отбирать, анализировать и интерпретировать информацию из разных источников (печатных, эллектронных, в том числе от разных интернет сайтов), а также через опыт во время групповой работы и через коммуникации в учебной и виртуальной среде. Они являются частью умений для выполнения самостоятелных и групповых (или в команде) творческих задач – для проведения эмпирических исследований для целей курсовых и дипломных работ, для разрабатывания и выполнения научных проектов, для написания эссе, реферата, для анализа случая и т. д.

Цель автора проверить насколько исследовательские и творческие умения находятся в группе важных умений (компетентностей), которых университетское образование формирует у студентов, обучающихся на специальностях „Педагогика“ и „Неформальное образование“ в Софийском университете им. Св. Климента Охридского (г. София, Болгария). Сделан анализ учебных планов и программ, по которым обучаются студенты этих двух специальностей. Цитируются заключения эмпирического исследования, в котором использованы контент-анализ и анкетирование, проведенного исследовательской командой педагогического факультета по теме „Умения студентов для самостоятельной учебы” в 2015-2016 г. (Божилова, В. и др., 2016). Обсуждаются данные анкетирования студентов бакалавров с первого по четвертый курс (157 студентов специальности „Педагогика“ и 63 студентов специальности „Неформальное образование“) о качестве их обучения на первом семестре учебной 2018-2019 г., реализованого Университетским центром по управлению качеством (Доклад..., 2019). К этой информации добавляются мнения 31 студента тех же самых специальностей, которые поделились во времени двух фокус-групп, проведенных автором статьи в январе 2019 году.

И поскольку Софийский университет им. Св. Климента Охридского является самым старым и ведущим университетом в Болгарии, завоевавшим себе право быть эталоном педагогического образования в стране, можно сказать, что выводы исследования в большой степени можно отнести и к подготовке студентов педагогов в остальных высших школах.

3.**Результаты.** Анализ учебных планов и программ показывает, что кроме усвоения знания, у студентов педагогов формируются и разные умения (в том числе исследовательские): умения планирования и организации образовательной деятельности с детьми и взрослыми; умения работать с проектами; умения работать в команде, умения писать научные тексты, анализировать конкретные случаи; излагать, аргументировать и защищать свою позицию и т.д. Основным средством в этом

процессе формирования умений является самостоятельная работа, реализуемая разными методами. Контент-анализ учебных программ, сделанный исследовательской группой под руководством доц. В. Божиловой в 2015-2016 учебном году показывает, что студентам факультета педагогики дается 19 творческих задач разного типа, которые они реализуют самостоятельно или в в командах. Эти задачи можно объединить в слудующие группы: писменные задания (написать доклад, чаще с презентацией результатов; задачи для поиск информационных ресурсов и для отбора информации (чаще связан с работой в библиотеках); задачи изложить и защитить тезисы или идеи, связаные с участием в дискуссии (Божилова, В., и др., 2016, с. 34). Чаще всего эти задачи для работы по образцу, с подробнейшей инструкциейп реподавателя.

Вторая группа - это задачи изложить, описать и проанализировать явления или процессы.

Третья группа - задачи найти закономерности и связи, типа причина-следствие, задачи связаные с классификацией, обобщением и сравнением.

Самыми малочисленнными являются вполне самостоятельные творческие задачи, которые требуют от студента самостоятелно определить проблему исследования, сделать план выполнения задачи, выбрать средства для этого и, наконец, выполнить свой план. (Божилова, В., и др., 2016, с. 46).

Почти все учебные дисциплины требуют от студентов разрабатывать индивидуальные проекты, делать презентации, решать проблемные случаи, участвовать в дискуссиях и дебатах и т.д. Чаще всего, студентам специальности „Педагогика“ ставят следующие задачи для самостоятельной работы: работать в библиотеке с источниками информации; писать доклады и делать презентации; готовится к участияю в дискуссиях, а также разработать портфолио, написать проект, эссе, реферат.

Подобные задачи ставят и студентам специальности „Неформальное образование“. Но здесь на второе место выходит „полевое исследование”, связаное с посещением и наблюдением на местах (напр. посещение в образовательных фирмах или центрах) и выполнение практических деятельностей (Божилова, В., и др., 2016, с. 33-34 и 37-37).

В целом, студентам всех специальностей педагогического факультета чаще всего ставят задачи подготовки портфолио, учебного проекта и презентации (в том числе мульти-медийные. (Божилова, В., и др., 2016, с. 50-51). Все больше и больше преподаватели в свои курсы вносят элементы дистанционного (виртуального) обучения, размещают лекции и ресурсы на образовательных платформах, направляют студентов на исспользование электоронных информационных ресурсов, ведут виртуальные дискуссии, используют электронные тесты для текущей оценки. И, таким образом, делают вклад в формирование важных умений у студентов для работы во виртуальной образовательной среде.

Доклад, который отражает мнения и оценки студентов о качестве их обучения в первом семестре учебного 2018-2019 года показывает, что они одобряют использование методов обучения, которые требуют от них творчества и иследовательской работы и оценивают эти методы следующим образом (6,00 – максимальная оценка) (Таблица 1).

Таблица 1.**Средние оценки студентов пользы применения творческих методов в обучении**

Методы обучения и оценивания	**Студенты специальности «Педагогика» (%)**	**Студенты специальности «Неформальное образование» (%)**
Решение ситуаций	5,06	5,47
Индивидуальные проекты	5,33	5,34

Презентации	5,23	5,18
Дискуссии и дебаты	5,33	5,08
Игровые (симулятивные) методы	5,29	5,00
Групповая работа	5,24	4,73
Элементы электронного обучения	4,74	4,50

Данные согласно результатам, отраженные в докладе в Таблица 13 для специальности „Педагогика“, с. 23) и Таблица 24 (для специальности „Неформално образование“, с. 60)

Тот же самый доклад показывает, что студенты специальности „Педагогика“ оценивают методы дискуссия, дебаты и индивидуальные проекты как „вполне полезные для обучения” (Доклад ...., 2019, с. 73). А студенты специальности „Неформальное образование“ ставят на первое место по полезности метод решение ситуаций, потом – индивидуальные проекты и презентации.

Анализ учебных планов и программ показывает что самостоятельные задачи и курсовые работы являются частью формы оценки учебных достижений студентов. Студенты тоже предпочитают их как средство оценки (Таблица 2). Первое место в их предпочтениях занимает самостоятельная работа. Студенты специальности „Педагогика“ ставят на второе место финальный устный экзамен (тест занимает четвертое место) (Доклад ...., 2019, с. 25).

Студенты специальности „Неформальное образование“ ставят на второе место (после самостоятельной работы) курсовую работу, потом – тесты и на последнем (шестом) месте – финальный устный экзамен (Доклад ...., 2019, с. 63).

Эти предпочтения говорят о том, что студенты обладают хорошими умениями писать разных творческих текстов.

Таблица 2. **Средние оценки студентов о применении творческих методов оценивания**

Студенты специальности Педагогика (%)	**Студенты специальности (%) Педагогика**	**Студенты специальности Неформальное образование (%)**
Самостоятельная работа	5,09	5,03
Курсовые работы	4,98	4,82

Данные из Доклада.... (Таблица 15 , на с. 25 - для специальности „Педагогика“ и Таблица 26, на с. 63 для специальности „Неформальное образование“)

Студенты специальности „Педагогика“ считают самостоятельную работу методом, который оценивает самым адекватым способом их знания, приобретенные в процессе обучения (Доклад ...., 2019, с. 73).

Прямое участие студентов в научно-исследовательских проектах вместе с преподавателями тоже развивает их исследовательские умения, кроме самостоятельной работы (в дополнение к изучаемым предметам „Основы педагогических исследований” и „Эмпирические исследования в неформальном образование”). По новым правилам финансирования научно-исследовательской работы отдают преимущество проектам, в которых участвуют студенты или аспиранты. Исследовательская работа студентов тоже имеетса в виду при акредитации специальностей. В том и причина повышенного участия студентов в научно-исследовательских проектах в последние годы. Доклад с результатами исследований мнения студентов показывает, что более одной трети (1/3) студентов специальности „Педагогика“ и почти две трети (2/3) студентов специальности „Неформальное образование“ были включены в научно-

исследовательскую работу – некоторые из них в более чем в одну форму (Доклад ...., 2019, с. 27 и 66).

Таблица 3. **Участие студентов в научно-исследовательской работе**

Формы на научно-исследовательской работы	**Студенты специальности (%) «Педагогика»**	**Студенты специальности «Неформальное образование» (%)**
Исследовательские проекты Софийского университета	18,5	12,5
Исследовательские проекты других институтов	3,7	10,0
Научные конференции (семинары)	18,5	52,5
Публикации по специальности	2,5	7,5
До сих пор не участвовал/ не участвовала	66,7	22,5
В общем:	109,9	105,0

Таблица показывает, что студенты принимают участие преимущественно в научных форумах (конференции и семинары) и в университетских научно-исследовательских проектах. Нет сомнения, что включение студентов в исследовательские команды делается на основании оценки их наличных умений и качеств. Доклад показывает, что почти все студенты с высокими результатами обучения участвовали в научно-исследовательских проектах. Студенты, у которых успех ниже, участвовали, прежде всего, в научных форумах.

Исследовательские и творческие умения студентов развиваются в годы их обучения в университете. Студенты накапливают опыт, выполняя самостоятельные и групповые творческие задачи (проекты) и участвуя в научно-исследовательской работе вместе с преподавателями. И все это ведет к развитию тех умений будущих педагогов и специалистив неформального образования, которые вписываються в группу ключевых умений учителя 21-го века. А завершающие специальности „Педагогика“ и „Неформальное образование“ готовятся и к педагогической работе с детьми. Поэтому важна их оценка о пользы исследовательских и творческих умений, насколько самостоятельная работа помогает им развивать такие умения, что им помогает и что мешает успешно справляться с выполнением исследовательских и творческих задач и какие другие умения той группы им надо еще развить чтобы справляться лучше.

С целью проверить мнение студентов по этим вопросам были организованы две фокус-группы (24-го и 30-го января 2019 г.):

первая группа – с участием 25 студентов специальности «Педагогика», 2 курса, дневного обучения;

вторая группа – с участием 6 студентов специальности «Неформальное образование», 5 курса, заочного обучения.

Различие в количестве студентов в группах определяется различием количества студентов на курсах.

На фокус-группах обсуждались следующие вопросы:

Почему важны исследовательские умения студентов?

Наличие каких условий определяет успешное выполнение исследовательских и/или творческих задач студентами?

С какими проблемами сталкиваются студенты при выполнении таких задач и что затрудняет их работу?

Какие исследовательские умения и качества студентам нужно приобрести, чтобы лучше выполнять исследовательские и/или творческие задачи?

Ответы показывают, что студенты двух фокус-групп оценивают реально наличие или отсутствие своих исследовательских умений, преимущественно на основании своего опыта иобучения в университете. Очерчиваются некоторые различия в оценках, в связи с наличием больше опыта у студентов 5-го курса (специальность «Неформальное образование»).

Дискуссии в двух группах по первому вопросу *(„Почему важны исследовательские умения студентов?*“) показывают, что в целом студенты относятся позитивно к той группе умений и к необходимости их развивать и совершенствовать. Студенты специальности «Педагогика» видят пользу этих умений в следующем:

- *они считают их необходимыми и важными переносимыми умениями в связи со своим обучением в университете*, конкретнее, эти умения помогают им лучше усваивать учебный материал, углубить и закрепить знания в данной области, которые получили во время лекции и практических занятий; исследовательская работа мотивирует их изучать новые вещи и увеличивает их желание быстрее искать и находить необходимую им информацию; наличие таких умений помогает им достичь лучших результатов своих эмпирических или теоретических исследованиях и, соответственно, эффективности их результатов; этими умениями они приближаются в высшей степени к изучаемым наукам, чувствуют себя „полезными и значимыми в научной сфере”, к которой относится их специальность;

- *связывают их с пользой для будущей работы (как специалисты и для работы в других областях), которая требует поиск и использование информации*, конкретнее, они считают, что эти умения помогают им: найти информацию и знания, которые могли бы быть им полезны в практике работы; справляться с проектами и задачами разного характера: „эти умения возможно перебросить на выполнение ряд других задач”;

- *оценивают их как важную часть собственного (личностного) развития* – для „тренировки” мозга, памяти, мышления, для анализа „учебной действительности”; для развития и стимулирования мыслительной деятельности, а также умений анализировать и синтезировать информацию; развитие полезных умений для самоконтроля, самообразования, самооценки, работы в команде, а также для развития таких качеств, как самостоятельность, воображение, дисциплинированность и инициативность.

Студенты специальности „Неформального образования“ тоже ставят на первое место пользу исследовательских умений как „*переносимые умения в связи с их обучением в университете»:* для анализа „учебной действительности“; для выполнения учебных задач; для оценки информации по отношению их „перспективности“ для учебной работы , точнее, для эффективности эмпирического или теоретическото исследования или творческой задачи и для их конечного результата.

На втором месте студенты этой специальности видят пользу исследовательских умений для совершенствования мозговой деятельности, памяти и мышления.

Ответы на втором вопрос („*Наличие каких условиях определяет успешного выполнения исследовательских и/или творческих задач студентами?* “) представлены в Таблице 4. Мнения построены в зависимости от приоритета, который студенты отдают каждому условию.

Таблица 4. **Условия для проведения полноценного (результатного) студентческого исследования (для выполнения творческой задачи)**

Студенты специальности «Педагогика»	**Студенты специальности «Неформальное образование»**

Хорошая материальная база в т.ч. достаточное количество литературы и надежные источники информации. Достаточное время для выполнения исследовательской или творческой задачи. *Хорошая предварительная подготовка* – определение ясных целей исследования (творческой задачи), что предполагает хорошую информированность о том, что и как нужно сделать, каких ожидаемых результаты нужно достичь; хороший план и структура задачи, адекватный инструментариум; хорошая организация выполнения задачи (обеспечение необходимых средств, времени и материалов; хороший инструментарум для реализации эмпирического исследования; обеспечение предрасположенной к сотрудничеству („кооперативную") целевой группы (респондентов) *Последовательность в действиях* – последовательная реализация плана; критический анализ информации и результатов; окончательное оформление текста.	*Компетентность по проблематике* учебной задачи, в том числе и знание о уже реализованых достижениях разными авторами в исследовательском поле (по теме творческой задачи) *Наличие умений у студентов для проведения научного исследования*: умения ставить цели; сделать и выполнить план (алгоритм) действия; обеспечить информацию; использовать адекватный инструментариум; делать критический анализ результатов исследования (творческой задачи); оформлять окончательный вариант текста. *Умения для работы с информацией*: накапливать и использовать информацию; управлять процессом поиска информации; ведение записок из разных источников; анализ, интерпретации и оценка информации; презентация результатов (устно и письменно).

Часть студентов двух фокус-групп отмечают, что, если преподаватель не определил предварительно тему, работать сложно, так как выбор значимой темы, постановка проблемы, намеченные задачи имеют большое значение для результатов, и лишь после этого нужно накоплять и обработывать нужную информацию. Это важно и для мотивации работать с исследовательской (или творческой) задачей, которая чаще определяеться наличием *необходимых* исследовательских *умений* у студентов. Конкретнее речь идет об умениях для:

управления процессом поиска, накопления и использования информации;

ведения записок из разных источников;

анализа, интерпретации и оценки информации;

презентации информации в соответствующем формате.

Проанкетированные студенты специальности „Педагогика" комментируют *конкретные затруднения при выполнении исследовательской (или творческой) задачи:*

1.Проблемы с информацией – от нехватки надежных литературных источников до риска попасть на источники с неверным содержанием, которые содержат устаревшие или ошибочные данные, или запутанную информацию.

2.*Проблемы с респондентами* при реализации эмпирических исследований – от затруднения найти респондентов до готовности и настройки людей, от которых зависит реализация исследования, сотрудничество со студентами, в том числе заполняя анкетные карты корректно и во время.

Проблемы с компетентностью студентов для реализации исследования или творческой задачи (нехватка исследовательских и других умений) – они не знают: как провести эмпирическое исследование (или выполнить творческую задачу) и как обработать полученные данные; как выбрать критерии и анализировать результаты в соответствии с ними; как придерживаться основной темы исследования (творческой задачи); как решать казусы, связанными с проблематикой из незнакомой для студента

сферы (проблема „нехватки критического мышления”); как интерпретировать сложнейшие тексты (тексты трудных для понимания материалов); как организовать время и т.д.

Расхождение между теорией и практикой – расхождение фактов и ожидаемых результатов, фактов и тезиса автора исследования.

Проблемы с коммуникацией между студентами при решении групповых задач (проектов) – отсуствие мотивации у студентческой команды или у некоторых из ее членов для проведения исследования (для выполнение творческой задачи); непонимание или напряженность между членами группы (команды).

Проблемы связанные с проявлением некорректности со стороны преподавателя, задающего задачу – возможно он дает студентам неполную, некорректную или неясную информацию о задаче и об ее выполнении; проявляет субъективизм при оценке результатов; определяет короткие сроки для ее выполнения.

На подобные проблемы и затруднения указывают и студенты специальности „Неформальное образование“. Они более критичны к своим умениям, в особености к умениям для: интерпретации более сложных и трудных текстов; решения казусов из незнакомой для них сферы (проблема с умениями для критического мышления и для защиты собственного тезиса исследованием). Студенты отмечают, что иногда их наблюдения расходятся с тезисами авторов теорий. Их точно затрудняет отсуствие исследовательских умений (для накапливания, оценки и использования информации; для оценки результатов), а также невыяснение задач (чаще всего относительно цели и индикаторов) и неполноценная обратная связь и т.д.

В таким контекстом идут и коментарии студентов о том, *что могло бы облегчить их трудности* в исследовательской работе. Студенты специальности „Педагогика“ указывают, прежде всего, на следующие облегчения:

точные и ясные указания для работы (что бы лучше поняли задачу);

предварительно уточненные хорошие и „надежные” (т.е. наличные) источники информации в библиотеках;

развитие и совершенствование исследовательских умений;

достаточное время на выполнение задачи;

более мотивированная команда;

хорошие „точные” условия для работы: отзывчивые респонденты; документ доступа до институтов, которые являются объектом исследования, и до представителей целевой группы исследования, которые обладают необходимыми для целей исследования характеристиками, в том числе, по отношению их социальным и культурным особеностям;

возможность попросить и получить помощь – в первую очередь от преподавателя, но также и от других специалистов или экспертов – которые являются авторитетами конкретной области исследования;

наличие технических средств – для поиска информации в Интернет и для презентации результатов.

Для студентов специальности „Неформальное образование“ самыми главными „облегчениями” для успешности их исследовательской работы являются:

возможность получить помощь и подддержку от признанного авторитета (специалиста), а также от преподавателя;

возможность получить помощь, чтобы справиться с трудностями и найдти альтернативы;

возможность развивать и совершенствовать свои исследовательские умения – в том числе для поиска, накапливания и использования адекватной заданию информации;

наличие необходимой информации, условий и подходящих респондентов для проведения исследования;

творческий характер задачи;

В этом контексте студенты двух фокус-групп комментируют и какие исследовательские умения и качества нужно развить у себя, чтобы лучше справляться с выполнением исследовательских и творческих задач:

Умения:

- организаторские и технологические умения – связанны с уточнения задач и технологии ее выполнении, в том числе умения планировать и организовать время;

- специфические исследовательские умения – связанные с открытием, накапливанием, отбором, анализом, чтением и восприятием информации; с выработкой инструментария исследования; с реализацией исследования.

- презентационные умения – в связи с демонстрацией результатов;

- интелектуальные умения – умения мыслить критически и аналитично, анализировать и обобщать, пользоватся справочнами ресурсами;

- математические и технические умения – для обработки статистических данных;

- социальные умения – для общения с другими; для коллективной работы (работа в команде); для преодоления напряженности и стресса – как достичь большго самоконтроля; для решения проблем и преодоления трудностей во время выполнения исследовательской деятельности (или творческой задачи)

Качества:

- Студенты специальности „Педагогика“ определяют как необходимые для исследовательской и творческой работы следующие качества: целеустремленность, терпеливость, инициативность, непреднамеренность, (отсуствие предразсудков и стереотипов мышления), объективность, гибкость, самоконтроль.

- Студенты специальности „Неформальное образование“ акцентируют внимание на развитии критического и аналитического мышления, а также на таких качествах как объективность и гибкость.

Эти мнения совпадают с умениями и качествами**,** указанными студентами - участниками и в двух других исследованиях, результаты которых отраженны в докладе Университетского центра по управлению качеством (Доклад..., 2019) и книгой с результатами исследования исследовательской команды с руководителем доц. В. Божилова (Божилова, В. и др., 2016, пар. 3).

4. Дискусионные вопросы и выводы. Независимо от критического отношения к их собственным умениям для выполнения исследовательских и творческих задач, студенты факультета педагогики отмечают пользу этих задач и умений для своего успешного обучения и для личностного (персонального) развития. Высказанные ими мнения ведут к выводу, что со стороны преподавателей, дающиех исследовательские и творческие задачи студентам, нужны специальные усилия по о обеспечению условий для успешного выполнения этих задач – конкретнее они должны:

- предоставить подробную (при возможности – писменную) информацию относительно задачи и список с надеждными и доступными источниками информации;

- обеспечить предварительную подготовку студентов к выполнению исследовательской или творческой задачи (включая работу по привитию конкретных умений);

-определять реальные сроки выполнения задачи, считаться с фактом, что вполне возможно, чтобы у студентов были и другие жизненные задачи в тот же самый период;

- повышать информационную грамотность студентов;

- развивать у студентов и совершенствовать их коммуникативные и социальные умения в большом количестве групповой работы во время занятий и при выполнении творческих задач в команде вне занятий, при этом четко разграничивая ответственность каждого члена команды за общий результат;

- знакомить студентов с подходами и стратегиями вести переговоры и убеждать других, обеспечивать себе респондентов, нужных для их исследования;

- обеспечить студентам возможность для дополнительной информации и консультации во время их работы по исследовательской (или творческой) задаче.

5.Заключение. Независимо от того, что в учебных планах и программах специальностей „Педагогика“ и „Неформальное образование“, изучаемые на педагогическом факультете Софийского университета им. Св. Климента Охридского, нет цели или задачи „формирование у студентов умения 21-го века”, исследование показало, что на практике у студентов прививаются некоторые важные умения группы „Четыре К”, путем самостоятельной работы, которая реализуется при решении исследовательских и творческих задач. Студенты, принявшие участие в трех исследованиях, которые комментируются в статье, указывают на то, что задачи самостоятельной работы требуют применения творческого и инновационого подхода и целенаправленого приобретения умения учиться. Они достаточно ответственно оценивают свои пробелы в отношении некоторых важных умений и объявляют готовность целенаправленно развивать их. А это важная ступень на пути их собственного саморазвития и совершерствования. Университет мог бы помочь, предлагая им специальные курсы, научающие учиться и решать творческие и исследовательские задачи.

Литература

1. Божилова, В., С. Янакиева, Ц. Раденкова, М. Маринова. Умения студентов для самостоятелной учебы (на болгарском языке). София,: Авангард Прима, 2016. - 131 с.)

2. Гюрова, В. (2011). Андрагогия в шести въпросах. (на болгарском языке) Габрово, : Екс-прес, 298 с.

3. Гюрова, В., В. Божилова. Формирование умений для учебы. (на болгарском языке). София,: Университетское издательство им. Св. Климента Охридского, 2016 – 176 с.

4. Доклад с анализ на данни от анкетно проучване на мненията и оценките на студентите за качеството на обучението в Професионално направление 1.2. Педагогика, ОКС „Бакалавър”, редовно обучение. (на болгарском языке) Софийский университет им. Св. Климента Охридского – Университетский центр по управлению качества. Лаборатория для анализов и исследований., 2019 – 97 с.

5. Nottiugham Andragogy Group. Toward a develommental theory of Andragogy. Nottiugham, University of Nottiugham, 1983 – 42 с.

УДК 378

А.Д. Дейкина, д.п.н., профессор
В.Д. Янченко, д.п.н., профессор
Е.Ю. Толмачева, аспирант
Московский государственный педагогический университет
г. Москва, Россия

ПРИОРИТЕТЫ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ ПО МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. *В статье рассматриваются основные направления и приоритеты в области современного развития методики преподавания русского языка. Дается представление о роли русского языка в процессе формирования личности.*

Ключевые слова: *методологическя база, аксиологический подход, когнитивный подход, культуроведческий подход, история методики, модульные технологии, информационно коммуникативные технологии, читательская деятельность, диалоговоя методика, текст.*

A.D. Deykina, D.Ed. Professor
V.D. Yanchenko, D.Ed. Professor
Ye.Yu. Tolmacheva, PG student
Moscow State Pedagogical University,
Moscow, Russia

SCIENTIFIC RESEARCH PRIORITIES OF THE RUSSIAN LANGUAGE TEACHING METHODS

Abstract. *The article considers basic directions and priorities of the Russian language modern teaching methodology research. The article points the role of Russian language in the formation personality process.*
Key words*: methodological basis, axiological dimension, cognitive approach, culturological approach,methodology history, modular technologies, information and communication technologies, reading, dialogue methodology, text.*

Внимание к приоритетам в методических исследованиях важно потому, что от этого зависят основные векторы современного и ближайшего будущего в преподавании русского языка. Они определяются, исходя из основательной методологической базы, сложившейся к настоящему моменту. Прежде всего это касается роли учебного предмета «русский язык» в системе развития личности. Более того, русский язык определяется как метапредмет и связан с аксиологическим измерением и аксиологической оценкой самого языка, осознанием языка как материальной и духовной ценности для личности. Общественное и личностное сознание, развитие интеллектуального и творческого потенциала личности немыслимо без развёрнутой системы ценностей, среди которых – язык как проводник в социум. В.А.Садовничий, будучи математиком, утверждает: «Русский язык в школе – главный инструмент познания» [1,с.6]. Учёный заостряет внимание на проблеме воспитания «сознательного уважения к русскому языку и культуре. Это не должны быть абстрактные рассуждения на тему «великий и могучий», но раскрытие огромных познавательных возможностей русского языка как средства создания и передачи русской культуры» [1,с.16].

Одним из важных современных векторов развития научной методической мысли является междисциплинарная связь на основе общих подходов и формируемых компетенций [7]. И подход как стратегическое направление, и компетенция как владение предметом познания, а также способность и готовность к определённой деятельности – оба методически значимых понятия имеют одинаковую сущность – доминанту применительно к разным учебным дисциплинам. Исследователи учитывают этот момент, что очевидно из тем защищаемых диссертаций. Продуктивность процессуально-когнитивного обучения, как показывают современные исследования, во многом зависит от взаимосвязанности всех средств системы обучения. Обновление векторов происходит по вертикали всех образовательных уровней: и в начальной школе, в средней школе и в вузе. К примеру, в кандидатской диссертации Е.М.Бурковой (2016) рассматривается модульная технология обучения как средство формирования ключевых компетенций школьников при обучении русскому языку [2], модульные технологии также интересны в вузовском обучении. Безусловно, необходима корреляция в подходах и принципах, методах и приёмах, предметных и других универсальных действиях и результатах.

Методическая наука не отстаёт от времени, поэтому приоритеты научных исследований всё больше определяются возможностями информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), включения в учебный процесс электронных средств обучения, использования ресурсов интернета. К примеру, это докторские диссертационные исследования Т.А.Болдовой «Обучение студентов старших курсов иностранному языку на основе использования электронных гипертектов (немецкий язык, языковой вуз)» (2015), С.М. Кащук «Стратегия интеграции мультимедиа

технологий систему языкового образования (на примере обучения французскому языку)» (2015) и др., а также работы кандидатского уровня Ф.Дюзгюна «Усвоение заимствованной лексики русского языка тюркоязычными учащимися (на материале дистанционного курса «Русский язык в сфере бизнеса»)» (2017)и др.

Научное освещение новых вопросов и проблем, выдвигаемых временем и социумом, связано с активизацией всех видов коммуникативно-речевой деятельности, особенно читательской. Этой актуальной проблеме посвящен ряд статей Цзи Мин и ее диссертация на тему «Обучение китайских студентов-филологов рефлексивному чтению на материале текстов по истории России».

Неисчерпаемым потенциалом обладает диалоговая методика, восходящая к принципам диалогов Сократа, помогавшего своим ученикам путем наводящих вопросов открыть истину. Об этом пишет в своем диссертационном исследовании Е.Ю.Толмачева. Опираясь на идеи древнегреческого философа и теорию мышления Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконин и В.В. Давыдов с конца 50-х годов XX века начали разрабатывать теорию развивающего обучения, которая была успешно апробирована при изучении разных учебных предметов. Главная ценность эвристических диалогов Сократа и теории развивающего обучения в том, чтобы научить мыслить теоретически, анализировать исходные данные или контекст, формулировать и доказывать свою позицию. Параллельно со школой Л.С. Выготского, психолингвистики в СССР, в США в конце 50-60-х годов XX века развивается когнитивная психология, изучающая и описывающая процесс мышления, обработки и усвоения информации мозгом человека. Результаты проведенных научных экспериментов и исследований легли в основу когнитивного подхода, реализуемого через диалоговую методику, ориентированную на развивающее обучение.

Учебный диалог является одним из тех механизмов развивающего обучения, которые стимулируют аналитическую деятельность, направленную на анализ исходных данных, формирование собственного мнения, подбор аргументов. Учебный диалог, в отличие от разновидностей обиходных житейских диалогов, имеет свою структуру. Организация учебного диалога - это трудоемкий процесс. Сценарий учебного диалога предполагает формулирование проблемных вопросов *зачем? почему? как?*инициирующих мыслительную деятельность; продумывание вспомогательных, наводящих вопросов, направляющих рассуждение в русло предполагаемых выводов.

На уроках русского родного языка учебный диалог актуален при введении нового грамматического материала, а также на обобщающих уроках, например, перед введением новой части речи (причастие) и объяснением морфологических признаков. Можно предложить учащимся самостоятельно определить, к какой части речи относится слово (причастие) в контексте предложения. *Однажды я все-таки заметил, что виноград, свисающий с одной из верхних ветвей, почти спелый* (Ф. Искандер «Дерево детства»). Преподаватель подводит учащихся к самостоятельному выводу в рассуждении: *с одной стороны, слово свисающий обладает морфологическими признаками прилагательного, так как согласуется с существительным в роде, падеже и числе. С другой стороны, слово свисающий, имеет признак глагола, так как относится к настоящему времени. Следовательно, это особая часть речи*.

Речевые модели, используемые в учебном диалоге при рассуждении, могут отрабатываться вначале в подстановочных упражнениях, где в небольшие тексты-рассуждения требуется вставить: вводные слова*во-первых, во-вторых, следовательно, таким образом, с одной стороны, с другой стороны*; синтаксические конструкции если предположить, *то… из этого следует*; предлоги *вследствие, в заключение* и т.д. Например, в тексте на тему «Профессиональный спорт» следует подобрать подходящие по смыслу вставки: … *профессиональный спорт это - новые достижения, вдохновляющие человечество на новые рекорды, на стремление к самосовершенствованию, … искусство и спорт - это сферы, которые стирают*

барьеры между разными государствами, служат объединяющим началом. «*О, Спорт, ты - Мир*!», - *мысль, высказанная Пьером де Кубертеном, основателем Международного Олимпийского Комитета, стала девизом этой международной организации; ....серьёзные травмы, инвалидности, искалеченные судьбы, сколько риска, горя, и страдания стоит за победой. ....Политические игры, использование запрещенных препаратов - всё это убивает благородную миссию профессионального спорта.*

В заключение скажем о том, что (ученик делает собственный вывод).

Подобное задание может быть предложено также на уроке русского языка как иностранного, на подготовительном факультете, на уровне В1, при проведении подготовки к будущему профессиональному образованию.

Умение рассуждать, навык использования синтаксических моделей, актуальных при рассуждении, востребованы при изучении большинства дисциплин в школе. Методика учебного диалога отражена в работах многих исследователей, преподавателей, практиков: Т.А.Ладыженской, Т.В. Напольновой, Н.А. Ипполитовой, Н.И. Голубевой-Монаткиной, А.Д. Дейкиной, О.Ю. Ряузовой, Н.Д. Десяевой, Т.И. Востриковойи др.

Именно на уроке русского языка формируется умение формулировать и обосновывать собственную точку зрения, умение выдерживать критику, грамотно вступать в полемику. Все эти характеристики обозначены в определении проблемно-конструктивного диалога, критерии которого предполагают наличие проблемного вопроса с несколькими вариантами решения и убедительное обоснование вывода, и который становится приоритетным в диалоговой методике.

Вместе с тем острым является вопрос о предметном содержании и целях изучения русского языка. Усиливается вектор внимания к анализу и синтезу языковых единиц в системе языка и речи, что должно отвечать потребности учащихся в глубоком познании сущности языковых явлений, их связей и закономерностей. Поэтому внимание исследователей сосредотачивается на особенностях когнитивного подхода (семантического, функционального, коммуникативного), которым определяется глубина познания. Суть явления должна быть достаточно прояснена в ответ на поставленный или мысленный вопрос почему?

При всей рациональности познания важным приоритетом в исследовании процесса обучения русскому языку должно оставаться развитие эмоциональной сферы обучающихся (интересов, активности, самостоятельности, творчества, ценностных ориентаций и др.). Это непростой вопрос в силу сложности изучаемого объекта. «Язык – одна из интереснейших сложных систем», – пишет В.А.Садовничий [1,с.14]. Соответственно трудности (объективно существующие) и затруднения (субъективно испытываемые) часто создают ситуацию интеллектуального диссонанса, о чём пишет, к примеру, Д.У.Ханалиева в кандидатской диссертации на тему «Субъектные предикторы поведения личности в ситуациях когнитивного диссонанса» (2019). Проблема решается в области психологии, но она чрезвычайно важна для методики преподавания русского языка. Так, ОГЭ и ЕГЭ, современные формы аттестации школьников, конечно, могут быть определены как ситуации, требующие специальной поддержки учащихся: результаты аттестации влияют на дальнейший жизненный выбор учащихся, причём, как отмечает В.А.Садовничий, «значение ЕГЭ динамично повышается» [1,с.15].

Знаменательно в научных методических исследованиях последнего времени и то, что внимание обращено на творческий потенциал личности и его развитие. Всё большее место в научном описании занимает проектно-исследовательская деятельность. Творческие задания, их палитра, связаны с поиском смыслов, передаваемых языком. Но для этого нужен другой методический инструментарий, другая дидактическая оснащённость, по-другому моделируемый предмет. Отвечая на

запросы времени, разрабатываются соответствующие концепции. Так, научные школы Т.К.Донской, Н.Л. Мишатиной, Л.А. Ходяковой заложили основы работы с концептами русского языка. К примеру, в одной из кандидатских работ (диссертация З.А.Ахматжановой) рассматривается концепт Родина.

Широкое воплощение находит идеал культуроведческого (глубже – культурологического) подхода в преподавании русского языка, что одинаково важно для русского родного языка и русского как иностранного, хотя методики не всегда соотносимы, и для всех уровней образования (к примеру, кандидатская диссертация И.А.Чиликовой написана на материале начальной школы: «Формирование культуроведческой компетенции младших школьников в процессе языкового развития» (2016)). Этот подход поддержан ориентацией на использование текста как дидактической единицы, особенно в связи с целенаправленным развитием речи обучающихся. Текст ориентирован на все виды речевой деятельности: рецептивные (чтение, аудирование) и продуктивные (письмо, говорение). В диссертационных исследованиях рассматривается как правилов отдельности тот или ной вид речевой деятельности или одна из форм речи: устная или письменная. Текст является предметом рассмотрения в разных научных областях, и это создаёт лингвистическую, историческую, социологическую и другие теоретические основы для исследования текста в методическом плане оснащения учебного процесса. Многие конференции посвящены вопросам культуры работы с текстом и различным аспектам его изучения. К примеру, конференция на тему «Текст в культурном, историческом, языковом пространстве», материалы которой отражают широкий круг вопросов текстологии, стилистики, риторики, истории, литературоведения, культурологии, лингводидактики [5]. Это направление – на текст – не отменяет приоритета слова в тексте: нужны специальные методические исследования, смежные с аксиологией, концептологией, психолингвистикой, лексикографией и др. в поисках путей изучения семантической стороны языка и всестороннего анализа слова в контексте художественного текста, деловой речи и др. Проблема необходимого и достаточного контекста рассматривалась в лингвистических трудах Р.А.Будагова, Н.Н.Амосовой, Г.В.Колшанского, А.А.Уфимцевой, Н.В.Черемисиной и др. К настоящему моменту эта проблема стала актуальной для методики преподавания русского языка на всех уровнях его изучения.

Нельзя не сказать о профессиональной направленности диссертаций, связанных с изучением русского языка как иностранного. Русский язык способен обеспечить лучшее изучение профессиональных дисциплин в вузовском обучении. Приоритет профессионального знания поддерживается изучением русского языка. Для реализации новаций в вузовском обучении совершенствуется курс «Русский язык и культура речи», что важно для любого профессионального направления подготовки: филологов – нефилологов, юристов, врачей, инженеров и др.

Новый поворот научной мысли намечается в диссертационных исследованиях в сторону русского научного языка с его терминами и логикой изложения. Например, в кандидатской диссертации И.Н.Добротиной рассматривается информационная переработка текста как средство развития коммуникативных умений старшеклассников (2016). Идея взаимовлияния и взаимопроникновения языков проявляется в профессиональных заимствованиях особенно заметно. Понимать научный текст (или учебно-научный) – значит выходить на язык терминов, среди которых могут быть интернационально закрепившиеся слова, ставшие такими из первоначальных заимствований. К примеру, в статьях и в диссертационном исследовании Ван Вэньцзяо рассмотрено обучение музыкальной терминологии в процессе работы китайских студентов с текстами научного и публицистического стилей.

Многообразие инновационных подходов рождает в современной теории методики проблему их соотношения, что заметно проявляется в методических научно-практических дискуссиях и полемических публикациях. Противоречивый характер

использования в ряде случаев понятий, входящих в методический обиход, обязывает установить баланс, ответить на вопрос о совместимости и правомерности отдельных из них [4].

К векторам методики следует, на наш взгляд, отнести стремление к терминологической точности, иерархичности, дифференцированности и системности в определении тезауруса исследований. Приоритет однозначности в толковании понятий безусловен. Однако именно здесь недостаёт простых по сути разграничений, например, в ряду: цели – подходы – принципы – методы. Задача исследователей состоит в том, чтобы при вводе новых актуальных понятий они были соотнесены с принятыми достаточно убедительно. На сегодняшний момент существует обширный словарь (свыше 3 тысяч терминологических наименований зафиксировано в словаре Э.Г.Азимова, А.Н.Щукина [3]). Процесс обновления терминосистемы и уточнения дефиниций – тоже вектор развития методической науки, требующий соотносительности традиционного и нового и осмысления понятийного ряда во взаимообусловленности его компонентов. Отметим, что среди приоритетных подходов настоящего времени в исследованиях значатся аксиологический, компетентностный, коммуникативно-деятельностный, метапредметный.

Вместе с тем необходимо подчеркнуть важную роль знания истории науки для усиления фундаментальности научных методических исследований последнего времени. В диссертационном исследовании докторского уровня В.Д.Янченко «Научно-методическое наследиепоследней трети XX века и его потенциал в системе профессиональной подготовки учителей-словесников» (2012). История науки, опора на опыт предшественников играет конструктивную роль в определении философии лингвистического образования. Научные труды ученых XX века обладают значительным интеллектуальным потенциалом, который будет плодотворным для совершенствования и оформления новых методических идей в аспекте формирования лингвистического мировоззрения, историзма мышления, преподавания русского языка, подготовки учителя-словесника XXI века.

Изучение истории методики преподавания русского языка способствует обогащению методологической базы со стороны терминологии методической науки, пополняемой системой понятий и соотносимых с ними терминов. Исторический взгляд на развитие методики позволяет увидеть процесс обогащения терминологии, образования понятийного словаря, выявить тезаурус разных научных областей, направлений и подходов в методической науке.

История науки является важной составной частью вузовского курса методики преподавания русского языка. Обращение к историческому опыту в области методической науки необходимо для оценки традиционного и нового в современном российском образовании, так как историческая ретроспектива позволяет оценить значимость современных преобразований. История лингвометодики является средством передачи опыта от поколения к поколению, способствует преемственности, играет значимую роль в обучении студентов-филологов. Теоретическое осмысление развития и достижений методической мысли (концепция М.Т.Баранова о формировании лингвистического мировоззрения школьников, коммуникативно-риторическая концепция Т.А.Ладыженской и др.), способствует пониманию преемственности и перспективности в методике преподавания русского языка. Знание многогранного опыта ученых является гарантом высокого качества профессиональной компетентности будущего педагога-словесника.

В практической реализации стратегически важной идеи повышения качества обучения студентов-филологов помогают задания исторической направленности. Для изучения конкретных вопросов истории методики преподавания русского языка рекомендуем использовать электронные образовательные ресурсы, к примеру, «Виртуальный музей истории методики преподавания русского языка», «Виртуальная

лаборатория методики преподавания русского языка и РКИ», записать и разместить в сети обучающие вебинары. Современные образовательные ресурсы с использованием IT технологий (виртуальные музеи, виртуальные энциклопедии, вебинары) являются современным средством обучения студентов-русистов, их подготовки к работе в разных социокультурных условиях. Впоследствии студенты смогут участвовать в проектировании уроков, создании вариативного дидактического материала, пополнить «Виртуальный музей истории методики преподавания русского языка» и «Виртуальную лабораторию методики преподавания русского языка и РКИ» своими разработками, авторскими материалами, сценариями уроков, образовательными продуктами.

Общее научно-образовательное пространство русского языка создаётся и поддерживается научными изысканиями, связанными с учётом сферы духовной жизни человека и запросов обучающихся, установкой на ценности, отражённые в русском языке и в русской литературе.

Современные исследования по теории и методике обучения и воспитания готовят почву для обучения молодого поколения русистов в соответствии с требованиями времени, способствуют решению проблемы изучения и распространения русского языка как одной из важнейших задач [6]. Посредством новых технологий, апробированных исследователями, популяризируются идеи русского мира, языка и культуры как в России, так и за рубежом.

Литература

1. Садовничий В.А. Размышления математика о русском языке и литературе. – М.: Изд-во МГУ, 2012. – 22с.

2. Каталог авторов и диссертаций по педагогике. Научные работы и статьи на тему 13.00.02. Электронный ресурс

3. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Современный словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам. – М.: Русский язык. Курсы, 2018. – 496с.

4. Дейкина А.Д, Инновационные подходы в преподавании русского языка / Русский язык в поликультурном мире: X Международная научно-практическая конференция (8-11 июня 2016 г.): сб. науч. статей. В 2-х т. /отв. ред. Е.Я.Титаренко. – Симферополь: ИТ «АРИАЛ», 2016. – Т.2 – 586с. – С.105-109.

5. Текст в культурном, историческом, языковом пространстве. Материалы Международной заочной научно-практической конференции (г.Москва, 19 марта 2017 г.). – Электронный ресурс.

6. Дейкина А.Д., Янченко В.Д. Некоторые тенденции современной методики преподавания русского языка как иностранного // Современная коммуникативистика, 2018, №1. -С.47-51.

7. Дейкина А.Д., Янченко В.Д., Никитенко З.Н., Никитенко Е.А. Творческая самореализация учащихся в процессе изучения русского языка как иностранного // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета, 2017, №2. –С.7-18.

УДК 378.1

Н.Н. Демидова, д.п.н., доцент
О.А. Зайцева, аспирант
Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина, Нижний Новгород, Россия

МОДЕЛЬ СЕТЕВОГО КОНСТРУКТОРА ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К ОРГАНИЗАЦИИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

***Аннотация**. В работе предложена модель сетевого конструктора подготовки учителя-биологии к организации научно-исследовательской деятельности школьников, определены ключевые условия к ее реализации. Представлены результаты внедрения разработанной модели в практику профессиональной подготовки студентов Мининского университета.*

Ключевые слова: *модель сетевого конструктора подготовки будущего учителя, сетевое взаимодействие, подготовка студентов к организации научно-исследовательской деятельности школьников, клинические базы практик.*

N.N. Demidova, Ph.D., Associate Professor
O.A. Zaitseva, graduate student
Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University,
Nizhny Novgorod, Russia

MODEL OF THE NETWORK DESIGNER OF PREPARING A FUTURE TEACHER FOR THE ORGANIZATION OF SCIENTIFIC RESEARCH ACTIVITIES OF SCHOOLCHILDREN

Abstract. *In this paper, a model of a network designer preparing a biology teacher for organizing the research activities of schoolchildren is proposed, and key conditions for its implementation are identified. The results of the implementation of the developed model in the practice of vocational training of students of the Minin University are presented.*
Keywords: *model of the network designer of preparing the future teacher, networking, preparing students for the organization of research activities of schoolchildren, clinical bases of practices.*

В современной образовательной парадигме в качестве приоритета построения образовательной и профессиональной траектории будущего педагога, характеризуемой одновременно вариативностью и адаптивностью к объективным и субъективным запросам общества, большую роль играет процесс сетевой подготовки профессионалов. В зарубежной практике широкое распространение получила дуальная система образования, предполагающая прямое взаимодействие вуза с организациями-работодателями, в ряде стран университеты используют ресурсные базы организаций-партнеров как высокотехнологичные тренажеры для будущих специалистов. Новый формат позволяет студентам приобретать компетенции научно-исследовательской деятельности через включение в реальные разработки и исследовательские программы, иной контент получают прикладные исследования и разработки организаций-партнеров.

О степени актуализации вопросов взаимодействия российских высших учебных заведений с сетевыми партнерами можно судить по тем программным документам, которые призваны обеспечить развитие фундаментальной науки и прикладной исследовательской базы в вузах, их встраивание в прикладные исследовательские работы в интересах инновационного развития отраслей реальной экономики, а также снижение административных и юридических барьеров, препятствующих эффективному развитию межвузовского сотрудничества (в частности, организации совместных образовательных программ), формированию партнерств с различными предприятиями и организациями [14, 23, 32].

Исходя из объективных факторов, с учетом вектора инициатив самих вузов в области организации и управления интеграционными процессами, правомерно говорить о формировании открытой динамичной инновационной научно-образовательной среды высших учебных заведений.

Для педагогических вузов создание такой среды обеспечивает формирование новой экосистемы педагогического образования как необходимого условия для достижения оптимальных результатов в сфере подготовки будущего учителя.

Приоритетное значение в формате сетевого взаимодействия представляет подготовка будущего педагога к организации научно-исследовательской деятельности школьников. Среди зарубежных авторов, проблема сетевого взаимодействия организаций в сфере образования обсуждается достаточно активно [28, 29, 30, 33, 34, 35].

Ряд российских исследований подтверждает инновационность и значимость сетевого взаимодействия как образовательного ресурса, созданного в рамках единого

научно-образовательного пространства, объединяющего различные образовательные организации и учреждения науки, педагогических работников вузов и школ, исследовательских институтов, обучающихся и студентов [1, 4, 9, 10, 11, 13, 19].

В продолжении данных работ нами была разработана и реализована структурная модель сетевого конструктора подготовки учителя биологии к организации исследовательской деятельности школьников. Модель реализует идеи нелинейности, целостности, становления и самоорганизации, динамичности.

Модель включает следующие элементы: вузы-партнеры – общеобразовательные школы, НИИ – учреждения дополнительного образования – общественные и волонтерские организации (рис 1).

Рисунок 1. Структурная модель сетевого конструктора подготовки учителя к организации научно-исследовательской деятельности школьников

Для реализации модели были определены приоритеты и ресурсы, обеспечивающие ее эффективность.

1. Внедрение новых логистических решений управления научно-исследовательской деятельностью будущих педагогов на основе концепции проектного университета. Эксперты отмечают тот факт, что реальная интеграция образования, исследований, разработок, внедрений в рамках сетевого партнёрства возможна только в формате проектного управления.

В общем плане управление научно-исследовательскими проектами в Мининском университете представляет собой матричную структуру, суть которой состоит в том, что в рамках её создаются временные проектные группы для решения конкретных научно-исследовательских задач краткосрочной, среднесрочной и долгосрочной перспективы. Проектные альянсы могут быть внутренними (внутривузовскими) и внешними (сетевое взаимодействие) [3, 21, 22]. В процессе нашего исследования студенты, обучающиеся по направлению «Педагогическое образование», профиль подготовки «Биология и химия» разрабатывали совместные проекты со студентами Балтийского федерального университета им. И. Канта (г. Калининград) по программам академической мобильности. Институтом проблем экологии и эволюции им. А.Н. Северцова РАН (ИПЭЭ РАН г. Москва) студентам-магистрантам направления «Педагогическое образование», профиль «Инновационная деятельность педагога в профильном биологическом образовании» была предоставлена уникальная возможность стать участниками программы «Современные методы анализа

миграционных перемещений видов птиц», овладеть передовыми методиками отлова и кольцевания птиц в условиях орнитологического стационара ИПЭЭ РАН, а также осуществить свой собственный вклад в науку, приняв участие в создании орнитологической станции на территории Нижегородской области.

Необходимо особо подчеркнуть, что системная подготовка будущих педагогов к организации научно-исследовательской деятельности обучающихся должна начинаться с овладения студентами компетенциями, обеспечивающими проведение исследования на всех его этапах (от постановки проблемы, до реализации решения) [17, 18, 21].

2. Развитие системы «клинических» баз практик, обеспеченных необходимыми ресурсами и условиями для личностно-профессионального становления студентов в период интегрированных клинических практик.

Программа «Клинические базы практик» НГПУ им. К. Минина получила своё развитие с 2013 года и охватывает значительное количество образовательных организаций г. Н. Новгорода (Нижегородский губернский колледж, педагогический колледж им. К.Д. Ушинского, свыше 30 школ разных районов города, дошкольные учреждения, ГТРК «Нижний Новгород», учреждения дополнительного образования. Клинические базы практик необходимо рассматривать как эффективную систему школьно-университетского партнерства, совместной подготовки и постдипломного сопровождения педагогических кадров [2, 12, 15, 16, 20].

В формате пролонгированного практико-ориентированного обучения будущие учителя биологии готовятся к организации научно-исследовательской деятельности школьников. Студенты-тьютеры разрабатывают индивидуальные научно-образовательные траектории и групповые маршруты для разных категорий обучающихся (одаренные дети, испытывающие высокий интерес к научно-исследовательскому творчеству, дети, испытывающие низкий интерес в процессу обучения и изучению биологии, школьники, имеющие проблемы в общении и чувствующие себя некомфортно в классном коллективе, школьники, проявляющие активный интерес к познавательной деятельности, но не имеющие опыта исследовательской работы) и сопровождают школьников на всех этапах научного исследования.

3. Как показал опыт, организация экспериментальных площадок в формате сетевого взаимодействия и активное привлечение в работу площадок студентов, является важным условием опережающего развития профессиональных качеств будущих учителей, связанных с подготовкой к организации научно-исследовательской деятельности школьников.

В качестве примера можно продемонстрировать уникальную возможность раннего погружения в профессию будущих учителей биологии в рамках научно-образовательной экспериментальной площадки «Проектная технология – инновационная платформа исследовательского образования в школе», созданной на базе МАОУ СШ №151 г. Нижнего Новгорода [5]. Студенты обеспечивают разработку и внедрение в школьную практику инновационных форм организации образовательного процесса, участие школьников в научно-исследовательской деятельности через вовлечение в исследовательские проекты биологической направленности, участие в научно-исследовательском клубе «БИОС», программах дополнительного образования.

Проведенные нами исследования (2016-2019 гг), позволили констатировать положительный эффект внедрения структурной модели сетевого конструктора подготовки учителя к организации научно-исследовательской деятельности школьников. Методические аспекты технологических решений, связанных с реализацией модели более подробно представлены в ряде публикаций авторов [3, 5, 6, 7, 8].

Литература

1. Гитман Е.К., Гитман М.Б., Столбов В.Ю., Чугунов А.П. О некоторых проблемах организации межвузовского сетевого взаимодействия //Высшее образование в России. – 2017. – № 5 (212). – С. 5 –14.

2. Гуцу Е.Г., Кочетова Е.В., Иванова И.В. Современные методы реализации компетентностного подхода в системе профессиональной вузовской подготовки педагогов [Электронный ресурс] // Вестник Мининского университета. – 2014. – № 4. URL: http: // www. mininuniver.ru/scientific/scientific_activities /vestnik/archive/4// – (дата обращения: 16.03.2018).

3. Демидова Н.Н. Новый дизайн основных профессиональных образовательных программ в контексте конструирования инновационной научно-образовательной среды вуза [Электронный ресурс] //Вестник Мининского университета. – 2016. – №4. URL: http://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/290/291 – (дата обращения 11.05.2018).

4. Дорожкин, Е.М., Давыдова Н.Н. Развитие образовательных учреждений в ходе сетевого взаимодействия // Высшее образование в России. – 2013. – №11.

5. Зайцева О.А. Компетентностный подход к подготовке студентов-бакалавров к организации исследовательской деятельности школьников // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта: РИО ГПА, 2018 – Вып. 60 – Ч.1. – С.123 – 126.

6. Зайцева О.А. Роль сетевого взаимодействия в профессиональной подготовке учителя биологии к организации исследовательской деятельности школьников // Санкт-Петербургский образовательный вестник. – 2018. – №7–8 (23–24). – С. 65–68.

7. Зайцева О.А. Сотрудничество вуза и школы в вопросах экологического воспитания и решении глобальных экологических проблем //Материалы Международной научно-практической конференции «Экологическая безопасность и устойчивое развитие урбанизированных территорий» сборник докладов. / Нижегор. гос. архитектур. - строит. ун-т; редкол.: А. А. Лапшин, В. Н. Бобылев [и др.] – Н. Новгород: ННГАСУ, 2018. – С. 75-80.

8. Зайцева О.А. Формирование исследовательских компетенций школьников в рамках полевой орнитологической практики // Материалы электронной научно-методической конференции «Формирование метапредметных и предметных результатов освоения обучающимися основной образовательной программы предметов естественнонаучного и математического цикла в условиях реализации ФГОС основного общего образования: проблемы и перспективы». г. Кострома, КОИРО. – 2018. – [Электронный ресурс] – URL : http://www.eduportal44.ru/koiro/enpj/2018/48(3)_2018.aspx.

9. Закон РФ «Об образовании в Российской Федерации» № 173 от 29.12.2012. – М.: Проспект, 2013. – 160с.

10. Кайгородова О.В. Развитие процессов интеграции образовательных учреждений в системе педагогического образования: автореф. на соиск. ученой степ. канд. пед. наук: 13.00.08 – теория и методика проф. образования. – Калининград, 2009. – 24 с.

11. Капустин, В.С. Сетевые взаимодействия в высшем профессиональном негосударственном образовании как путь к инновационной модернизации российской высшей школы и повышению конкурентоспособности негосударственного сектора образования [Электронный ресурс]. – URL: http://spkurdyumov.narod.ru/kkapustin.htm – свободный (дата обращения 06.01.1018).

12. Картавых, М.А., Кривдина, И.Ю. Инновации в комптентностно-ориентированном профессиональном образовании учителей географии и безопасности жизнедеятельности //Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 3 [Электронный ресурс]. – URL: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=13596 – свободный (дата обращения: 14.04.2018).

13. Кесаева С.В. Примеры реализации практико-ориентированного подхода в рамках сетевого взаимодействия при подготовке будущих педагогов в России //Вестник Российского Нового университета. – 2018. – №4. – С. 91-96.

14. Концепция развития исследовательской и инновационной деятельности в российских вузах. [Электронный ресурс]. - URL: http://mon.gov.ru/dok/akt/7762. – (дата обращения: 13.03.2019).

15. Кудрявцев В.А., Каштанова С.Н. Организационные и содержательные аспекты реализации интегрированной клинической практики при подготовке студентов // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта: РИО ГПА, 2016. – №53-10. – С.72–80.

16. Николина, В.В., Папуткова, Г.А. Создание клинической базы практик для подготовки будущих учителей – стратегическая задача инновационного педагогического образования

//Инновационное образование – локомотив технологического прорыва России: материалы образовательно-промышленного форума. Н.Новгород, 2013. – С. 71–75.
17. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)»: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 11.01.2018 г. №115 [Электронный ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_193561/ – свободный (дата обращения: 15.06.2018).
18. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 N 544н (ред. от 05.08.2016) "Об утверждении профессионального стандарта "Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)" (Зарегистрировано в Минюсте России 06.11.2013 N 30550) [Электронный ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/ – свободный (дата обращения: 15.06.2018).
19. Прозументова, Г.Н. Потенциал взаимодействия вузов и школ: эмпирические модели. [Электронный ресурс]. – URL: http: //www. lib.tsu.ru/mminfo/000063105/358/image/358-182.pdf – свободный (дата обращения: 18.11.2017).
20. Родионова Е.Л., Прохорова И.В. Организации непрерывных практик: учебное пособие. – Н. Новгород: Мининский университет, 2016. – 34 с.
21. Торков С.Е. Некоторые аспекты формирования готовности будущих учителей к организации исследовательской деятельности школьников //Современные исследования социальных проблем . - №11(19), 2012. [Электронный ресурс]. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/nekotorye-aspekty-formirovaniya-gotovnosti-buduschih-uchiteley-k-organizatsii-issledovatelskoy-deyatelnosti-shkolnikov – (дата обращения: 16.06.2018).
22. Тягунова Ю.В., Крикунов К.Н. Субъекты и цели интеграции науки и образования в высшей школе. [Электронный ресурс]. – URL: http://www.hetoday.org/arxiv/VOS/5_2010/21_26.pdf. – (дата обращения: 16.03.2019).
23. Федеральные целевые программы России. [Электронный ресурс]. – URL:. http://www.programs-gov.ru/32_3.php. – (дата обращения: 16.03.2019).
24. Aron R. 18 lectures on industrial society / R. Aron ; London, Weidenfeld & Nicolson, 1967. - 253 p.
25. Astin A.W. Student involvement: A developmental theory for higher education// Journal of college student personnel, 1984. – 25(4). – Pp.297-308.
26. Bell D. The Cultural Contradictions of Capitalism / D. Bell ; London : Heinemann Educational, 1979. - 301 p.
27. Building Successful Social Partnership / S.Waddock // Sloan Management Review. -1988. - № 4. - Vol. 29.
28. Evans A., Sil R. Science and education in is modern the university // Computers & Education. – 2014. – Vol. 18(1). – P. 121-131.
29. Goodbye universities? Revolution vs. evolution of the current educationmodel. URL: http://monitor.icef.com/1013/09/goodbye-university-revolution-vs-evolution-of-the-current-education-model/Real Time Network Protection for EducationalInstitutions. – URL: http://www.fortinet.com/doc/whitepaper/NetworkProtectionEducation.pdf – (дата обращения 12.10.2017).
30. Kooperative Strukturen an der Schnittstelle Schule/Hochschule zur Studienund Berufswahlvorbereitung. Bericht, Empfehlungen und Handreichung Bonn : BLK 2005, Getr. Zählung S. - (Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung; 126).
31. Knight P.T., & Yorke M. Employability and good learning in higher education // Teaching inm Higher Education. – 2003. – 8(1). – Pp. 3-16.
32. Markova S.M., Sedhyh E.P., Tsyplakova S.A. Upcoming trends of educational systems development in present-day conditions // Life Science Journal. – 2014. - 11(11s): 489-493.(ISSN:1097-8135). – URL: http://www.lifesciencesite.com/lsj/life1111s/111_26041life1111s14_489_493.pdf – (дата обращения: 31.01.2017).
33. Nanyang Technological University. The Dual Degree Program for Master of Science in Micro Electro Mechanical Systems (MEMS) Engineering offered by NTU and ESIEE. – URL: http:// www.ntu.edu.sg/mae/academic/graduate/ MSC/MSc(MEMS) – (дата обращения: 31.01.2017).

34. Ross K.N., Mahlick L. Planning the quality of education. The collection and use of data for informed decision-making. – UNESCO: Pergamon Press, 1990. – 284 p.
35. Simons, M. "Education through research" at European universities: Notes on the orientation of Academic research / M. Simons // Journal of Philosophy of Education. Oxford, 2006. - Vol.40. - №1. - P. 15 - 27.
36. The role of universities in the Europe of knowledge: Communications from the commission. Brussels. - 2003. - 170 p.
37. Tomlinson M. 'The degree is not enough': students' perceptions of the role of higher education credentials for graduate work and employability //British Journal of Sociology of Education. – 2008. – 29(1). – Pp. 49-61.

УДК 377

П.Ю. Деханова, педагог-психолог, методист
В.Ю. Майорова, методист МБУ ДО ЦВР «Парус»
г. Самара, Россия

МЕТОДИСТ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ: ВОПРОСЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Аннотация. *Сегодня недостаточно внимания уделяется вопросу обучения методистов образовательных организаций. Учитывая тот факт, что в высшей школе специалистов по этому направлению не готовят, остро встаёт вопрос о дополнительном профессиональном образовании. Авторы статьи делают обзор предложений на рынке образовательных услуг по данному направлению, выделяют существующие проблемы и предлагают пути их решения.*
Ключевые слова: *методист образовательной организации, переквалификация, курсы повышения квалификации, профессиональное образование, дополнительное образование.*

Dekhanova Polina, psychologist, methodist
Mayorova Viktoriya, methodist,
MBU DO TzVR «Parus», Samara, Russia

METHODIST OF A MODERN EDUCATIONAL FACILITY: THE ASPECTS OF A PROFESSIONAL TRAINING

Abstract. *Nowadays, the world does not pay enough attention to the educational facilities methodologists training. Taking into consideration the lack of their skills, the question of the additional professional education is critical. This article contains the review of the educational services market in this area; the authors distinguish existing problems and propose ways to address them.*
Keywords: *educational facility methodist, professional retraining, refresher courses, professional education, additional education.*

Сегодня вопрос качественной профессиональной подготовки педагогов активно муссируется в среде специалистов, однако, в этом контексте недостаточно внимания уделяется вопросу подготовки методистов образовательных организаций. При этом данный вопрос не менее важен, ведь именно методист вносит существенный вклад в развитие педагога. Цель методической работы – повышение уровня профессионального мастерства педагогических кадров, научно-методическое обеспечение условий работы педагогов и всей образовательной организации в режиме развития.

В каждом конкретном учреждении в обязанности методиста входит: обучение и развитие педагогических кадров, повышение их квалификации; выявление педагогических традиций и передового опыта; обеспечение высокого методического уровня проведения занятий; анализ качества работы педагогов; помощь в профессиональном становлении молодых педагогов; внедрение инновационных форм работы; сопровождение педагогов в подготовке к профессиональным конкурсам.

Значимость методиста очевидна. В то же время, реалии таковы, что во многих образовательных учреждениях методистов не существует вовсе (к примеру, в школах),

а там, где такая ставка всё же есть (например, в дошкольных учреждениях), встает вопрос о качестве подготовки и компетентности данных специалистов.

Весьма распространенной должность методиста является в учреждениях дополнительного образования. Примечательно, что это обусловлено исторически: в советское время именно методисты центров внешкольной работы проводили множество информационных и обучающих мероприятий для учителей школ. Аналогичная ситуация зачастую прослеживается и сегодня – к примеру, наша практика показывает, что методисты школ не всегда способны оказать необходимую помощь специалистам своего учреждения.

Какой же он, методист современной образовательной организации? И где можно получить знания и навыки, позволяющие эффективно справляться с обширным функционалом, связанным с этой должностью? Рассмотрим этот вопрос в контексте системы дополнительного образования.

В основной системе профессионального образования подготовка подобного рода квалифицированных работников не осуществляется. Ранее овладеть этой профессией мог специалист с высшим педагогическим образованием, имеющий передовой профессиональный опыт по направлению деятельности. Сегодня требования Профстандарта по должности «методист» предполагают высшее педагогическое образование – магистратуру в области методической деятельности в дополнительном образовании детей и взрослых (что для современных вузов ещё не стало распространенным явлением); для выпускников бакалавриата – дополнительное профессиональное образование в области методической деятельности в дополнительном образовании детей и взрослых; это же дополнительное профессиональное образование рекомендовано и для выпускников специалитета.

Мониторинг предложения в сфере дополнительного профессионального образования (курсы повышения квалификации и курсы по переподготовки) показывает, что возможно получить переквалификацию по данному направлению и периодически повышать свой уровень мастерства. Однако здесь можно выделить ряд актуальных проблем.

Что касается переквалификации, то пройти обучение очно практически не представляет возможным, поскольку подобные курсы предлагают лишь некоторые учебные заведения по всей стране – при этом, даже там педагогу приходится годами ждать открытия набора в группу и начала обучения. Наиболее реальным представляется вариант с МООК (массовыми открытыми онлайн-курсами) – к тому же, на сегодняшний день порталов с подобными услугами насчитываются десятки. Педагог имеет возможность выбрать нужный курс, ориентируясь на стоимость, престиж учреждения, количество часов, содержание учебного плана, но вопрос качества данного курса остается открытым. В курсах, предназначенных для методистов дополнительного образования, основное содержание учебного плана часто ориентировано на дошкольные образовательные организации. Больший объем часов отводится общепедагогическому разделу, нежели специальному. Сам процесс организации обучения не всегда соответствует ожиданиям: на вебинарах преподаватели искусственно растягивают время, а лекционный материал в печатной форме слабо систематизирован и не раскрывает заявленные темы в полном объеме. Высокий статус организации, предоставляющей образовательные услуги, не является гарантом их качества, что влечет за собой разочарование и значительно снижает мотивацию педагога к обучению.

В контексте переквалификации отдельно стоит сказать о целесообразности составления разных учебных планов для специалистов с высшим педагогическим образованием и без него. Очевидно, что большой объем общепедгогических часов в первом случае совершенно необязателен, ведь специалист, уже имеющий

педагогическое образование, идет на переквалификацию с целью развития методических компетенций.

Все вышеобозначенные проблемы носят системный характер, и потому их решение тоже должно быть системным. Анализ сложившейся ситуации позволяет выделить определенные дефициты на уровне страны, однако, разумным представляется решение этого вопроса на местном уровне, поскольку здесь у специалистов отрасли есть реальные шансы как-либо повлиять на организацию самого процесса дополнительного профессионального образования. Так, например, педагоги, имеющие достаточный опыт, должны иметь возможность предложить свой проект курса повышения квалификации к реализации в специализированном образовательном учреждении. У МБУ ДО ЦВР «Парус» г.о. Самара есть опыт совместной реализации КПК с МБОУ ОДПО «Центр развития образования» г.о. Самара по программам «Технология организации экскурсионно-краеведческой деятельности» (36 часов) и «Основы школьного музееведения и экскурсионной деятельности» (36 часов), а также в процессе разработки находятся курсы «Подготовка к научно-практической конференции в вопросах и ответах» (36 часов) и «Методист современной образовательной организации» (36 часов). Стоит отметить, что в педагогическом коллективе ЦВР «Парус» присутствуют специалисты, имеющие не только богатый профессиональный опыт, но и научную степень, что является гарантом наукообразности предлагаемых курсов.

В реалиях сегодняшнего дня целесообразно образовательным учреждениям, подтвердившим свою методическую компетентность и зарекомендовавшим себя как центры проектных инициатив, предоставлять статус методической площадки с практикой внешнего консультирования.

Методист современной образовательной организации – это специалист, склонный к повышенной научной деятельности, владеющий современными технологиями обучения взрослых и детей, творческий и креативный, постоянно повышающий свою квалификацию сам и способный вдохновить на это другого. Он компетентен в сборе, анализе и передачи актуальной информации педагогам. Он обладает системным видением процессов, протекающих в образовательной организации, и способен внедрить в систему обучения и воспитания инновационные формы и технологии. Все эти умения и качества не являются данностью и формируются в процессе непрерывного профессионального образования.

Литература

1. *Василевская, Е.В. Повышение профессионального уровня методиста – первое условие эффективного методического сопровождения инновационных процессов в системе образования [Текст] / Е.В. Василевская // Методист. – 2011. – № 6. – С. 4-8*
2. *Васина, О.С. Педагогические условия формирования готовности методистов системы общего и дополнительного образования к профессиональной деятельности в условиях информационно-образовательной среды [Текст] / О.С. Васина // Казанский педагогический журнал. – 2015. – С. 31-33.*
3. *Петренко, А.А. Методическая служба в условиях модернизации сферы образования: маркетинговый сервис и сетевая организация [Текст] / А.А. Петренко. – Рязань: РИРО, 2004. – 58 с.*
4. *Поташник, М.М. Методическая служба по-российски [Текст] / М.М. Поташник // Народное образование. – 2009. – № 8. – С. 82-90.*
5. *Татарникова, А.А. Дополнительное профессиональное образование как составная часть непрерывного профессионального образования [Текст] / А.А. Татарникова // Вестник Томского государственного университета. – 2007. – С. 144-149.*

УДК 159.9

Е. А. Домырева, к.пс.н., доцент
Курский государственный университет
г. Курск, Россия

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ БАРЬЕРЫ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС

Аннотация. *Актуальность исследуемой проблемы обусловлена потребностью повышения качества образовательного процесса и недостаточной разработанностью проблемы психологических затруднений в профессиональной деятельности современного педагога. В статье анализируются особенности психологических барьеров в профессиональной деятельности педагогов в процессе реализации федеральных образовательных стандартов (далее – ФГОС). Ведущим методом в исследовании данной проблемы явился метод анкетирования, проводимый среди 220 педагогов пяти стажевых групп (от 2 до 30 лет работы). В статье выявлены типичные для современного образования психологические барьеры педагогов, раскрыта взаимосвязь типов затруднений и стратегий их преодоления. Представленные в статье материалы позволяют оценить современную ситуацию развития российского образования с точки зрения психологических трудностей педагогов, которые необходимо учитывать при подготовке и переподготовке профессиональных кадров.*
Ключевые слова: *психологический барьер, инновационный барьер, стратегии преодоления, барьероустойчивость.*

E.A. Domyreva, Phd, associate Professor
Kursk State University
Kursk, Russia

PSYCHOLOGICAL BARRIERS IN THE TEACHER'S ACTIVITY IN THE IMPLEMENTATION OF THE FSES

Abstract. *The relevance of the issue under study is determined by the need to improve the quality of the educational process and the lack of development of the problem of psychological difficulties in the professional activity of the modern teacher. The purpose of the article is to analyze the peculiarities of psychological barriers in the professional activity of teachers in the implementation of the Federal state educational standards (further - FSES). The leading method in the study of this problem was the method of questioning conducted among 220 teachers of five groups (divided according to the seniority – from 2 to 30 years of work). The article reveals the psychological barriers of teachers typical of modern education, the relationship between the types of difficulties and the strategies for overcoming them. The materials presented in the article allow us to assess the current situation in the development of Russian education from the point of view of the teachers' psychological difficulties, which must be taken into account when training and retraining professional staff.*
Keywords: *psychological barrier, innovation barrier, coping strategies, barrier resistance*

Инновационный характер развития современного школьного образования, при котором заметно возрастает скорость и темп внедрения в учебно-воспитательный процесс педагогических новшеств, создает еще больше возможностей для соприкосновения учителя с трудностями профессионального содержания.

В современном российском образовании в связи с изменением образовательных стандартов педагоги часто испытывают психологические барьеры, препятствующие эффективному выполнению профессиональной деятельности. Возникающие с введением новых ФГОС в школе ситуации, требующие инновационной деятельности, педагоги часто воспринимают как непреодолимые, что негативно сказываются на качестве педагогической деятельности. Страх и нежелание работать по новым стандартам вызывают у педагогов отрицательные психические состояния.

В теории и практике изучения психологических барьеров наличествует противоречие, которое определяется тем, что, с одной стороны, достаточно широко исследуется личность педагога, его профессиональные способности. С другой стороны, не выявлено влияние личностных особенностей педагога на появление или

предотвращение психологических барьеров в процессе педагогической деятельности в условиях ФГОС.

В отечественной психологии проблема психологических барьеров разрабатывалась в исследованиях Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, Л.И. Божович, Б.Д. Парыгина и др.

Особый интерес представляют взгляды Р.Х. Шакурова, который выделяет ряд функций барьеров: стабилизация, коррекция, энергетизация, дозировка, мобилизация, развитие, торможение, подавление. При этом важна позиция Р.Х. Шакурова, раскрывающая мобилизующую и развивающую функции барьера, в процессе удовлетворения потребностей индивид активизирует свои внутренних ресурсов для преодоления сопротивления среды. Таким образом, барьеры способствуют актуализации и динамизации ресурсов человека, регуляции его активности [8].

В работах Н.А. Подымова представлены теоретические основания концепции психологических барьеров [4]. Понятие о психологическом барьере как внутреннем препятствии, отраженном в сознании человека, которое выражается в нарушении смыслового соответствия между сознанием и объективными условиями и способами деятельности; понимание содержательных характеристик психологических барьеров, среди которых системообразующая - внутренняя психическая активность, благодаря которой происходит устранение нарушений, возникших в деятельности, путем перестройки смысловых структур личности с целью восполнения недостатка необходимых внутренних ресурсов для преодоления препятствия.

Вопрос об инновационной деятельности в педагогическом процессе становится актуальным в связи с новыми требованиями и стандартами в образовании. Инновация - это что-то новое, какие- то обновления, это создание нового продукта. В.А. Сластенин определяет инновационную деятельность как деятельность, направленную на поиск и реализацию инноваций в целях расширения ассортимента и повышения качества продукции, совершенствования технологии и организации производства [6]. Таким образом, целью инновационной деятельности будет улучшение качества работы [9]. Основные признаки инновационной деятельности: создание интеллектуального продукта с последующим его использованием, в образовательном процессе педагог создает что-то новое для себя, для класса; интеграция основной образовательной деятельности в дополнительную; повышение интереса у детей к обучению.

Проблема инновационных барьеров и их составляющих разработана в работах А.И. Пригожина [5]. Антиинновационный барьер как психологический, внутриличностный барьер, обусловлен индивидуальными особенностями личности педагога и социально-психологическими чертами общности, в которой он профессионально развивается. Данный барьер прослеживается в высказываниях, которые можно интерпретировать как психологическую защиту, отражающую социальные стереотипы в отношении инноваций, в целом, и, в основном, построенные по типу: «да, но…», как отмечает А.И. Пригожин, и применимы к большинству ситуаций, связанных с педагогическими нововведениями. Педагогическую деятельность следует рассматривать как объект возможных психологических затруднений. Современная ситуация развития образования требует от педагога «барьероустойчивости», готовности выполнять инновационную деятельность и конструктивно преодолевать возникающие психологические барьеры.

Напряженные ситуации, сопровождающие процесс введения новых образовательных стандартов, выступают в качестве непреодолимых психологических барьеров, угрожающих качеству выполняемой профессиональной деятельности и психическому здоровью педагога.

Учителю в сложных ситуациях необходимо обладать надежной «барьероустойчивостью», которая предполагает наличия умения добиваться психического состояния человека, адекватно воспринимающего трудности,

контролирующего свои чувства и, главное, поведение путем нахождения конструктивного способа преодоления барьера.

В зависимости от степени напряжённости затрудненное состояние переживается в разной степени и преодолевается разными способами. В теории и практике исследования стратегий преодоления психологических барьеров традиционно выделяется два способа преодоления данного состояния: конструктивный и неконструктивный. Конструктивный способ невозможен без проявления активности со стороны человека, наличия ответственности за решение проблемы. Тогда как в обратном случае педагог занимает пассивную позицию, пытаясь избежать или отложить решение проблем, либо возложив вину на внешние обстоятельства или других людей, часто учащихся. При этом наблюдается психологическое напряжение, эмоциональное возбуждение, что, в свою очередь, препятствует рациональному способу мышления и выбора, контроль над ситуацией теряется.

В сложных «барьерных» ситуациях педагогу необходимо обладать надежной «барьероустойчивостью», которая трактуется как способность педагога разрешать ситуацию психологического барьера конструктивным способом. В связи с внедрением новых образовательных стандартов необходимым становится умение быстро ориентироваться в измененных условиях, находя оптимальное решение в нестандартной ситуации и сохраняя при этом самообладание, то есть быть «барьероустойчивым».

Становится явным, что в наше непростое время педагогу важно уметь осознавать, переживать и конструктивно преодолевать психологические барьеры, с которыми он встречается в инновационной деятельности. Потому что инновационная деятельность предполагает самореализацию и самоактуализацию, максимальное развитие своей индивидуальности, а вовсе не приспособление к изменяющимся услвоиям. Готовность к инновационной деятельности в современных условиях многие ученые считают важнейшим качеством профессионализма педагога, без наличия которого невозможно достичь высокого уровня педагогического мастерства [3].

С целью проанализировать особенности психологических барьеров в деятельности педагогов в процессе реализации ФГОС мы провели экспериментальное исследование на базе Курского государственного университета. Всего исследованием было охвачено 220 педагогов разного возраста пяти стажевых групп (от 2 до 30 лет работы).

В исследовании были использованы следующие методы: теоретические (дедукция, индукция, анализ, синтез, конкретизация; обобщение, систематизация); диагностические (анкетирование; интервьюирование; тестирование); экспериментальные; методы качественного и количественного анализа эмпирических данных, методы математической статистики.

Методиками исследования выступили: методика диагностики доминирующих копинг-стратегий личности (Д. Амирхан), тест-опросник выраженности психологических барьеров в педагогической деятельности (Н.А. Подымов), опросник «Стратегии самоутверждения личности» (Е.П.Никитина, Н.Е.Харламенкова, 2000).

Исследование проблемы проводилось в три этапа: на первом этапе осуществлялся анализ существующих методологических и теоретических подходов в психологической и педагогической науке, выделены проблема, цель, и методы исследования, составлен план экспериментального исследования, определены параметры выборки исследования; второй этап - опытно-экспериментальный, в этот период осуществлялись проведение и обработка результатов эмпирического исследования; на третьем этапе осуществлен анализ и систематизация полученных экспериментальных результатов, уточнены теоретические и экспериментальные данные, сформулированы выводы и рекомендации, подведены итоги всей экспериментальной работы.

В ходе анализа результатов исследования, у большинства педагогов можно констатировать активное развитие; наличие сложившейся системы саморазвития, у трети испытуемых выявлена зависимость ориентации на развитие от условий; показатель «остановившееся развитие» не был зафиксирован по всей выборке. Несмотря на то, что возраст испытуемых в выборке от 24 до 63 лет, показатель «несложившееся саморазвитие» выявлен у педагогов 20-30 лет, находящихся во второй стажевой группе (от 2-х до 10 лет работы), что может свидетельствовать, скорее, о личностных характеристиках, чем о профессиональных.

Анализируя факторы, стимулирующие и препятствующие обучению и развитию, педагоги легче выделяли стимулирующие факторы. Большинство испытуемых практически не выразили свое согласие с перечнем препятствующих факторов, лишь по 15% педагогов выделили среди них следующие: собственная инерция, здоровье, ограниченность во времени и ресурсах, жизненные обстоятельства, 8% педагогов к препятствующим факторам отнесли недостаточно адекватную обратную связь с коллективом и руководителем, в частности, отсутствие информации о себе, которую можно было бы считать объективной.

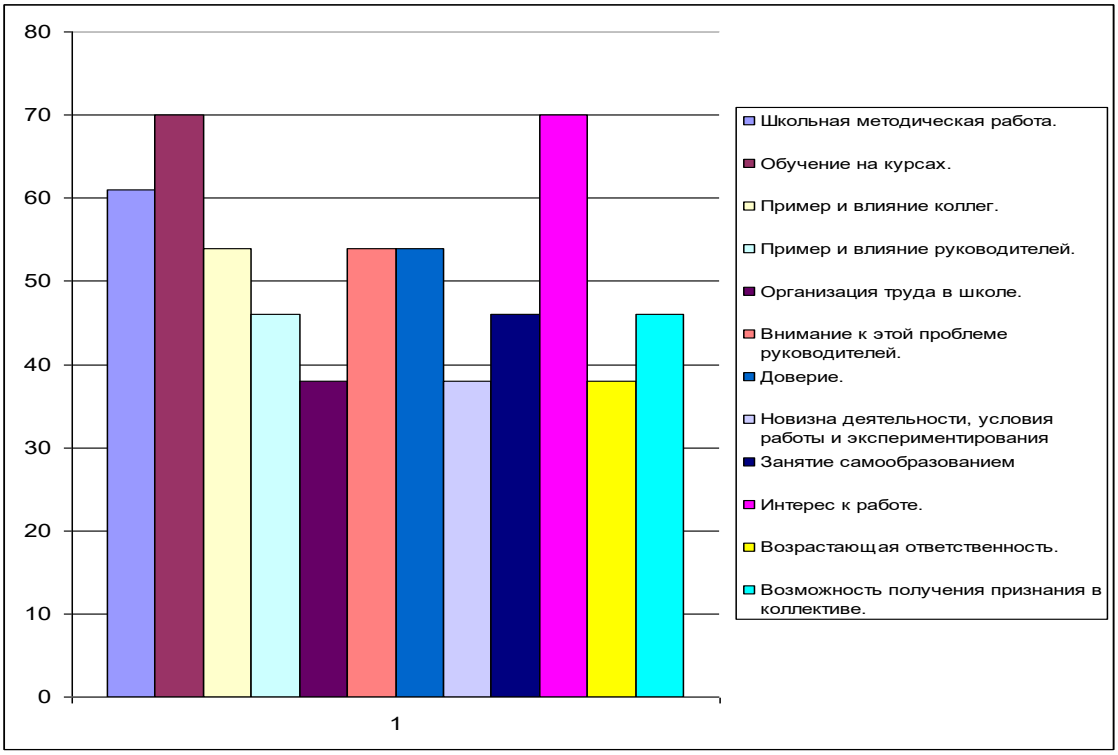


Рис. 1. Распределение результатов исследования стимулирующих факторов развития педагогов

Наиболее популярный стимулирующий фактор развития (70% испытуемых) связывают с мотивацией, например, интерес к работе, обучение и повышение квалификации. 60 % педагогов выделяют в качестве такого фактора выделили методическую работу, организованную в образовательной организации, 54% отметили вариант, известный в психологии как косвенное подкрепление - пример коллег, внимание руководителей, а также доверие. 46% - самообразование, и только 38% испытуемых выбирают в качестве стимулирующего фактора новизну деятельности, условия работы, связанные с экспериментированием.

Таким образом, интересующий нас в связи с проблемой реализации ФГОС фактор «новизна деятельности» находится на одном из последних мест выбора. Значит, педагоги не рассматривают его как способствующий их развитию и саморазвитию. Это характерное для сегодняшнего времени отношение к нововведениям, которые, к

сожалению, становятся для педагогов больше препятствующим эффективному выполнению профессиональной деятельности фактором.

В связи с этим были интересны результаты исследования доминирующих копинг-стратегий личности педагогов, которыми они пользуются в своей профессиональной деятельности, в том числе. Анализ результатов исследования не показал значимых различий в выборе стратегий в разных стажевых группах. Во всех стажевых группах зафиксировано преобладание стратегий доминирования (49%), тогда как стратегия самоподавлениями и стратегия конструктивного самоутверждения представлены лишь у незначительной части испытуемых (33,6% и 17,4 % соответственно).

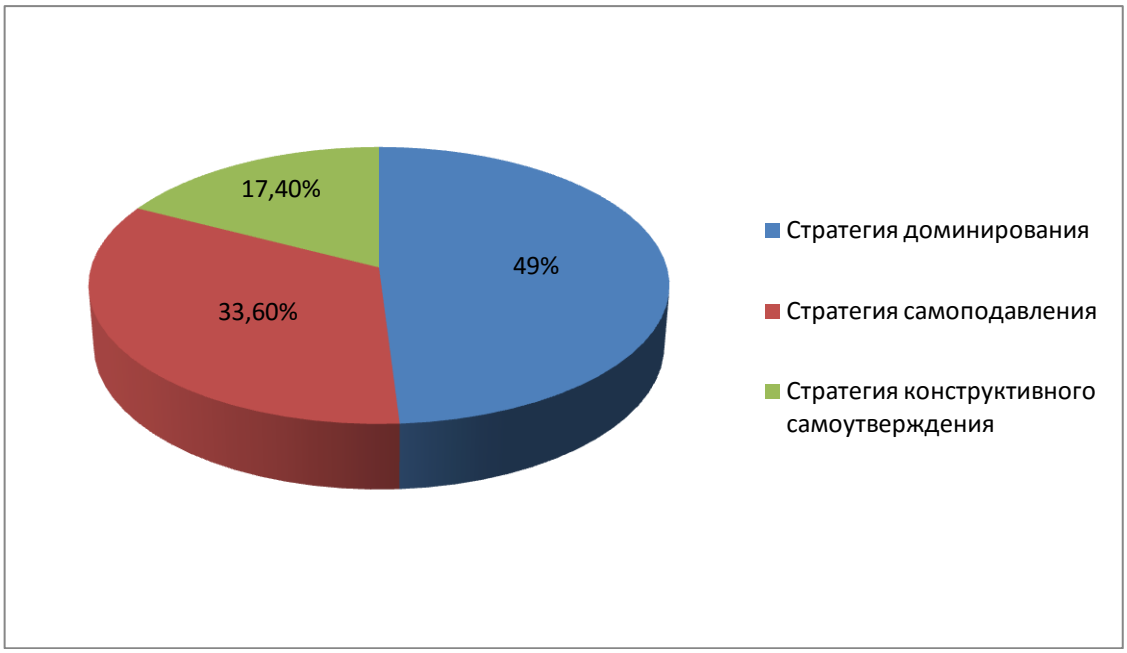


Рис. 1. Распределение результатов исследования доминирующих копинг-стратегий личности педагогов

Мы видим, что большинство педагогов активно пользуется стратегией доминирования, что часто объясняется особенностями педагогической деятельности, стремлением к авторитарному стилю общения и руководства, До сих пор часть учителей предпочитают традиционную организацию обучения и воспитания, консервативный подход к взаимодействию педагогов и учащихся, взгляд на школьника как «ведомого» звена системы «учитель-ученик», как объекта педагогического воздействия, а не как субъекта собственного развития. Некоторые ученые рассматривают указанные особенности поведения в качестве одного из видов педагогических профессиональных деструкций.

Преобладающими психологическими барьерами, выступающими препятствием для успешной реализации новых образовательных стандартов, испытуемые отмечают психолого-педагогическая некомпетентность родителей – 52% испытуемых. Трудности, связанные с новыми требованиями к документации, ведению и оформлению конспектов уроков, переход к технологической карте урока, необходимость введения в структуру анализа рефлексии, по 10%. 20% педагогов к трудностям отнесли инклюзивное образование, лишь 8% педагогов считают такой преградой стереотипы, страхи и нежелание работать по-новому.

Для подтверждения выдвинутой гипотезы мы провели сравнительный анализ стратегий преодоления трудностей и уровня барьерности педагогов. По результатам проведенного исследования, педагогам, использующим конструктивные стратегии

преодоления характерен низкий уровень барьерности, тогда как со средним уровнем барьерности у педагогов коррелируют стратегии доминирования и самоподавления, с высоким – стратегия самоподавления.

Подводя итоги эмпирического исследования, можно констатировать существование взаимосвязи между психологическими барьерами, возникающими в процессе реализации ФГОС, и стратегиями преодоления возникающих в деятельности педагогов трудностей. Психологическую готовность к преодолению возникающих барьеров демонстрируют педагоги, использующие в ситуациях напряженности в процессе выполнения педагогической деятельности конструктивные стратегии, по сравнению с педагогами, использующими деструктивные защитные механизмы.

Осознанное поведение в момент возникновения того или иного внутреннего препятствия в выполняемой деятельности, рационально направленное на положительное разрешение и преобразование трудной ситуации и есть конструктивное преодолевающее поведение. Психологическая и педагогическая значимость преодоления заключается в возможности эффективнее адаптироваться к требованиям ситуации, снимая стрессовость воздействия ситуации.

В современной ситуации развития образования решение задач профессионального становления и совершенствования невозможно без формирования «барьероустойчивости» и конструктивного преодоления психологических барьеров в педагогической деятельности. Достижение поставленной цели возможно путем целенаправленного обучения в условиях профессиональной подготовки и переподготовки педагогов через решение следующих задач: дать общие теоретические сведения по проблеме психологических трудностей в профессиональной деятельности; выработать умения диагностировать различные виды психологических трудностей; подготовить педагогов к конструктивному преодолению профессиональных трудностей. Содержание курса при этом следует реализовывать в двух направлениях: изучение теорий психологических барьеров, защит, психоэмоционального напряжения, деструкций, эмоционального выгорания и др., их проявлений в поведении и профессиональной деятельности и выявление личностных особенностей педагогов с целью формирования конструктивных способов преодоления профессиональных трудностей.

Литература

1. Домырева Е.А. Ресурсы преодоления психологических трудностей в профессиональной деятельности педагога/Вестник Костромского государственного университета Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2015. Т. 21. №2. С.85-90

2. Калинина Н.В. Ресурсы преодоления жизненных трудностей педагогами// Педагогическая наука: история, теория, тенденции развития. -2010. - №4 (Электронный журнал)URL:www.intellectinvest.org.ua/ukr/pedagog_editions_emagazine_pedagogical_sciene

3. Назметдинова С.С.Психологические барьеры и барьероустойчивость в профессиональной деятельности учителя: дис. ...канд.псих.наук: 19.0013/ Светлана Сайрановна Назметдинова.- М., 2004. - 229с.

4. Подымов Н.А. Психологические барьеры в педагогической деятельности. Монография. М.: Прометей, 1998. 239 с.

5. Пригожин А.И. Методы развития организаций. – М.: МЦФЭР, 2003.-863 с.

6. Сластенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность.- М.: ИЧП "Издательство Магистр", 1997. -224 с.

7. Харламенкова Н.Е., Никитина Е.П. Разработка валидной процедуры оценки самоутверждения личности / Психологический журнал. 2000. Т. 21. № 6. С. 67–76.

8. Шакуров Р.Х. Барьер как категория и его роль в деятельности//Вопросы психологии. 2001. №3. С. 3-18.

9. Pisanu F., Menapace P. Creativity and innovation: four key issues from a literature review. Creative Education. 2014; 5(3):145-154. (In Eng.) DOI: 10.4236/ce.2014.53023

УДК: 316.6

Д. Донев, асс., доктор,
М.Илиева, доцент, доктор,
В.Узунова, асс.,
В.Тодорова
Тракийский университет, г. Стара-Загора, Болгария

РИСКИ ОТ ДИСКРИМИНАЦИИ ПРИ ПРИМЕНЕНИИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПОДХОДА В ДЕТСКОМ САДУ И ШКОЛЕ

Аннотация. *В настоящей статье предлагается исследование возможностей индивидуального подхода, применяемого в педагогической практике, стать поводом для дискриминации в отношении учащихся. В этих целях авторами статьи проведено анкетирование 86 практикующих учителей, отобранных по случайному принципу, из разных населенных пунктов, из школ и детских садов разного типа. По результатам анкетирования даны рекомендации по профилактике дискриминации, проистекающей из индивидуального подхода, которые легко применимы в образовательной среде.*
Ключевые слова: *индивидуальный подход, дискриминация, детский сад, школа*

D. Donev, Ph, Assistant prof.,
M. Ilieva, PhD, associate professor
V.Uzunova, assistant prof.
V.Todorova
Trakia University, Stara Zagora, Bulgaria

THE RISKS OF DISCRIMINATION IN APPLYING INDIVIDUAL APPROACH IN KINDERGARTEN AND SCHOOL

Abstract: *The current article presents research on the likelihood that the individual approach in pedagogical practice leads to discrimination practices toward students. The target group consists of 86 in-service teachers selected randomly from different regions of Bulgaria, teaching in different types of schools and kindergartens. The article presents the outcomes and some applicable recommendations for preventions of discriminatory practices as a result from application of individual approach in education.*
Keywords*: individual approach, discrimination, kindergarten, school.*

В 2003 году в Болгарии был принят Закон о защите от дискриминации [3], который вступил в силу 1 января 2004 года в ответ на взятые нашей страной обязательства к международным актам и директивам по профилактике и защите от всех форм дискриминации. Создана Комиссия по защите от дискриминации, являющаяся органом, специализирующимся на осуществлении контроля применения данного закона.

Во всех трех пунктах статьи 4 устанавливаются признаки, которые можно расценивать как дискриминацию, а равно и какой бывает дискриминация и в каких случаях она является прямого или косвенного типа. Признаками дискриминации могли бы стать пол, расовая принадлежность, национальное или социальное происхождение, этническая принадлежность, человеческий геном, гражданство, религия или вера, образование, убеждения, политическая принадлежность, личное или общественное положение, ограниченные физические возможности, возраст, сексуальная ориентация, семейное положение, имущественное положение или любые иные признаки, предусмотренные законом или международным договором, в котором Республика Болгария является стороной [3],

В результате многочисленных исследований и анализов в области десегрегации и инклюзивного образования, Г. Вальчев резюмирует: «Для перехода от дискриминации и сегрегации к развитию потенциала каждого отдельного человека изменить отношение всех участников процесса. : дети с SEN; их родители; сообщества, в которых они живут, местная администрация и т.д .; педагоги и непедагогические кадры общеобразовательных школ, в которые они пойдут; школьники и их родители;

директора и администрация на всех уровнях системы образования; политические субъекты и общественное мнение. "[2:471]

Проф. Борисова отмечала, что в век глобализации одним из вызовов любому учителю является его нелегкая адаптация к новой образовательной реальности. Ответственность учителя возрастает в поиске самого быстрого пути к личности современного учащегося и его подготовке к будущей реализации [1:5].

Московичи отмечал: „из предварительных суждений могут проистекать действия дискриминационного характера" [5:569]. Поскольку индивидуальный подход не расценивается как самостоятельный признак (разумеется, только по умолчанию), это побудило авторов к проведению настоящего исследования.

Применение теории этикетирования в отношении школ даст возможность учителям определять каждого учащегося в зависимости от его поведения, характера, предыдущих записей и даже от взаимодействия с родителями/с теми, кто заботится о них. Проблема навешивания ярлыков выявляется в том случае, когда собственная точка зрения учителей расценивается ими как измерительный уровень этикетирования, строго ограничивая при этом то, что учащийся/студент может или не может сделать на самом деле. Немало ранних, классических исследований этикетирования сфокусировались на том, как учителя навешивают ярлыки по уровню принадлежности к социальному классу, не учитывая действительные способности ученика.

Исследование проведено среди 86 практикующих учителей, отобранных по случайному принципу. В выборке входят учителя из разных населенных пунктов, из школ и детских садов разного типа.

Информацией добились путем заполнения анкеты, состоящей всего из семи вопросов. Четыре вопроса требуют выбора одного варианта ответа из несколько альтернативных вариантов ответов. Два из вопросов связаны с условием ранжирования, а только один вопрос является открытым. Айтемы отдифференцированы друг от друга, затрагивая две области:

1 направлены на установки учителей и понимание ими индивидуального подхода в образовании;

2 сориентированы на социальную установку учителей на определенные группы учащихся как предпосылку дискриминации.

Полученные результаты

Вопрос № 7 „Что, по-вашему, означает понятие „индивидуальный подход" в педагогике? – это и есть единственный открытый вопрос. Он предусмотрен в конце опросного листа, однако имеет ключевое значение для проверки рабочей гипотезы. Ответы респондентов подразделяются на две группы с учетом вносимого респондентами смысла в понятие „индивидуальный подход" (см. Диаграмму 1). Первая группа анкетируемых (27%) понимает индивидуальный подход как способ поддержки учащимся в целях выравнивания их знаний и умений. Под индивидуальным подходом респонденты второй группы понимают адаптацию педагогического задания по уровню трудности к индивидуальным стособностям соответствующего ученика. Относительная доля таких учителей значительно больше, чем первая группа – 73%. Подобное истолкование индивидуального подхода можно воспринять как предпосылку дискриминации некоторых учащихся, ввиду социальной установки учителей на конкретные группы школьников. В данном случае большее влияние имеет оценка способностей учащихся учителем, что на самом деле и есть субъективный процесс.

Из полученных результатов категорически становится ясным, что большая часть учителей склонны давать своим ученикам задания разного уровня трудности. Подобного рода педагогическое поведение можно воспринять как непосредственное оценивание способностей учеников, без наличия объективных критериев. В данном случае речь идет о прогностической оценке, то есть не оцениваются реальные достижения учеников, а только предположение об их умениях и способностях (как

ученик мог бы справиться с заданием, которое дадут позже). Вполне логичен вопрос о частоте подобных событий в школе.

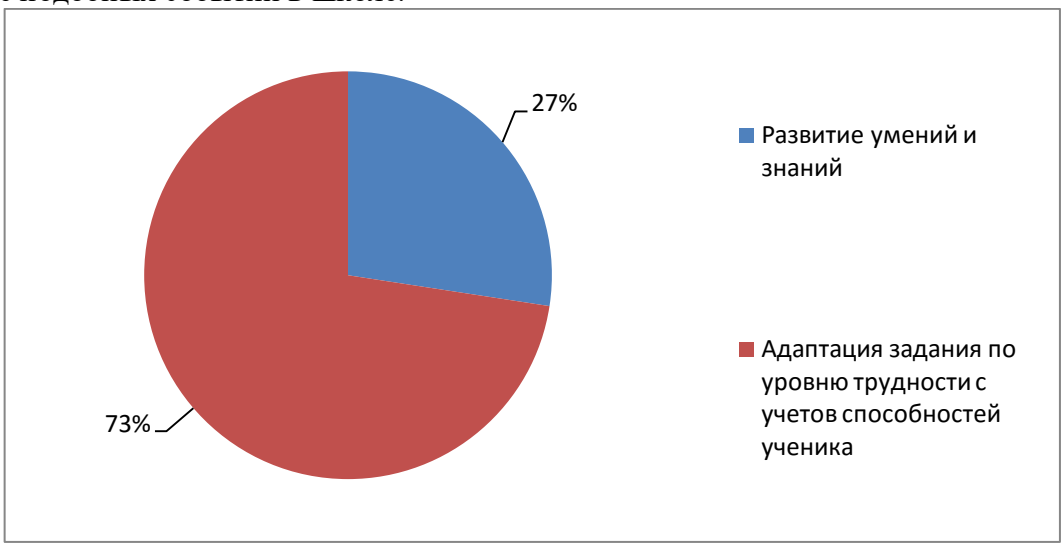


Диаграмма 1: Распределение учителей с учетом их понимания понятия „Индивидуальный подход" в педагогике

Вопрос № 3 анкеты требует определения учителями как часто они дают ученикам задания равного уровня трудности в зависимости от своей прогностической оценки их способностей. Здесь важно отметить, что в вопросе содержится понятие „способности", здесь умения и знания, а равно и субъективная оценка этих способностей учителем, отсутствуют. Обобщение полученных результатов отображено на Диаграмме 2.

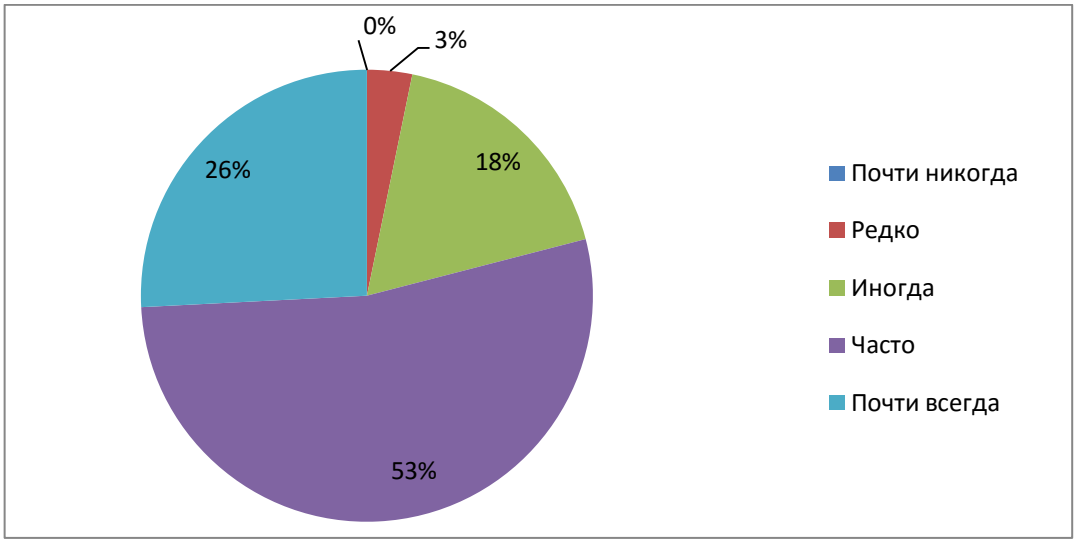


Диаграмма 2: Частота адаптации заданий по уровню трудности в зависимости от представления учителей о способностях учащихся

Из приведенных результатов становится ясным, что даже учителя, воспринимающие индивидуальный подход в образовании как поддержку ученикам, на самом деле склонны применять противоположную концепцию, а именно прогностическое оценивание способностей ученика и адаптацию задания по уровню трудности в зависимости от его способностей. Раз такая практика довольно распространена, можно заключить, что ею характеризуется дошкольное и школьное

образование в Болгарии. Поскольку лишь 3% опрошенных „редко“ пользуются индивидуальным подходом, нельзя не уделить особое внимание той теме, которая связана с мотивацией остальных 97%, применяющих индивидуальный подход „иногда”, „часто” и „почти всегда”. Цель вопроса № 2 заключается в измерении оценивания учителями эффективности применения этого подхода в работе со школьниками (см. Диаграмму 3).

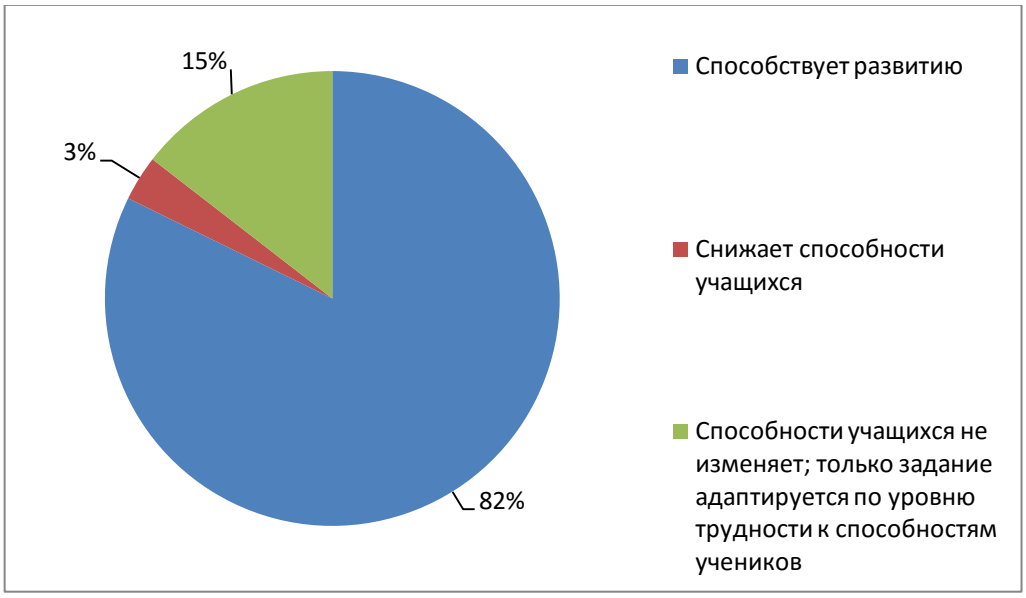


Диаграмма 3: Результаты применения индивидуального подхода в образовании по мнению опрошенных учителей

Сразу видно, что большая часть учителей (82%) полагают, что путем адаптации заданий по уровню трудности в зависимости от способностей своих учеников можно способствовать развитию этих способностей. Эту точку зрения как раз можно понять как основной аргумент для массового применения индивидуального подхода в болгарском образовании. Нельзя не пренебрегать группой, составляющей 18% и расценивающей индивидуальный подход как неефективный для развития способностей учащихся.

В целях проверки второй части рабочей гипотезы о том, что индивидуальный подход мог бы стать предпосылкой дискриминации, в анкете предлагалось ответить на три вопроса, требующих от анкетируемых ранжировать определенные группы школьников.

Вопрос №4 ставит анкетируемых в ситуацию выбора 3-х из всех 13 групп учеников, причем каждой из них они должны поставить оценку 1, 2 или 3. Оценкой 1 обозначены наиболее способные учащиеся по мнению опрошенных учителей, оценкой 2 - менее способные, а те, кто наименее способен, обозначены оценкой 3. Для более точного и понятного представления результатов анкетирования при обработке произошло их перешкалирование. Каждой оценке 1 начисляются 3 балла, оценке 2 – 2 балла, а оценке 3 – 1 балл. По преобразовании те группы школьников, которые занимали первую позицию, получили наибольшее количество очков и наоборот. Результаты приведены на Диаграмме 4.

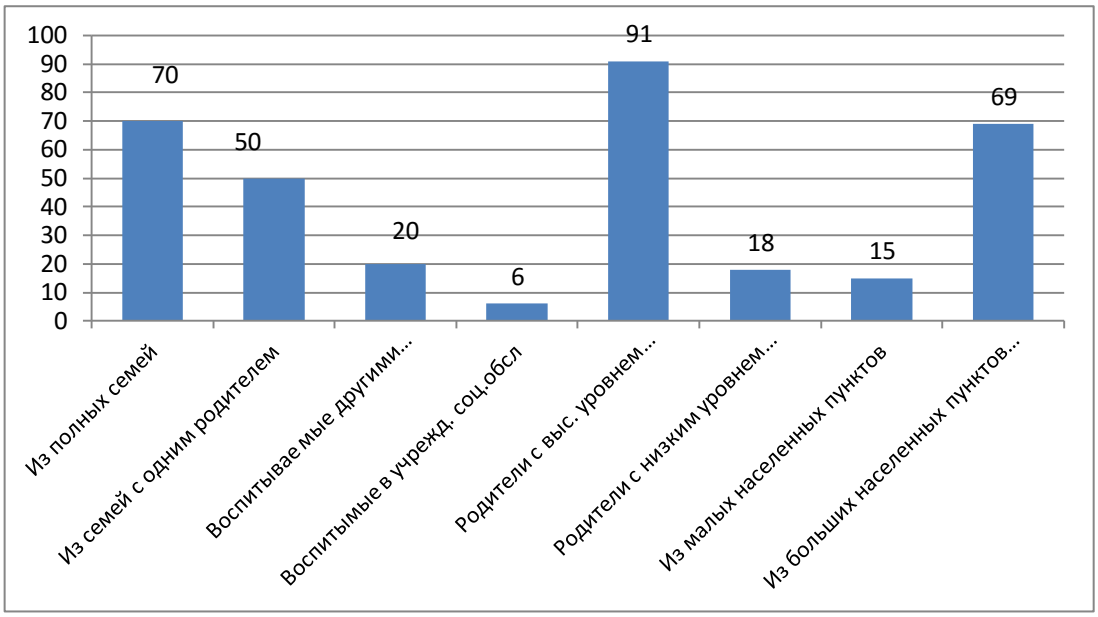
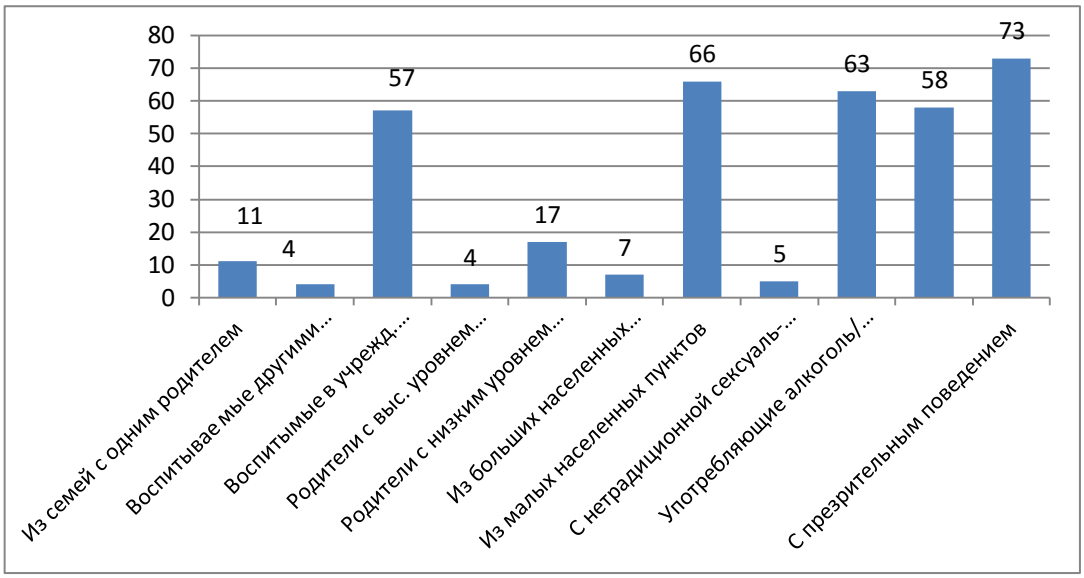


Диаграмма 4: Ранжирование групп школьников с учетом оценки их способностей опрошенными учителями

Результаты непосредственно дают представление об установках учителей на определенные группы учеников. Нельзя не отметить склонность учителей к предположению о способностях учащихся на основании косвенных и ирелевантных критериев. Исходя из полученных результатов анкетирования, можно составить профиль самого способного типа учащихся. Им следовало бы иметь полную семью (воспитываются двумя родителями), притом их родители получили высокий уровень образования и обладают высоким положением в обществе. В то же время они из большого города. Конечно, подобного рода утверждение нельзя расценивать как вывод по результатам настоящего исследования. В своих ответах на данный вопрос учителя выражают свои социальные установки на целые группы общества. А учащихся, выступающих в качестве принадлежащих к этим группам, „наделяют“ характеристиками самих групп. В социальных науках этот феномен называют диспозиционной атрибуцией, причем она связана с социальными установками типа предубеждения или стереотипа [4].

В анкету входят всего 13 групп школьников, но на Диаграмме 4 указаны только те из них, которых выбрали хоть раз. Это означает, что опрошенные учителя не указали остальных пять групп школьников как способных ни в одном из всех трех своих выборов ответов. Иначе говоря, способности этих учащихся расцениваются как низкие на основании их принадлежности к определенной социальной группе. Для подтверждения данного предположения в анкету предлагалось ответить на вопрос за номером 5, требующий у опрашиваемых учителей ранжировать наименее способных учащихся по той же самой методике. В данном случае предлагались идентичные группы школьников, что и в вопросе № 4. Результаты, полученные после перешкалирования вышеуказанным способом, приведены на Диаграмме 5.

Диаграмма 5: Ранжирование наименее способных учащихся по оценке опрошенных учителей



Создается впечатление, что при негативной альтернативе вопроса о способностях учащихся, рассеивание с ответами намного большое. Такой результат можно рассматривать сквозь призму доминирующих негативных социальных установок на широкий спектр групп общества. Невзирая на это, четко представлена тенденция восприятия определенных учащихся менее способными, нежели другие. В первую категорию попадают школьники с презрительным поведением, систематически не соблюдающие порядок в классе и школьную дисциплину. За ними следуют учащиеся меньшинственного происхождения и те, кто употребляет алкоголь или наркотики. Подобную оценку получили также учащиеся, которых содержат и воспитывают в учреждениях социального обслуживания или иных учреждениях по предоставлению услуг в общности. Учитывая сам факт, что доверительный интервал и стандартное отклонение не были определены, нельзя сделать вывод о статистической значимости разницы полученных значений. Вопреки этому положению данные позволяют утверждать, что именно эти группы определены респондентами как „наименее способные”. Иными словами, очевидно наличие у учителей негативной установки на школьников, принадлежащих к вышеуказанным группам, которых они считают менее способными, чем те, которые принадлежат к группам, представленным на Диаграмме 4.

Такие установки у учителей в сочетании с их пониманием индивидуального подхода как адаптации педагогического задания по уровню трудности в зависимости от индивидуальных способностей учащихся несомненно показывают тенденцию, ведущую к дискриминации определенных учащихся.

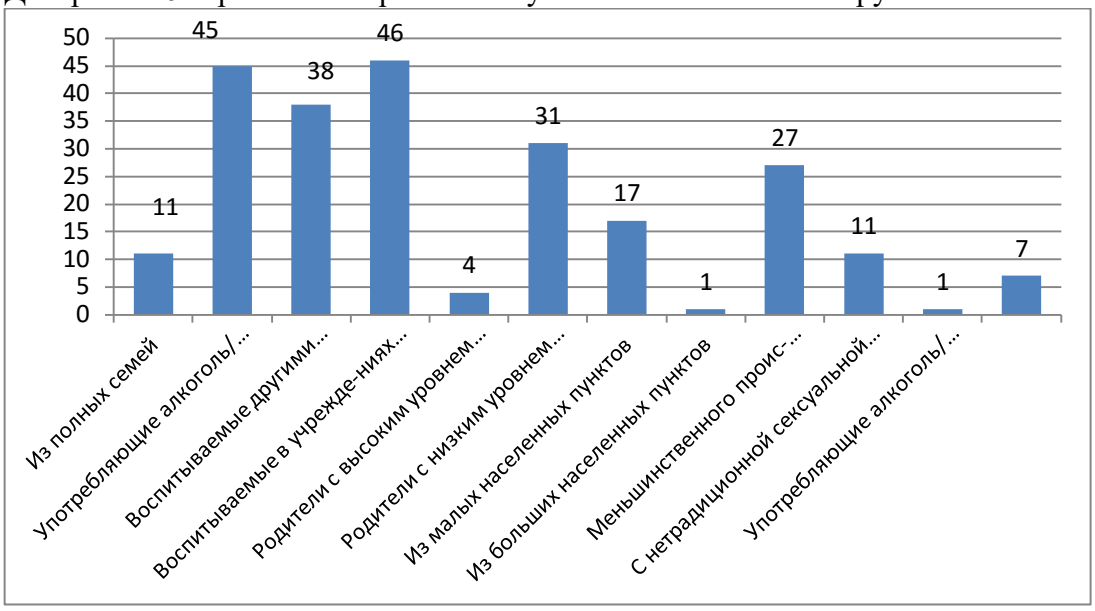
Руководствуясь своей установкой на определенные группы учащихся, учитель мог бы несознательно проигнорировать индивидуальные способности любого ученика.

Естественными следствиями такого процесса будет недооценка или завышение оценки способностей ученика. Следовательно, стремление адаптировать уровень трудности педагогического задания к способностям ученика становится невозможным. Педагогическое поведение, основанное на социальных установках (особенно если они относятся к типу предубеждений или стереотипов), привело бы не только к демотивации учащихся, но и к регрессу в развитии их способностей.

Исследуя склонность к дискриминации и социальным установкам на определенные группы учащихся, целесообразно оценить и толерантность респондентов. В этом заключается цель вопроса № 6 анкеты. От респондентов требуется указать те группы учащихся, для которых они склонны идти на компромиссы при их оценивании. Условия по ранжированию или ограничениям числа выборов нет.

Группы, из числа которых респонденты могут выбирать, те же самые, что и в вопросах 4 и 5. Полученные результаты приведены на Диаграмме 6.

Диаграмма 6: Уровень толерантности учителей в отношении групп школьников



Эти группы учеников условно можно разделить на 3 категории: те, кто пользуется высокой толерантностью со стороны учителей (результат: от 46 до 31 балла); те, в отношении кого учителя проявляют умеренную толерантность (от 30 до 15 баллов), и те, в отношении кого учителя проявляют низкую толерантность (ниже 15 баллов).

К первой группе относят так называемые „терпимые“ школьники:

- Учащиеся, которых содержат и воспитывают в учреждениях социального обслуживания;
- Учащиеся, воспитываемые одним из родителей;
- Учащиеся, воспитываемые родственниками, не являющимися их родителями;
- Учащиеся, воспитываемы родителями с низким уровнем образовательного и социального статуса.

Во вторую группу попадают учащиеся, в отношении которых проявляют умеренную толерантность, а именно:

- Учащиеся меньшинственного происхождения;
- Учащиеся из малых населенных пунктов.

Наименьшую толератность проявляют учителя к учащимся третьей группы:

- Учащиеся из полных семей;
- Учащиеся с нетрадиционной сексуальной ориентацией;
- Учащиеся с зарегистрированными антиобщественными поступками;
- Учащиеся, чьи родители обладают высоким уровнем образовательного и социального статуса;
- Учащиеся из больших населенных пунктов;
- Учащиеся, употребляющие алкоголь или наркотики.

Хотя и без более углубленного анализа отдельных групп в количественном или качественном отношении, можно заключить, что существуют серьезные предпосылки для дискриминации. Сам по себе тот факт, что учителя, оценивая умения и способности учащихся разных социальных групп, в разной мере склонны идти на компромиссы, означает, что это очевидно ведет к дискриминации, внутреннеприсущей педагогическому процессу, основанному на индивидуальном подходе.

Выводы и заключение

Исходя из результатов проведенного исследования, можно сделать несколько основных выводов:

- Индивидуальный подход в образовании воспринимается большей частью опрошенных учителей как адаптацию по уровню трудности педагогического задания с учетом индивидуальных способностей учащихся;
- Социальные установки учителей на определенные социальные группы имеют большое влияние на оценку способностей учащихся соответствующих групп;
- Оценивая способности своих учеников, опрошенные учителя склонны проявлять субъективизм, быть терпимыми в отношении некоторых социальных групп и соответственно недооценивать других.

Индивидуальный подход в образовании выходит далеко за пределами адаптации задачи по уровню трудности к способностям учащихся. Настоящее исследование не ставит себе целью скомпрометировать эту парадигму. Наоборот, оно сориентировано на идентификацию прикладного аспекта, могущего стать чрезвычайно значительным основанием применения индивидуального подхода в школе как лучшей практики. Настоящая статья ставит гораздо больше вопросов, чем дает ответы. В ней дискриминация рассматривается в контексте индивидуального подхода, не затрагивая при этом иные проблемы, связанные с этим подходом. Было бы интересно провести исследование в целях выявления связи дискриминации в школе с возрастающей школьной агрессией. Более того, больше внимания можно уделить процессу диагностирования последствий применения индивидуального подхода и как он сказывается на групповой динамике школьного класса или на внутреннем распределении власти среди учащихся.

По сути дела, дискриминация является частью социальной перцепции – это взаимное восприятие людьми друг друга в процессе общения. Ибо она является частью повседневных человеческих взаимоотношений, нельзя точно сказать, что дискриминация плохая или хорошая. Однако, все сразу меняется, когда дело доходит до профессиональных взаимоотношений в контексте педагогического взаимодействия.

Литература

1. Борисова, Т. (2006) За интерактивността в обучението по литература 1-4 клас [Про интерактивность в обучении литературе 1-4 классов], „Контраст", ISBN: 954-314-029-4

2. Вълчев, Г. (2018) Приобщаващото образование – еволюция на образователната десегрегация, Е. сп."Педагогически форум"(изв.бр. „XVIII Национален педагогически форум с международно участие"), ISSN 1314-7986, ТрУ-ДИПКУ, Ст.Загора

3. Закон о защите от дискриминации, вступил в силу 01.01.2004, опубл. Государственная газета (ГГ), № 86, с изм. ГГ, № 7, 19 января 2018.

4. Йонкова, К. (2017) Дебатът между моделите на човешкото поведение [Обсуждение моделей человеческого поведения]. Велико Търново

5. Московичи, С. (2006) Социална психология [Социальная психология], „Дамян Яков", София, 569с.

УДК 37.018.1

А.Р. Дроздикова-Зарипова, к.п.н., доцент
Н.Р. Латыпов, к.п.н., доцент
Казанский (Приволжский) федеральный университет
г. Казань, Россия

ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ, СКЛОННЫХ К ДЕВИАНТНОМУ ПОВЕДЕНИЮ

Аннотация. *В статье представлены результаты апробации педагогических условий по формированию готовности к семейной жизни у старших подростков, склонных к девиациям. Показана положительная динамика изменений по когнитивному, ценностному и*

поведенческому компонентам готовности к семейной жизни у подростков, склонных к проявлению девиантного поведения. Полученные результаты могут быть широко использованы в работе классных руководителей, воспитателей и педагогов-психологов, работающих с детьми группы риска.

Ключевые слова: *семья, готовность к семейной жизни, подростки, девиантное поведение, педагогические условия готовности к семейной жизни.*

A.R. Drozdikova-Zaripova, PhD, assistant professor
N.R. Latypov, PhD, assistant professor
Kazan (Volga region) federal university, Kazan, Russia

DEVELOPMENT OF READINESS FOR FAMILY LIFE OF SENIOR ADOLESCENTS PRONE TO DEVIANT BEHAVIOR

Abstract. *The article presents the results of testing pedagogical conditions for the development of readiness for family of the senior adolescents who are prone to deviant behavior. The study showcases positive dynamics of the changes in the cognitive, value and behavioral components of readiness for family life of the adolescents prone to deviant behavior. The results can be widely used in the work of class teachers, educators and educational psychologists dealing with children at risk.*

Keywords: *family, readiness for family life, adolescents, deviant behavior, pedagogical conditions of readiness for family life*.

Актуальность. В настоящее время во многих странах, даже в экономически благополучных и стабильных странах, наблюдается трансформация семейных ценностей и традиционных устоев, происходят достаточно серьезные изменения семейно-брачного института. Кризис семьи проявляется в снижении престижа семьи, деградации семейного образа жизни, потребности иметь детей, в росте домашнего насилия и разводов и увеличении доли альтернативных брачно-семейных отношений.

Актуальность исследования обусловлена возрастанием значимости института семьи для стабильности жизни общества и государства. Благополучная семья может быть создана лишь при определенной готовности молодых людей к семейной жизни. В связи с этим, несомненно, возрастает роль подготовки подрастающего поколения к будущей семейной жизни, и необходимость разработки педагогических основ реализации указанного процесса очевидна.

Состояние проблемы. По мнению Д.Н. Исаева, И.В. Дорно и др. подготовка к будущей семейной жизни является одной из основных задач подростково - юношеского возраста [10, 7]. Данный возрастной диапазон определен как решающий период в формировании половой идентичности, полоролевых стереотипов, лежащих в основе семейного взаимодействия.

Важно отметить, что индивидуализированные представления у подростков из группы риска об институте семьи, чаще всего, искажены или неполноценно сформированы, так как в основе девиантного поведения подростков, как правило, лежит неправильное воспитание в семье.

Следовательно, проблема формирования готовности к семейной жизни у старших подростков с различными проявлениями девиации, помимо актуальности, представляет большую социальную значимость.

К настоящему времени в теории и практике психолого-педагогических исследований накоплен обширный массив информации, раскрывающий научные основы и опыт формирования готовности к семейной жизни подростков и молодежи.

Исследованию вопросов подготовки подрастающего поколения к взрослой жизни, педагогические аспекты, психологические, медицинские, гигиенические вопросы воспитания семьянина отражены в работах Д.Н. Исаева и В.Е. Кагана [10], И.С. Кона [12], И.В. Гребенникова [6], Т.А. Куликовой [14] и др.

Отечественными учеными исследуются пути и формы реализации опыта нравственных взаимоотношений и подготовки подростков к самостоятельной семейной жизни (С.А. Анисютина) [3], разработана концепция формирования у старшеклассников семейных духовно-нравственных ценностей и готовности к браку и семейной жизни в условиях взаимодействия семьи и школы (С.П. Акутина, Е.И. Зритнева) [1, 9], выявлены факторы, влияющие на формирование готовности к семейной жизни (В.Э. Чудновский, И.В. Дубровина, И.А. Арабов и др.) [17, 8, 4].

Особый интерес для нашего исследования представляют диссертационные работы О.Н. Гноевой [5] и Г.А. Сатаевой [15], отражающих специфику становления готовности старших учащихся к семейной жизни в условиях деятельности психолого-педагогического отделения реабилитационного центра и подготовки детей-сирот к самостоятельной семейной жизни в условиях детского дома.

Говоря об особенностях осознания семьи у детей с девиантным поведением, Н.А. Круглова, подчеркивает, что опыт общения в процессе совместной деятельности, приобретенный в семье - это фундамент, на котором строится образ идеальной семьи [13].

В своей работе Г.Ф. Биктагирова и Р.А. Валеева отмечает, что формирование готовности студентов к семейной жизни связано с формированием их готовности к ответственному родительству. В исследовании экспериментально подтверждена эффективность разработанной программы «Я – будущий родитель»для формирования готовности студентов к родительству [20].

Проблема готовности к браку у современных молодых людей представлена в различных аспектах в зарубежных исследованиях.

J.S. Carroll и др. установили, что модели образа жизни молодых людей предопределяют их ожидания вступления в брак в ближайшем будущем. Так, студенты колледжа, склонные к употреблению психоактивных веществ и проявлению сексуальной вседозволенности, имеют отдаленные брачные горизонты и для них ценности формирования семьи менее важны [23].

Воспитание отцовства может повлиять не только на отцовское поведение, но и на многочисленные аспекты семейной жизни [19]. Программа WeGrill представляет собой определенный подход к образованию отцовства. Программа, основанная на нескольких теориях обучения, помогает отцам и их детям-подросткам широко осваивать темы семейной жизни, планировать будущее, а также формировать навыки в области здорового питания.

В исследованиях C.R. Kelly раскрываются риторические аспекты полового воспитания [24]; защитные факторы семейной жизни для иммигрантской молодежи (M. Burgos, M. Al-Adeimietal и др.) [21].

Анализ литературы и научных исследований показывает большое многообразие оценок, мнений, попыток объяснения феномена готовности к семейной жизни.

Представим сравнительный анализ ключевого понятия у ряда авторов. Е.И. Зритнева и Т.А. Федорова трактуют понятие готовности как интегративное качество (образование), включающее в себя совокупность определенных знаний, навыков и ценностей.

При этом Е.И. Зритнева выделяет специальные знания и умения в различных областях семейной жизни (психология семейных отношений, совместное ведение домашнего хозяйства, семейная педагогика, межличностное общение) [9]. Т.А. Федорова в определение включает знания, необходимые для адекватного и осознанного выбора спутника жизни, положительное отношение к формированию брачно-семейных отношений, принятие семейных ценностей, а также необходимые для создания полноценной благополучной семьи коммуникативные и рефлексивные умения [16].

С.А. Анисютина в своей работе, говоря о готовности к семейной жизни, рассматривает процесс формирования личностных качеств потенциально успешного

семьянина, а именно: активной жизненной позиции, навыков многообразного межличностного взаимодействия, устойчивой системы ценностей [3].

По мнению О.О. Андронниковой готовность к семейной жизни есть готовность принять в свою жизнь другого человека с его внутренним миром, привычками, интересами. Основой рассматриваемого явления служат представления молодежи о семье, о спутнике жизни, ведь именно на них базируются представления о семейных ролях, привычных для человека [2].

Важно подчеркнуть, что общим в проанализированных определениях изучаемого понятия указывается на принятие семейных ценностей, положительное отношение к семейному образу жизни, наличие навыков успешного общения и взаимодействия.

В рамках нашего исследования под понятием готовность к семейной жизни понимается система таких социально-психологических установок личности, которые определяют эмоционально-положительное отношение к семейному образу жизни, обеспечивают принятие ценностей семьи, в совокупности со знаниями и умениями семейной педагогики, межличностного взаимодействия, совместного ведения домашнего хозяйства.

На основании выделенных исследователями направлений подготовки молодежи к семейной жизни определим основные ее компоненты.

И.В. Гребенников в качестве основных аспектов подготовки к семейной жизни выделяет социальный, нравственно-этический, правовой, психологический, физиолого-гигиенический, педагогический и хозяйственно-экономический [6].

К критериям готовности к браку, по мнению J.S.Carroll, S. Badger и др. относятся наличие межличностных компетенций, принятия обязательств на протяжении всей жизни и приобретения возможностей заботиться о других [22].

Шафии Нежад Роя Карим, определяя структуру готовности к семейной жизни, рассматривает мотивационно–ценностный, интеллектуально-познавательный, действенно–практический и эмоционально–волевый компоненты [18].

Нами выделены следующие компоненты готовности к семейной жизни подростков:

Когнитивный компонент - знание нормативно-правовых основ семейных отношений и их регулирования;

Ценностный компонент - сформированнность системы ценностей семейных отношений;

Поведенческий компонент - совокупность навыков эффективного поведения в семейной жизни.

Все выше изложенные теоретические положения говорят о том, что готовность к семейной жизни - важнейший показатель социальной зрелости и психического здоровья молодежи.

В своем исследовании, учитывая особенности подросткового возраста, мы говорим не об актуальной, а о прогностической готовности к семейной жизни, то есть о принципиальной осознанной готовности к данному шагу в будущем.

Особенность формирования готовности к семейной жизни у подростков, склонных к девиантному поведению, связана с переориентацией учащихся, имеющих негативный опыт семейных отношений, на позитивный.

Однако, несмотря на широкий круг исследований проблемы готовности к семейной жизни, вопросы формирования готовности к семейной жизни у старших подростков, склонных к девиантному поведению, не нашли достаточного изучения и они носят лишь дискуссионный характер.

Методика организации экспериментального исследования. Опытно-экспериментальная работа осуществлялась на базе общеобразовательных школ г. Казани Республики Татарстан. В эксперименте приняли участие 188 подростков, в

возрасте 14-16 лет (учащиеся 8-9 классов), 68 из которых склоны к девиантному поведению (32 – ЭГ, 36 – КГ).

В исследовании был использован следующий диагностический инструментарий:
Методика «Определение склонности к отклоняющемуся поведению» (А.Н. Орел), позволяющая измерить склонность подростков к реализации различных форм отклоняющегося поведения.
Модифицированный тест на знания основ нормативно-правовых семейных отношений и их регулирования, позволяющий исследовать у подростов когнитивный компонент готовности к семейной жизни.
Модифицированный опросник «Ролевые ожидания и притязания в браке» (А.Н. Волкова), направленный на исследование представления об основных функциях семьи и составление шкалы семейных ценностей.

Из опросника была исключена интимно-сексуальная шкала, итоговая оценка ценностного компонента (ШСЦ) определяется как среднее значение по шкалам (личная общность будущего мужа и жены, хозяйственно-бытовая, родительско-воспитательная, эмоционально психотерапевтическая, социальная активность, внешняя привлекательность).

Модифицированная тест-карта оценки готовности к семейной жизни (Ю.Ф. Юнда) для изучения поведенческого компонента готовности к семейной жизни подростков. Данная методика позволяет определить готовность будущих супругов совместно выполнять семейные функции, а именно: создавать положительный семейный фон, поддерживать уважительные, доброжелательные отношения с родственниками, рожать и воспитывать детей, налаживать здоровый семейный быт, социально самосовершенствоваться и т.д.

В рамках данной работы был организован педагогический эксперимент в параллельном варианте, направленный на формирование готовности к семейной жизни у старших подростков, склонных к девиантному поведению. Нами был выбран вариант организации естественного эксперимента, который проводился в привычных для испытуемых условиях, о проведении эксперимента их не информировали. Эксперимент реализовывался во внеучебное время, во время внеклассных мероприятий и классных часов и проводились в основном классными руководителями. В формирующем эксперименте принимали участие все 188 испытуемых, но результаты по всем этапам формирующего эксперимента анализировались только у выбранных и выравненных на констатирующем этапе контрольной и экспериментальной групп, состоящих из 68 человек.

Апробация педагогических условий формирования готовности к семейной жизни у подростков, склонных к девиантному поведению.

Под педагогическими условиями готовности к семейной жизни мы понимаем комплекс мер, содержание, методы и организационные формы по становлению социальной позиции семьянина, а также развитие у подростков способности противостоять внешним и внутренним негативным воздействиям, препятствующим формированию готовности к семейной жизни.

Теоретический анализ исследований по изучаемой проблематике, а также наш практический опыт позволил выделить следующую совокупность педагогических условий формирования готовности к семейной жизни у подростков, склонных к девиантному поведению:

- учет витагенного опыта подростков, склонных к девиантному поведению;
- применение авторской программы «Путь во взрослую жизнь», включающей разнообразные формы и методы педагогического взаимодействия.

В данной работе мы использовали возможность целенаправленного педагогического воздействия на содержание витагенного опыта, на корректировку ошибочных представлений и на расширение границ позитивного витагенного опыта.

Отбор информации о витагенном опыте семей экспериментальной группы осуществлялся посредствам общения с классным руководителем и педагогическим составом, наблюдения, изучению личных дел учеников и бесед с ними.

В исследовании был использован прием стартовой актуализации жизненного опыта учащихся для выяснения первоначального запаса знаний на уровне обыденного сознания подростков. Данный прием применялся при прямой постановки вопроса («Что вы знаете о...»); при постановке проблемного вопроса в виде описания какой-то жизненной ситуации; при выполнении письменных работ.

Корректировка ошибочных представлений осуществлялась нами на занятиях с помощью информационных блоков, в которых рассказывались и объяснялись ценность семейных отношений, функции семьи, раскрывались этапы развития семьи и её кризисы, основы регулирования нормативно-правовых отношений семьи и т.д.

Во время формирующей работы учащимся помогали увидеть, пережить, примерить на себе различные варианты поведения, решения своих проблем, различные пути самореализации и утверждения себя в мире. Для этого создавались ситуации, при которых происходила трансформация жизненного опыта в ценности подростков. Это осуществлялось через проигрывание семейных ситуаций, которые ведут к ссорам, конфликтным ситуациям; обмен письмами, содержащими актуальные семейные проблемы, на которые подростки могли дать советы и услышать мнения других; составление индивидуальных и групповых коллажей по проблемным ситуациям семейных отношений и по их разрешению и т.д. Так, например, для подростков, склонных к агрессии и насилию, предлагались ситуации связанные с унижением, оскорблением; для склонных к аддиктивному поведению - ссоры, основанные на проблеме ухода от реальности; а для подростов, склонных к преодолению норм и правил, создавались ситуации с нарушением договоренности. При проигрывании семейных ситуаций подростки открыто выражали свои эмоции, мысли и рассуждения, а также предлагали свои варианты разрешения конфликтов. В число проигранных этюдов включались также эпизоды из собственного жизненного опыта подростков. При обсуждении ситуаций учащиеся отвечали на ряд вопросов: «Попадал ли ты в такую ситуацию?», «Как ты себя чувствовал в этот момент?», «Как разрешалась подобная проблема в твоей семье?», «Что произойдет или не произойдет в твоей жизни, если проблема не будет разрешена?», «Что препятствует разрешению данной проблемы?», «Какие варианты могут быть предложены для разрешения данной проблемы?», «Что измениться в твоей семье, когда проблема будет разрешена?».

При выполнении комплекса различных упражнений учитывалась специфика девиации подростков. Например, для подростков, склонных к агрессивному поведению, применялись упражнения с заменой грубых слов на мягкие выражения. Для склонных к аддиктивному поведению, предлагалось представить желаемую семью и семейную жизнь которая возможна при их образе жизни на сегодняшний день. Подростки, склонные к преодолению норм и правил, разрабатывали свои семейные правила и традиции.

Авторская программа «Путь во взрослую жизнь» ориентирована на решение следующих задач:

Способствовать формированию активной и ответственной позиции по отношению к будущей семейной жизни.

Сформировать знания о нормативно-правовых основах семейных отношений и их регулирований, функциях семьи; о социальных и нравственных нормах взаимоотношений полов; основ сохранности репродуктивного здоровья; о роли родителей в воспитании детей и ответственности за них.

Сформировать ценности семейно-брачных отношений, желание иметь семью и детей, готовность брать ответственность за себя и членов своей семьи.

Развивать продуктивные копинг-стратегии, конструктивные способы разрешения семейных конфликтов, умения адекватно реагировать в кризисных ситуациях.
Способствовать развитию эмпатийности и толерантности, умению продуктивно общаться и взаимодействовать.

В программе «Путь во взрослую жизнь» использовались такие формы и методы педагогического взаимодействия как диспуты и дискуссии, кейс-ситуации, практические упражнения, сюжетно-ролевые игры, мозговой штурм и др.

Условия проведения: программа рассчитана на 25 развивающих занятий со старшими подростками, продолжительностью 60-90 минут, с периодичностью проведения занятий 2-3 раза в месяц.

Результаты исследования. Для отбора выборки исследования была проведена диагностика по методике «Определение склонности к отклоняющемуся поведению». У подростков были выявлены следующие преобладающие формы отклоняющегося поведения:

- склонность к преодолению норм и правил - 67,7% испытуемых;
- склонность к агрессии и насилию - 53% подростков;
- склонность к аддиктивному поведению (гаджетозависимость, табакокурение) - 44,1% от общего количества испытуемых.

Представим полученные результаты проведенного исследования в таблицах 1-3.

Таблица 1. Распределение уровней по когнитивному компоненту готовности к семейной жизни в ЭГ и КГ на констатирующем и контрольном этапах эксперимента (в %)

Уровни	**ЭГ**		**КГ**	
	До	**После**	**До**	**После**
Низкий	25	6,25	27,8	22,2
Средний	62,5	43,75	66,7	66,7
Высокий	12,5	50	5,5	11,1

На констатирующем этапе эксперимента выявлено (см. табл.1), что у испытуемых ЭГ и КГ доминирует средний уровень когнитивного компонента готовности к семейной жизни и различия по средним значениям когнитивного компонента у двух групп статистически не различаются (по t-критерию Стьюдента: $t_{эмп}$= 0,93, при $p \leq 0,01$).

После проведенной формирующей работы в ЭГ определены положительные сдвиги показателей по данному компоненту и преобладающим является высокий уровень когнитивного компонента готовности к семейной жизни(повышение на 37,5%).

Качественный анализ исследования свидетельствует о том, что на контрольном этапе эксперимента испытуемые ЭГ могли безошибочно назвать круг членов семьи, какие браки имеют юридическую силу в РФ; 75% подростков–группы риска правильно отвечали на вопросы, связанные с условиями заключения и расторжения брака, наступления прав и обязанностей супругов; 71,9% испытуемых владеют правовой информацией, связанной с рождением, содержанием и воспитанием ребенка, а также по вопросам лишения родительских прав, выплат алиментов и усыновления детей и т.д.

Таблица 2. Распределение уровней по ценностному компоненту готовности к семейной жизни в ЭГ и КГ на констатирующем и контрольном этапах эксперимента (в %)

Уровни	**ЭГ**		**КГ**	
	До	**После**	**До**	**После**

Низкий	43,75	12,45	44,5	41,7
Средний	50	50	47,2	50
Высокий	6,25	37,55	8,3	8,3

Анализ результатов изучения уровней ценностного компонента готовности к семейной жизни у ЭГ и КГ на констатирующем этапе показал, что доминируют средний и низкий уровни ценностного компонента, а также достоверных различий по средним значениям ценностного компонента у двух групп не обнаружено (по t-критерию Стьюдента: $t_{эмп}$= 0,27, при p≤0,01).

На контрольном этапе эксперимента в ЭГ произошло перераспределение значений по уровням ценностного компонента готовности к семейной жизни у 31,3% испытуемых. О положительном эффекте проведенной работы свидетельствует также увеличение по среднему и высокому уровням семейных ценностей количества значений, соответствующих высоким пороговым значениям.

По мнению старших подростков ЭГ в семейной жизни особенно важны следующие ценности: надлежащее исполнение родительских обязанностей; внимательные, заботливые и доверительные взаимоотношения в семье; стильный и привлекательный внешний вид (как собственный, так и будущего супруга); стремление к профессиональной самореализации (сильнее проявляется у девушек); готовность к решению возникающих бытовых проблем в семье. Интересно отметить, что в отношении хозяйственно-бытовых ценностей ролевые притязания испытуемых в большей степени направлены на собственное активное участие в совместном ведении хозяйства, чем на ожидания такового поведения от партнера.

Таблица 3. Распределение уровней по поведенческому компоненту готовности к семейной жизни вЭГ и КГ на констатирующем и контрольном этапах эксперимента (в %)

Уровни	**ЭГ**		**КГ**	
	До	**После**	**До**	**После**
Низкий	62,5	43,75	58,3	58,3
Средний	37,5	37,5	41,7	41,7
Высокий	0	18,75	0	0

Исследование на этапе констатации показало, что у больше половины старших подростков ЭГ и КГ выявлена неудовлетворительная подготовленность к семейной жизни. Статистически подтверждено, что различия по средним значениям поведенческого компонента у двух групп не выявлены (по t-критерию Стьюдента: $t_{эмп}$= 0,38, при p≤0,01).

На основании таблицы 3 можно утверждать, что после формирующего эксперимента у 18,75% учащихся ЭГ выявлена положительная динамика перераспределения по уровням подготовленности к семейной жизни. У старших подростков появились представления о будущей семье и варианты поведения в сложных семейных ситуациях; выбор способов гармонизации семейных отношений, воспитания детей; создание благоприятного психологического климата в семье; стремление к совершенствованию манер и форм поведения; желание достойно представлять самого себя и свою семью.

В КГ на контрольном этапе эксперимента уровни и содержание по трем компонентам готовности к семейной жизни существенно не изменились, по оценке достоверности сдвига достоверных различий по средним значениям компонентов не обнаружено (по когнитивному компоненту - $t_{эмп}$= 2,13, по ценностному компоненту- $t_{эмп}$= 1,78 и по деятельностному компоненту $t_{эмп}$= 0,38).

Эффективность апробированных педагогических условий по формированию готовности к семейной жизни у подростков ЭГ, склонных к девиантному поведению, статистически подтверждается с помощью t-критерия Стьюдента при $p \leq 0,01$: по когнитивному компоненту - $t_{эмп}= 6,49$, по ценностному компоненту- $t_{эмп}= 3,95$и по деятельностному компоненту - $t_{эмп}= -2,95$.

С целью получения более полной картины относительно особенностей сформированной структуры готовности к семейной жизни старших подростков ЭГ на контрольном этапе эксперимента был проведен корреляционный анализ связей между исследуемыми компонентами и обнаружены высоко значимые корреляционные связи сильной плотности между всеми компонентами ($p \leq 0,01$) (рис.1). В КГ на контрольном этапе выявлены значимые и высоко значимые корреляционные связи умеренной плотности.

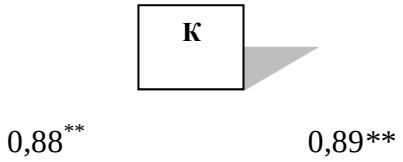


Рис. 1. Корреляционная плеяда между компонентами готовности к семейной жизни у ЭК на контрольном этапе

Примечание:
К – когнитивный компонент;
Ц – ценностный компонент;
П – поведенческий компонент.

Таким образом, у подростков ЭГ со склонностью к девиантному поведению формируемые комплексные знания по семейно-брачным отношениям способствуют принятию ценностей семейной жизни, и в свою очередь, формируют определенную готовность подростка к созданию семьи, к выстраиванию взаимоотношений, к выработке необходимых правил и норм поведения в семье, к применению различных способов разрешения конфликтных ситуаций и разногласий.

Выводы. Кризисные явления в современном обществе, связанные с экономическими, социальными, и политическими преобразованиями, оказывают негативное воздействие на состояние и функционирование института семьи. Проблема формирования готовности к семейной жизни у старших подростков с различными проявлениями девиации, приобретает не только теоретическую и практическую значимость, но и социальную**.**

В рамках проведенной работы экспериментально подтверждена эффективность разработанных педагогический условий по формированию готовности к семейной жизни у подростков, склонных к девиантному поведению, а именно: 1) учет витагенного опыта подростков, склонных к девиантному поведению; 2) применение авторской программы «Путь во взрослую жизнь», включающей разнообразные формы и методы педагогического взаимодействия: диспуты и дискуссии, кейс-ситуации, практические упражнения, *сюжетно*-ролевые игры, мозговой штурм и др.

Среди перспективных направлений дальнейших научных изысканий по данной проблематике можно выделить: создание условий для оптимизации детско-родительского взаимодействия на основе реализации технологий педагогического

просвещения родителей и привлечения их в качестве активных участников в совместной деятельности с детьми.

Литература

1. *Акутина, С.П. Формирование у старшеклассников семейных духовно-нравственных ценностей в условиях взаимодействия семьи и школы: Автореф. диссертации. - Н. Новгород, 2010. – 50 с.*
2. *Андронникова, О.О. Психологическая готовность студентов к семейной жизни. Социокультурные проблемы современного человека: материалы III международной научно-практической конференции (22-26 апреля 2008 г.) /под. Ред. О.А. Шамшиковой, Н.Я. Большуновой. - Новосибирск: изд-во НГПУ, 2009. – С. 149-156.*
3. *Анисютина, С.А. Педагогическое сопровождение формирования готовности подростков к семейной жизни: диссертация канд. наук.- Ярославль, 2011. – 231 с.*
4. *Арабов, И.А. Семья и этнокультурные традиции воспитания семьянина. - Карачаевск: КЧГПУ, 1996. – 104 с.*
5. *Гноевая, О.Н. Становление готовности старших учащихся к семейной жизни в условиях деятельности психолого-педагогического отделения реабилитационного центра: диссертация канд. наук. - Петропавловск-Камчатский, 2006. – 229 с.*
6. *Гребенников, И. В. Основы семейной жизни. - Москва: Просвещение, 1999. – 158 с.*
7. *Дорно, И.В. Современный брак: проблемы и гармония. - Москва: Педагогика, 1990. – 272 с.*
8. *Дубровина, И.В. Проблема психологической подготовки к семейной жизни// Вопросы психологии. – 1981. -№ 4. – С. 146 - 151.*
9. *Зритнева, Е.И. Формирование готовности старшеклассников к браку и семейной жизни: автореф. диссертации. - Ставрополь, 2000 – 19 с.*
10. *Исаев, Д. Н., Каган, В.Е. Психогигиена пола у детей: руководство для врачей. - Ленинград: Медицина, 1986. – 336 с.*
11. *Ковалев, С.В. Психология современной семьи.- Москва: Просвещение, 1998. – 207 с.*
12. *Кон, И.С. Введение в сексологию. - Москва: Медицина, 1990. – 386 с.*
13. *Круглова, Н.А. Особенности осознания семьи у детей с девиантным поведением: диссертация канд. Наук. - Москва, 2006. – 206 с.*
14. *Куликова, Т.А. Семейная педагогика и домашнее воспитание. - Москва: Академия, 1999. – 232 с.*
15. *Сатаева, Г.А. Подготовка детей-сирот к самостоятельной семейной жизни в условиях детского дома: диссертация канд. Наук. - Казань, 2004. – 226 с.*
16. *Федорова, Т.А. Педагогическое содействие формированию готовности студентов вуза к семейной жизни: автор. диссертации. - Челябинск, 2009. – 20 с.*
17. *Чудновский, В.Э. Некоторые вопросы подготовки старшеклассников к семейной жизни// Психолого-педагогические проблемы воспитания детей в семье и подготовки молодежи к семейной жизни/ Под ред. В.И. Дубровиной. - Москва: АПН, 1980. – С.24 - 40.*
18. *Шафии Нежад Роя Карим. Педагогические условия подготовки старшеклассниц общеобразовательных школ Ирана к семейной жизни: автор. Диссертации. - Душанбе, 2014. - 17 с.*
19. *Bates, J.S., Wilkinson, D.L., Crawford, D.C., Dellifield, J. et al. Strengthening families through a re-envisioned approach to fatherhood education// Journal of Extension. – 2017. – Vol. 55(2).*
20. *Biktagirova, G.F., Valeeva, R.A. Formation of university students' readiness for parenthood// Review of European Studies. - 2015. –Vol. 7(4). - P. 93-97.*
21. *Burgos, M., Al-Adeimi, M., Brown, J. Protective Factors of Family Life for Immigrant Youth// Childand Adolescent Social Work Journal. - 2017. - vol. 34(3).- P. 235-245.*
22. *Carroll, J.S., Badger, S., Willoughby, B.J., Madsen, S.D., McNamara Barry, C. Ready or not?: Criteria for marriage readiness among emerging adults// Journal of Adolescent Research. – 2009. – vol.24(3).-p. 349-375.*
23. *Carroll, J. S., Willoughby, B., Badger, S., Nelson, L. J., McNamara Barry, C., & Madsen, S. D. (2007). So close, yet so far away: The impact of varying marital horizons on emerging adulthood. Journal of Adolescent Research, 22 (3), 219-247.*

24. Kelly, C.R. Chastity for democracy: Surplus repression and the rhetoric of sex education// Quarterly Journal of Speech. – 2016. – vol. 102(4). – p. 353-375.

УДК – 378.147

А.М. Дроздова, д.ю.н., проф.
Северо-Кавказский федеральный университет
г. Ставрополь, Россия

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТА В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА ПЕДАГОГА

“Главным ресурсом развивающего общества являются люди, не столько подготовленные, сколько развивающиеся непрерывно”.
(П.Г. Щедровицкий)

Аннотация. *В статье с позиции современных подходов к педагогической науке рассматриваются некоторые проблемные аспекты в процессе формирования профессиональных компетенций студентов в вузе. Анализируются необходимые условия формирования ключевых компетенций на основе опыта самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающегося. Практическое значение результатов заключается в решение ряда проблемных аспектов, что способствует повышению качества профессиональной подготовки обучающегося, оптимизируя образовательный процесс в учебном учреждении.*

Ключевые слова. *Компетенция, компетентность, профессионализм, надпрофессиональные качества личности, методы и способы исследования, жизненная ситуация.*

A.M. Drazdova, doctor, Prof.
North-Caucasian Federal University
of Stavropol, Russia

THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCES OF THE STUDENT IN TERMS OF INTRODUCING THE PROFESSIONAL STANDARD OF THE TEACHER

«The principal resource of the developing society are people, not so much prepared, how much developing continuously»
(P.G. Tschedrovitski)

Abstract. *In the article from the standpoint of modern approaches to teaching science examines some of the problematic aspects in the process of formation of professional competences of students in high school. Examines the necessary conditions for the formation of the core competencies on the basis of the experience of self and personal responsibility of the student. The practical significance of results is the decision of some of the problematic aspects that contributes to the quality of student training, optimizing the educational process in the educational institution.*

Keywords*. Competence, competence, professionalism, nadprofessionalnye personality, research methods and techniques, life situation.*

Проблема исследования возникла на основе введения понятия «компетенции» в нормативную и практическую составляющую системы образования по причине того, что обучающиеся, отучившись в ВУЗе, приобретя определенный объем знаний в основном теоретических, не всегда могут применить его, оказавшись в конкретной жизненной ситуации при разрешении проблемы или при практическом решении задачи, не могут объективно дать оценку результату своей деятельности.

Достаточно часто преподаватели сталкиваются с трудноразрешимой ситуацией, при которой студент не может понять или объяснить суть прочитанного, порой даже изученного материала; когда он не может применить имеющийся у него объем знаний для решения теоретической или практической задачи, не ориентируется в нестандартной ситуации; не умеет и не может, согласовывая свое участие, принимать на себя ответственность, работая в коллективе себе подобных, соотносить свои решения с решениями и действиями других участников; порою студент затрудняется оценить свой результат или распланировать свои будущие действия для получения

ожидаемого результата; не может из предлагаемых вариантов выбрать наиболее оптимальный для себя и просто не может самоорганизоваться. Вероятно, в силу указанных проблем и их решений в нормативную и практическую сферу были введены такие понятия как «компетентность» и «компетенция».

Уже не первый год педагоги страны ведут полемику на предмет путей решения указанных проблем, а именно: предлагается компетентностный подход в образовании, который по мнению авторов, одним из которых является А.А. Вербицкий, данной концепции позволяет ответить на вопросы по проблемам решения практических задач в условиях реального мира, может обеспечить специалиста возможностью стать успешным, возможностью построить собственную жизненную линию. И надо сказать, что данный компетентностный подход приобретает в последнее время большое число сторонников, на основании того, что главной задачей современного российского образования является создание механизма, гарантий и условий для качественного образования в целом, что было зафиксировано в «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г.»[2: 9], а именно: «общеобразовательная школа должна формировать целостную систему универсальных знаний, учений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, то есть ключевые компетенции, определяющее современное качество образования».

Сложившаяся в России система образования не без проблем, они были, есть и будут и нам их решать на данном этапе. Часто задаемся вопросом, может быть мы не тому учим детей в школе, студентов в ВУЗе? Что мы упускаем? Да еще порой забываем про семью, в которой ребенок, подросток, молодой человек испытывает порой серьезное воздействие. С другой стороны – происходящие изменения в обществе, ускорение темпов развития многих отраслей и образования в том числе; конкуренция на рынке труда, которую может выдержать специалист, имеющий и развивающий умения, навыки, способности, компетентность и способность применить весь этот багаж в жизненной ситуации. Это значит, что перед нами задача по воспитанию личности, готовой к быстрым переменам, мобильной в мыслях и действиях, умеющей проектировать и конструировать свою и иную деятельность, умение самостоятельно получать и усваивать новые знания.

Не следует также исключать из внимания исследователя и постоянно новые и совершенствованные государственные стандарты в образовании. Так, например, если обратиться к тексту ФГОС ВО, то выпускник, освоивший программу магистратуры, должен обладать, *способностью руководить исследовательской работой обучающихся (ПК-3)*. Известно, что существуют два типа способностей: общие - интеллект, креативность и мудрость и специфические - знания, умения и т. п. И сразу возникает проблема: кто проверял и оценивал у абитуриента уровень способностей? Как за несколько часов общения с преподавателем сформировать у студента интеллект, креативность и т.д. с тем, чтобы он стал способен *руководить исследовательской работой* себе подобных? Общеизвестно, что способности, будучи *индивидуальными* свойствами личности, являются субъективными условиями успешного осуществления определённого рода деятельности и не может быть представлена только объемом знаний, умений, навыков индивида, что позволяет сделать вывод о том, что не может каждый студент в силу своих способностей сформировать предусмотренную стандартом ПК-3 профессиональную компетенцию.

Цель исследования заключается в том, чтобы в образовательном поле проанализировать и создать необходимые для качественного образования условия, исследовав систему формирования ключевых компетенций, опыта самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающегося, при условии, что главным является личность, ее исследование и образование, а не учебная дисциплина.

Вначале исследования надо было бы разобраться с появившейся массой противоречий и трудностей в процессе перехода к новой системе образования в России, такие как: ВУЗы при переходе на компетентностную систему подготовки кадров вынуждены зачастую принимать решения на основе принципа «проб и ошибок», порой руководствуясь интуицией и личным опытом, т.к. признанной в стране, разработанной учеными и педагогами теории пока не существует; отсутствуют в стране, возможно где-то и ведутся, научные обоснования структуры компетентности субъекта вне зависимости от профессиональной деятельности, не скоординирован механизм реализации проектов и проектных решений; слабо разрабатывается и длительно внедряется психолого-педагогическая модель по формированию профессиональной компетентности студента в ВУЗе, хотя исследования данного аспекта начались не сегодня, а велись и в прошлом веке, когда не было разговора о Болонском процессе, и ведутся по сей день. Следует напомнить, что ни ученые, ни практики не договорились о сущностной стороне понятий «компетенция» и «компетентность», хотя в стране известна и используется теория контекстного обучения научной и педагогической школы А.А. Вербицкого.

Методы общего исследования, применяемые в работе – это анализ и синтез, сравнительно-правовой и психолого-социологическое исследование деятельности и личностных свойств студента в учебном процессе. Конкретные методы, способы и приемы – это наблюдение и самонаблюдение, беседа, интервьюирование, изучение нормативных правовых актов и документов, эксперимент, изучение и обобщение практического опыта, а также тестирование, анкетирование и др., направленные на определение достижений обучающихся и оценки свойств личности будущего специалиста.

Исследование предлагаемых и используемых методов, технологий, приемов и способов указывает на их разноплановое, достаточно большое количество, при том, что для каждого жизненного случая приходится искать свой рецепт. Много разработано и предложено к использованию эффективных методик и результативных технологий в сфере формирования у студентов профессиональных компетенций, однако следует определиться с основными задачами, чтобы не утонуть во множестве предлагаемых технологий и проектов, которые следует обозначить как в теоретическом исследовании, так и в практическом применении. Среди основных целей и задач уместно будет обратить внимание на проблемы, связанные *с созданием условий* для постоянного развития и самореализации обучаемого на весь период образовательного процесса; *обеспечение* качественного усвоения необходимого объема информативных знаний и профессиональных умений с последующим переводом их в навыки; важная задача стоит перед образованием в плане создания атмосферы знаний, *постоянного стремления* к приобретению новых знаний не только во время обучения студента в ВУЗе, но и после него.

Сложностей *и проблем* для исследователя предостаточно в связи с тем, что *объект* исследования в данной сфере одновременно является и *субъектом* исследования. А если напомнить, что преподаватель, педагог сегодня и сам формирует в соответствие с профстандартом качества и также подвергается воздействию со стороны администрации, то мы имеем дело при исследовании поставленной проблемы с многослойной системой отношений, в которых не только надо обеспечить педагогическую деятельность, но и выстроить определенные социальные и личностные связи.

Не менее *проблемным* аспектом является погружение студента в исследовательскую работу, привлечение его к собственным экспериментальным работам, стремление постоянного ознакомления с новейшими достижениями в соответствующей сфере, ознакомление с нормативными правовыми актами и иными первоисточниками.

Иногда большой *проблемой* является убеждение студента в постоянном приобретении самостоятельно знаний с тем, чтобы эта деятельность стала жизненно необходимой: не прочитал сегодня новую статью, значит день прошел зря. Если понять, что человек должен постоянно учиться для реализации в дальнейшем своих планов, то появится убеждение о своем конкретном месте в жизни и своем предназначении.

Результаты исследования и одновременно результаты уровня образования - это не только ставшие модными компетенции, но и также традиционно используемые знания, умения, навыки. Справедливее рассуждать о формировании компетентности специалиста и степени этой компетентности, обладая которой будущий специалист даже на уровне обучающегося имеет возможность, способность, стремление и желание попытаться установить связь между имеющимися у него в базе знаниями, умениями, навыками и предложенной ему жизненной ситуацией, разрешив профессионально необходимую задачу или проблему. Если в ВУЗе личность сформировалась и владеет способностью к творческому мышлению, то и сможет разумно действовать и справляться с задачами и проблемами, оказавшись в конкретной жизненной ситуации, что укажет на наличие развитого интеллекта, воли и творческих качеств, заложенных в этой личности до поступления в ВУЗ и развивающихся в последующем.

В начале следует определиться с понятиями «компетенция» и «компетентность». Так, например, согласно ФГОСу, *компетенция* – заранее заданное требование (норма) к образовательной подготовке ученика, студента, обучающегося, компетенции в составе ФГОС имеют коды.

В словаре можно найти следующее пояснение, а именно: *компете́нция* (от лат. competere — соответствовать, подходить) — круг вопросов, в которых

кто-нибудь хорошо осведомлён. Тогда возникает вопрос, зачем их эти компетенции формировать, если практически можно приобрести прочитав, услышав, рассказав при необходимости.

Профессиональная *компетенция* объясняется обычно как способность на основе практического опыта, умения и знаний достаточно успешно применить все это при решении поставленных перед специалистом задач. Это может означать лишь то, что в процессе практической деятельности без теоретического процесса обучения может сформироваться эта самая профессиональная компетенция.

Так, например, в профессиональной деятельности юриста, наряду с *интеллектуальной* и *предметной* составляющими, принято рассматривать еще одну составляющую, которая расширяет ключевые квалификации до уровня профессиональной компетентности и этот элемент принято называть *надпрофессиональными качествами*, такими как способность творчески мыслить, обладать умственным потенциалом, хорошо развитой памятью, умение делать выводы, обладать развитыми личностными качествами, способность критически относиться не только по отношению к себе, но и к своей профессиональной деятельности; способность в обычном видеть необычное, преобразовывать полученную информацию и др. Вот тогда мы и можем говорить о том, что именно совокупность ключевых компетенций и надпрофессиональных качеств образуют сущностное понимание *компетентности сотрудника*, как его способность реализовать знания в соответствии со сложностью выполняемых заданий и задач[1]. По этой причине можем сделать вывод о том, что, что понятие «*компетентность*» основывается и происходит от понятия «*компетенция*», и означает не что иное как круг полномочий и обязанностей сотрудника, или иначе – это качество человека, который обладает всесторонними знаниями в определенной области.

Компетенцию, по мнению автора, следует воспринимать как круг вопросов, о которых субъект осведомлен, обладает знаниями, умениями, имеет практический опыт и определенную готовность при необходимости их использовать, возможно даже

распознает совокупность проблем, о которых также имеет познания и опыт решения и тогда можно предположить, что компетенция ближе по значению к полномочиям?

С учетом темы исследования, необходимо говорить не только о формировании компетенций педагогом у студентов, но о самом педагоге. Касаемо профессионального стандарта педагога позволим заметить, что он был разработан еще в 2013 году во исполнение Федерального закона № 122 от 02 мая 2015 г. и который обязателен к исполнению с 1 января 2017 года и направлен на то, чтобы заменить устаревшие морально должностные инструкции, методические указания, распоряжения и иные регулирующие профессиональную деятельность педагогов документы.

Основной целью принятого и введенного стандарта педагога является стремление воссоздать в российской системе образования основную структуру педагогических работников из числа профессионалов, которые смогли бы совместить работу с различными категориями обучающихся, их родителями, коллегами и иными специалистами, такими как психологи, врачи, воспитатели, социальные педагоги и т.д. на соответствующем уровне.

Естественно, что в качестве проблем озвучивается недостаточная материально-техническая база ряда образовательных учреждения, которая к слову простаивает зачастую во вторую смену, не используется ни самим учебным заведением ни иными нуждающимися потенциальными пользователями; в качестве проблем указывают также проблемы с доступностью образовательной среды – подъезды к зданиям, городской транспорт, отсутствие транспортного сообщения и недостаточная информированность населения о возможностях дополнительного, например, образования.

И наконец *проблемы* самих педагогов – это слишком большая нагрузка на одного педагога во всех отношениях, порою загруженность совершенно не связанная с педагогической деятельностью или связанная опосредованно, т.е. вышестоящие структуры, УМО, отделы и департаменты дают преподавателю задания по неисчислимому разрабатыванию, исследованию, заполнению, анализу многочисленных планов, проектов, программ, информационных справок и т.д., что не позволяет преподавателю – живому человеку, не только индивидуально подойти к каждому из 20-30-40 обучающихся, но и даже обеспечить себе возможность ежедневного ознакомления с новшествами в сфере специальности, чтения необходимого ежедневно количества литературы, качественной подготовки к собственным занятиям, научных изысканий в интересуемой сфере, участия в семинарах, форумах, конференциях; элементарного посещения библиотеки, получения информации в Интернете и простого человеческого общения с коллегами на встречах и круглых столах. Предположим, что педагог соответствует требованиям профстандарта сегодня, он должен развиваться и совершенствоваться, а не застыть на достигнутом уровне, иначе он отстанет от своих подопечных.

Создается впечатление, что о педагоге как о человеке, как о личности со своими интересами, характером, собственными ценностями, с семьей и собственными детьми, наконец, разработчики различного рода стандартов и реестров порой забывают. А человеческие силы не беспредельны и тогда накапливается усталость, неудовлетворенность, апатия, на которые не могут повлиять нормы профстандарта и наступает разочарование в профессии со всеми вытекающими последствиями… Такое может произойти с любым педагогом. Бережем ли мы человеческий ресурс? Или у нас в стране избыток педагогов? Тогда их следует переквалифицировать в более нужных работников, давая в педагогических вузах параллельные специальности.

Выводы и рекомендации. С учетом того, что компетентностный подход, не отрицая значения знаний, в основном акцентирует внимание на сформированных способностях воспользоваться полученными знаниями и умениями, то имеет смысл говорить о формировании некоего уровня компетенций. Таким образом, следует

воспринимать симбиоз основных квалификаций с надпрофессиональными качествами, которые в сумме образует *компетентность* специалиста, что в свою очередь определяет способность педагога к реализации багажа знаний в соответствии с выполняемыми задачами и тогда, констатируем, что «компетентность» является понятием производным от понятия «компетенция», означающего круг полномочий и обязанностей работника. Если человек обладает всесторонними знаниями в определённой области, значит он компетентен, его мнение авторитетно, и он способен совершать определенные реальные действия.

При обучении будущих специалистов следует обратить внимание на юридическое понимание содержания понятия «компетенция», включающее предметы ведения; права и обязанности, полномочия, которые предоставляются должности, а не лицу и ответственность.

Понимание того, что следует помнить и использовать наследие прошлого, руководствоваться в своей педагогической деятельности наработками прошлых поколений и ценить это наследие – это то, что позволит педагогу- преподавателю, воспитателю, учителю облегчить свою деятельность при достижении наиважнейшей цели – формирования и развития личности.

Нельзя не отметить, что при формировании профессиональных компетенций следует использовать исследовательскую и проектную деятельность, как на уроке так и во внеурочное время, активизировать участие студентов во внеаудиторных мероприятиях, интеллектуальных конкурсах, олимпиадах, проектах, концертах, научных семинарах и конференциях, что несомненно способствует формированию не только ключевых компетенций, но и надпрофессиональных качеств, преобразовываясь в компетентность работника, будущего специалиста.

Наиболее востребованы и часто используются технологии формирования ключевых компетенций студента с помощью проектной деятельности посредством применения метода проектов, а также в целом в процессе реализации компетентностного подхода как на аудиторных занятиях, так и во внеурочной деятельности.

Нельзя не отметить, что мы разработали Государственные стандарты специальностей, постоянно совершентсвуем рабочие планы и программы, приняли и реализуем профессиональный стандарт педагога, а о живых людях, которые педагоги, воспитатели, преподаватели как-то подзабыли? Ужесточаем требования, сокращаем штаты преподавателей, но никак не вспомогательный методически-управленческий персонал, которых в ВУЗе не меньше чем преподавателей; обязываем педагогов заниматься не свойственной им работой по составлению разного рода информационно-справочной документации и т.д., а когда же преподавателю повышать свой профессиональный, научный, культурный уровень.

Почему появились стандарты, понятно и это объективно. Однако было бы неплохо постепенно с разумным исследованием внедрения документа и его требований внедрять и новую систему в новое российское образование, проводя на всех этапах внедрения мониторинг и анализ полученных результатов, чаще устраивать на региональном уровне обмен мнениями, круглые столы и научные семинары по обсуждению выявленных проблем и поставленных задач.

Литература

1. Вербицкий А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения. М.: ИЦ ПКПС, 2004. — 84 с.; Вербицкий А.А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение. М., 2000.

2..Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года, Приказ Министерства образования Российской Федерации от 11 февраля 2002 года N 393. П.2.2 (Документ фактически утратил силу в связи с истечением срока действия). Адрес доступа: http://docs.cntd.ru/document/901816019

УДК 378.13

З.А. Дулатова, к.ф.-м.н., доцент,
А.И. Ковыршина, к.ф.-м.н., доцент,
Е.С. Лапшина, к.ф.-м.н., доцент,
Н.Н. Штыков, к.ф.-м.н., доцент,
Иркутский государственный университет,
г. Иркутск, Россия

КОНЦЕПЦИЯ ФУНДИРОВАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧИТЕЛЯ, НАПРАВЛЕННЫХ НА РАЗВИТИЕ У ШКОЛЬНИКОВ ЛОГИЧЕСКИХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ

Аннотация. *Среди профессиональных компетенций учителя особое место занимают компетенции, направленные на развитие у школьников логических универсальных действий. Проблеме формирования и развития этих компетенций посвящена данная статья. Предлагается новый подход, основанный на концепции фундирования логических конструкций, к содержанию учебных курсов, к процессу подготовки учителя в целом. Для этого выделены базовые логические конструкции и их преобразования, определены показатели сформированности логических УУД и критерии их оценки, разработаны задания для проверки выполнения каждого из критериев. Продемонстрирована реализация предложенного подхода к созданию дидактических материалов для оценки сформированности одного из логических УУД.*

Ключевые слова: *Профессиональная компетентность, логические универсальные учебные действия, концепция фундирования в образовании.*

Z. A. Dulatova, Dr. PhD Associate professor
A. I. Kovyrshina, Dr. PhD Associate professor
E. S. Lapshina, Dr. PhD Associate professor
N. N. Shtykov, Dr. PhD Associate professor
Irkutsk State University, Irkutsk, Russia

THE CONCEPT OF FUNDING IN THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCIES OF THE TEACHER, AIMED AT DEVELOPING THE STUDENTS LOGICAL UNIVERSAL LEARNING ACTIVITIES

Abstract. *Among the professional competencies of the teacher, a special place is occupied by the competencies aimed at the development of logical universal actions of students. This article is devoted to the problem of the formation and development of these competencies. A new approach based on the concept of substantiating logical structures, to the content of training courses, to the process of preparing the teacher is proposed. For this purpose, the basic logical constructions and their transformations are highlighted, the indicators of the formation of logical ULAs and criteria for their evaluation are defined, tasks are developed to verify the fulfillment of each of the criteria. The implementation of the proposed approach to the creation of didactic materials to assess the formation of one of the logical ULAs is demonstrated.*

Keywords*: Professional competence, logical universal learning activities, the concept of funding in education.*

В профессиональных стандартах педагога среди требований к его умениям выделяют умения, определяющие собственное владение им логическими универсальными учебными действиями (УУД), выделением которых формализовалась попытка структурировать понятие логического мышления и умения, связанные с деятельностью, направленной на формирование и развитие у обучающихся логических УУД. В силу того, что логическое рассуждение является, по сути, квинтэссенцией логической деятельности (логических УУД), практически во всех стандартах – от стандарта общего образования до стандарта педагога, выделяются требования к владению логическими рассуждениями разных видов, в разных контекстах, на разном уровне. Стандарты педагога требуют от него владение логическими рассуждениями в следующих контекстах: строить, преобразовывать, анализировать, воспринимать, понимать, оценивать [3,4]. Как показывает собственная

практика обучения студентов широкому спектру математических, логических, методологических дисциплин, анализ научных и методических материалов по проблеме развития и оценки уровня развитости логического мышления у обучающихся разных ступеней общего и профессионального образования ни универсального, ни общепринятого частного подхода (в рамках какой-либо дисциплины) к ее решению не существует, а потому проблема остается актуальной. Актуальной остается и проблема формирования и развития у будущего учителя, профессиональных компетенций, направленных на развитие у школьников логических универсальных учебных действий.

Наше исследование посвящено разработке достаточно общего подхода, основанного на концепции фундирования логических конструкций, к формированию, развитию и критериальной оценке логических УУД у обучающихся и подготовке будущего учителя к его реализации в практике обучения [1].

Концепция фундирования в образовании была разработана В.Д. Шадриковым и Е.И. Смирновым как средство реализации инновационных технологий в процесс подготовки учителя математики. При подготовке учителя математики концепция фундирования определяется как «процесс создания условий (психологических, педагогических, организационно-методических) для актуализации базовых учебных элементов школьной и вузовской математики с последующим теоретическим обобщением структурных единиц, раскрывающих их сущность, целостность и трансдисциплинарные связи в направлении профессионализации знаний и формирования личности педагога» [2].

Применительно к формированию, развитию и оценке сформированности логических УУД концепцию фундирования определим следующим образом: процесс создания условий для актуализации базовых общелогических операций и базовых формально-логических операций и конструкций в обучении дисциплинам школьного цикла и их теоретическому обобщению в профессиональной подготовке учителя.

Концепция фундирования общелогических операций и базовых формально-логических операций и конструкций предполагает развертывание в процессе обучения школьников следующих компонентов:

определение базовых общелогических операций и базовых формально-логических операций и конструкций, необходимых для освоения содержания школьной дисциплины и развития соответствующих УУД на требуемом стандартом уровне;

определение уровня и этапов развития базовых общелогических операций и базовых формально-логических операций и конструкций и логических УУД, соответствующих содержанию школьной дисциплины и возрастным особенностям обучающихся;

определение технологии фундирования базовых общелогических операций и базовых формально-логических операций и конструкций в процессе предметного обучения (выделение диагностируемых целей и наглядное моделирование уровней развития базовых общелогических операций и базовых формально-логических операций и конструкций и логических УУД; дидактические и методические материалы, обеспечивающие достижение поставленных целей; управление познавательной и творческой деятельностью обучающихся).

Для теоретического обобщения в профессиональной подготовке учителя базовых логических конструкций, их преобразований и логических УУД необходимо соответствующим идее фундирования образом выстраивать курсы методики обучения предмету, логике или математической логике, методологии познания и других курсов методической и методологической направленности. Кроме того, желательно в процессе изучения всех дисциплин актуализировать, по мере возможностей, базовые общелогические операции и базовые формально-логические операции и конструкции и логические УУД, определенные во ФГОС общего образования, содействовать самостоятельному анализу логики в школьных дисциплинах и конструированию

дидактических и методических материалов студентами в процессе научно-исследовательской работы.

На основе концепции фундирования выделены отдельные компоненты умения доказывать, разработаны показатели, критерии и средства оценки его сформированности с использованием заданий по математике и обществознанию.

Базовые логические конструкции и их преобразования выделяются нами в процессе анализа курсов логики, математической логики, школьных учебников, средств диагностики результатов обучения математике и обществознанию. Для определения уровней и этапов развития базовых логических конструкций, их преобразований и логических УУД используется паспорт логического УУД в форме показателей и критериев. В качестве примера реализации идеи фундирования логических конструкций рассмотрим следующее описание принципов разработки дидактических материалов для оценки сформированности логического УУД – «умение доказывать».

Умение доказывать (обосновывать истинность утверждений) определяется уровнем владения умозаключениями. Согласно теории умозаключений выделим следующий показатель сформированности этого универсального действия. Показатель 1. Способность оценивать правильность дедуктивных умозаключений.

Определим критерии оценки этого показателя:

1.1. умение оценивать правильность непосредственных умозаключений из одного простого суждения;

1.2. умение оценивать правильность непосредственных умозаключений из одного сложного суждения;

1.3. умение оценивать правильность опосредованных умозаключений из двух простых суждений;

1.4. умение оценивать правильность опосредованных умозаключений из двух и более суждений.

Для оценки критерия 1.1. «умение оценивать правильность непосредственных умозаключений из одного простого суждения» необходимо разработать задания, в которых в качестве посылки будут использоваться простые атрибутивные суждения всех видов (общеутвердительное, частноутвердительное, общеотрицательное, частноотрицательное), реляционные суждения, в которых используемые бинарные отношения обладают разными свойствами, и экзистенциальные суждения. В качестве заключений, также необходимо рассматривать суждения разных видов. При этом для построения как правильных, так и не правильных умозаключений можно использовать оценку отношений между используемыми в посылках понятиями, можно использовать оценку отношений между простыми суждениями, описанных в логическом квадрате. Аналогичным образом разрабатываются рекомендации создания методических и дидактических материалов для оценки остальных критериев.

Приведем примеры заданий по математике и обществознанию, которые можно использовать для проверки выполнения перечисленных выше критериев.

Задания для критерия 1.1.

1.1.1. Выберите среди следующих рассуждений правильные, т.е. такие, в которых из истинности посылки следует истинность заключения:

а). Все треугольники являются выпуклыми многоугольниками.

Следовательно, среди выпуклых многоугольников встречаются треугольники.

б). Некоторые многоугольники являются треугольниками.

Следовательно, некоторые многоугольники не являются треугольниками.

в). Некоторые треугольники являются многоугольниками.

Следовательно, некоторые треугольники не являются многоугольниками.

г). Все квадраты – не треугольники.

Следовательно, все треугольники не квадраты.

д). Некоторые рациональные числа не являются целыми числами.

Следовательно, некоторые целые числа не являются рациональными.

1.1.2. Выберите среди следующих суждений те, которые логически следуют из суждения: «Во всех республиках фактическим главой государства является президент»:

а). Если фактическим главой государства не является президент, то это не республика.

б). В некоторых республиках фактическим главой государства является президент.

в). Нет республик, в которых фактическим главой государства является не президент.

г). В некоторых республиках фактическим главой государства не является президент.

Литература

1. Дулатова З.А., Ковыршина А.И., Лапшина Е.С., Штыков Н.Н. Формирование, развитие и оценка логических универсальных учебных действий. Часть I // Сибирский педагогический журнал. – 2018. – № 6. – С. 24–34.

2. Подготовка учителя математики: Инновационные подходы: Учеб. пособие/Под ред. В.Д. Шадрикова. – М.: Гардрики, 2002. – 383 с.

3. Профессиональный стандарт педагога Приказ МТиСЗ РФ от 18 октября 2013 г. № 544н: [Электронный ресурс]. – URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/ (дата обращения: 06.04.2019).

4. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования: [Электронный ресурс]. – URL: https://fgos.ru/ (дата обращения: 06.04.2019).

УДК 37.015

М.В. Дюжакова, д.п.н., доцент
Воронежский государственный педагогический университет
г. Воронеж, Россия

ПРОБЛЕМЫ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ ВУЗА

Аннотация. *В статье представлена модель подготовки студентов педагогических вузов (на примере Воронежского государственного педагогического университета) к работе в поликультурном классе (группе), включающая содержательный, технологический, средовый и оценочный блоки. Именно согласованная работа всех участников образовательного процесса в структуре данной модели может обеспечить эффективную поликультурную подготовку будущего учителя.*

Ключевые слова: *поликультурное образование, поликультурная подготовка, поликультурные группы, учитель, вуз.*

M. V. Dyuzhakova, Dr. PhD, Associate professor
Voronezh State Pedagogical University, Voronezh, Russia

PROBLEMS OF MULTICULTURAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION

Abstract. *The article presents a model of training students of pedagogical universities (on the example of Voronezh state pedagogical University) to work in a multicultural class (group), including content, technology, environment and evaluation blocks. It is the coordinated work of all participants in the educational process in the structure of this model can provide effective multicultural training of future teachers.*

Keywords: *multicultural education, multicultural training, multicultural groups, teacher, University.*

Актуальность проблемы подготовки учителя к работе в поликультурном классе (школе) обусловлена расширяющимися миграционными потоками на территории нашей страны, и как следствие, потребностью общества в учителе, владеющем

технологиями работы с детьми - представителями различных культур, готового к организации педагогического взаимодействия с ними [1]. В основе данной проблемы лежит противоречие между требованием современной школы к поликультурной подготовке учителя и недостаточным поликультурным содержанием учебных программ педагогических вузов в плане подготовки учителя к работе в поликультурном классе (школе).

Наше исследование основывается на теоретических положениях, сформулированных Г.Д. Дмитриевым [2], о многокультурности как важной составляющей профессионализма. Исходя из этого положения, студенты различных специальностей, особенно педагогических, должны уметь работать с различными в культурном отношении людьми, правильно понимать различие людей, уметь утверждать своими личными делами и словами культурный плюрализм в обществе.

Цель нашего исследования мы видим в изучении проблем подготовки учителя к работе с детьми-мигрантами в условиях педагогического вуза.

В процессе исследования применяются теоретические методы: анализ, синтез, обобщение, сравнение; практические: опрос, анкетирование, наблюдение, педагогическое моделирование.

В рамках данного исследования было проведено анкетирование студентов психолого-педагогического факультета Воронежского государственного педагогического университета (ВГПУ) направления «Педагогическое образование» (уровень бакалавриат). В опросе приняли участие студенты 5 курса профилей «Дошкольное образование». «Иностранный язык», 17 респондентов, и 4 курса профиля «Начальное образование» - 54 респондента. Из 71 опрошенного только 27 человек выразили желание работать с детьми-мигрантами, 28 человек отрицательно относятся к такой перспективе, 16 считают, что для них не имеет значения, с какой аудиторией (включающей или нет детей-мигрантов) работать. На вопрос, считаете ли Вы себя подготовленными к работе в поликультурном классе (школе), положительно ответили 22 студентов, 29 респондента ответили отрицательно, 20 отвечающих затруднились с ответом.

Проведенная диагностика показала низкий уровень готовности будущих учителей к работе в поликультурном классе (школе), следовательно, недостаточную поликультурную подготовку в вузе по формированию поликультурной компетентности. Проведенное анкетирование выявило следующие проблемы в поликультурной подготовке:

несформированность у студентов представлений о сущности поликультурного образования;

неготовность выпускников к работе с детьми – представителями различных культур, детьми, плохо владеющими русским языком как языком обучения;

отсутствие навыков владения технологиями, позволяющими адаптировать, включать, интегрировать детей-мигрантов в процессе обучения;

неумение составлять этническую характеристику класса (группы) и неготовность к построению педагогического процесса с учетом этой характеристики.

Представленные данные позволяют сделать вывод о неготовности выпускников вуза к работе в поликультурной среде. Несмотря на то, что Воронежская область столкнулась с проблемой обучения детей-мигрантов с конца 90-х годов, проблема подготовки и формирования мотивации для работы в поликультурной группе у учителей является нерешенной. Более половины учителей и преподавателей не могут объяснить понятие «мультикультурность», не владеют технологиями обучения детей разных национальностей, не могут составить этническую характеристику группы (класса).

Разрешение проблемы поликультурной подготовки будущих учителей возможно через следующие направления совершенствования вузовской подготовки:

включение в дисциплины общекультурного цикла информации о значимости, достижениях различных этнических групп, характерных для данного региона;
предоставление студентам дисциплин по выбору поликультурного содержания;
обучение студентов технологиям поликультурной направленности в рамках дисциплин психолого-педагогической направленности с последующим предоставлением им возможности применять их во время педагогической практики;
выделение в педагогической практике поликультурного компонента, отдельно осваиваемого и оцениваемого;
использование возможностей поликультурного состава студенческой группы для формирования толерантности, коммуникативных навыков работы в полиэтнической группе [3].

Основываясь на выявленных проблемах поликультурной подготовки будущих учителей, была разработана педагогическая модель совершенствования поликультурной подготовки учителей, включающая структуру, содержание, технологии, оценку результатов.

Структура разработанной модели состоит из следующих блоков: содержательный блок, технологический, средовый и оценочный блок.

Содержательный блок определяет наполняемость учебного плана дисциплинами поликультурного содержания, направленными на формирование поликультурной компетентности будущих учителей. В Воронежском педуниверситете разработаны обязательные курсы поликультурного содержания: «Поликультурное образование», «Межкультурная коммуникация», «Сравнительная педагогика», а также студентам предлагают в качестве курсов по выбору следующие дисциплины: «Интеграция России в мировое образовательное пространство», «Образование и миграционные процессы», «Толерантность и терпимость». Предложенные дисциплины дополняют содержание социально-гуманитарного модуля знанием об истории, традициях, обрядах, праздниках, характере, достижениях представителей различных культурных и социальных групп, формируют представление о многообразии мира, понятии поликультурности, толерантности, особенностях коммуникации представителей различных этнических групп. Таким образом происходит интеграция содержания дисциплин социально-гуманитарного блока и предложенных курсов поликультурного содержания, «прорастание» знания, полученного на одной дисциплине в контекст другого предмета, обеспечивая определенную поликультурную сеть.

Наряду с дополнительными дисциплинами содержательный блок предполагает включение информации поликультурного содержания в традиционные курсы учебного плана, обращая внимание на отдельные события, факты, достижения различных культурных, этнических, социальных групп, не меняя общей организации учебного процесса в вузе. В данном случае важно, чтобы были отмечены те группы, которые присутствуют в учебном контингенте студентов.

Технологический блок призван обеспечить практическую подготовку будущих учителей за счет включения в образовательный процесс различных технологий, способствующих формированию поликультурной компетентности.

Это технологии, предусматривающие необходимость межкультурной адаптации; оказание помощи в преодолении кризиса социальной идентичности; ориентированные на развитие ролевых установок и поведенческих характеристик у представителей различных культурных групп.

Это, прежде всего, технологии:

- педагогического сопровождения межкультурных отношений, непосредственно направленных на улучшение взаимопонимания и сотрудничества представителей различных культур;

- проектирования содержания совместной деятельности обучающихся различных национальностей, когда собственно межкультурной коммуникации отводится вторичная роль;
- формирования культурной идентичности обучающихся разных национальностей в одном культурно-образовательном поле.

В качестве примеров таких технологий могут быть приведены разнообразные тренинги и ролевые игры, ориентированные на развитие толерантности и национальной принадлежности. Например, тренинг «Все мы разные, но все мы вместе» (автор Богданова Р.У.), ролевая игра «Предрассудки» (авторы Ю.А. Поссель, П.В. Румянцева, Т.Л. Смолина) и т.д.[3].

Значительная роль здесь отводится социальным проектам, направленным на развитие личностной, социальной и гражданской активности, умения работать в поликультурной группе, выстраивать отношения с представителями различных культур. Например, в ВГПУ были реализованы социальные проекты, в которых участвовали представители различных культурных групп, такие, как «Доброе сердце», «Белый цветок», «Воронеж - наш общий дом», включающие проведение различных праздников и национальных обрядов с привлечением представителей диаспор, проживающих на данной территории. Участие студентов в совместных акциях формирует готовность применять различные технологии поликультурной направленности во время прохождения педагогической практики, одним из компонентов которой является умение организовывать взаимодействие в поликультурной группе (классе).

Важную роль в формировании поликультурной компетентности играет создание в вузе определенной *среды*, способствующей адаптации, погружению, сплочению представителей различных этнических, культурных групп. Речь идет о создании поликультурной среды в вузе, понимаемой как «духовно насыщенная атмосфера деловых и межличностных контактов, обусловливающая кругозор, стиль мышления и поведения включенных в нее субъектов и стимулирующая в них потребность приобщения к общенациональным и общечеловеческим духовным ценностям; пространство позитивного взаимодействия индивидов, групп, культур, представляющих разные этносы, культуры, религии и т.п.; учреждение с многокультурным контингентом, включающим разновозрастной, многонациональный и разноконфессиональный профессорско-преподавательский и студенческий состав, призванным удовлетворить образовательные, социокультурные и адаптивные потребности обучающихся. Именно такая среда позволяет реализовывать разнообразные модели развития толерантности в образовательном процессе в конечном итоге приводящих к расширению диапазона культурно-образовательных контактов участников образовательного процесса, формирующих установку на толерантность» [4].

Средовый блок в значительной степени обеспечивается поликультурным составом студенческих групп, совместная учеба, внеучебная деятельность создают большие возможности для формирования толерантности, коммуникативных навыков работы в полиэтнической группе.

Создание поликультурной среды возможно тогда, когда и культура, и организация в вузе формируются таким образом, чтобы обеспечить равный опыт и равный статус всем обучающимся, вне зависимости от расы, национальности или культурной принадлежности. Обеспечение этой направленности образования требует, чтобы целостная среда была реформирована ради этих целей, включая установки, убеждения и поведение педагогов, а также учебные программы, содержание обучения, процедуры аттестации, оценки и проверки знаний, наконец, стиль и стратегию педагогической деятельности.

Оценочный блок предполагает наличие определенного мониторинга уровня поликультурной компетентности среди студентов вуза. Организация проведения анкетирования, опросов, интервью дает возможность анализировать уровень поликультурной подготовки в вузе по формированию поликультурной компетентности, следовательно, готовности будущих учителей к работе в поликультурном классе (школе).

Эффективность работы вуза по организации поликультурной подготовки будущих учителей возможна при согласованной работе всех блоков данной модели, активном включении всех педагогов в работу со студентами в этом направлении, когда вся среда вуза трансформируется таким образом, чтобы обучающиеся из разных этнических и культурных групп могли бы иметь равный статус в жизни вуза. Именно такая позиция обеспечивает их подготовку к работе в поликультурном классе (группе).

Литература

1. *Бондырева С.К. Миграция (сущность и явление) / С.К. Бондырева, Д.В. Колесов. - М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2004. - 296 с.*
2. *Дмитриев Г.Д. Многокультурное образование / Г.Д. Дмитриев. - М. : Народное образование, 1999. – 208 с.*
3. *Дюжакова М.В. Педагогическое образование в условиях развития миграционных процессов / М.В. Дюжакова. – Воронеж: Изд-во НПП «АИСТ», 2010. – 264 с.*
4. *Пугачева Е.А. Формирование толерантности у студентов в поликультурной среде вуза : автореф. дис. канд. пед. наук / Е.А.Пугачева. - Н.Новгород, 2008. – 34 с.*

УДК 159.9:34

Е. А. Евстафеева, к. психол. н.
Н. В. Воронина
Челябинский государственный университет
г. Челябинск, Россия

К ВОПРОСУ О СВЯЗИ НРАВСТВЕННОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ И ПРАВОСОЗНАНИЯ МОЛОДЕЖИ

Аннотация. *В статье представлены результаты теоретического исследования связи нравственного самоопределения и правосознания личности. Теоретической гипотезой исследования является предположение о влиянии нравственности личности на развитие правосознания. Под понятием правосознания понимается сфера сознания, отражающая правовую действительность в форме юридических знаний и умений, оценочных отношений к праву и практике его применения, ценностных ориентаций и правовых установок, регулирующих человеческое поведение. Исследование связи нравственного самоопределения с правосознанием личности имеет высокую практическую значимость для специалистов, реализующих программы правового воспитания в образовательных организациях. Представленные результаты теоретического исследования позволяют внести вклад в разработку программы эмпирического исследования влияния нравственного самоопределения на правосознание личности.*

Ключевые слова: *нравственное самоопределение, нравственность, правосознание.*

E. A. Evstafeeva, PhD ,
N. V. Voronina
Chelyabinsk state University, Chelyabinsk, Russia

TO THE QUESTION OF CONNECTION OF MORAL SELF-DETERMINATION AND LEGAL CONSIOUSNESS OF YOUTH

Abstract. *The article presents the results of a theoretical study of the relationship of moral self-determination and legal consciousness of the individual. The theoretical hypothesis of the study is the assumption of the influence of personal morality on the development of legal consciousness. The concept of legal consciousness is understood as a sphere of consciousness that reflects the legal*

reality in the form of legal knowledge and skills, evaluative relations to law and practice of its application, value orientations and legal guidelines governing human behavior. The study of the connection of moral self-determination with the legal consciousness of the individual is of high practical importance for specialists who implement programs of legal education in educational institutions. The presented results of theoretical research allow to contribute to the development of the program of empirical research of the influence of moral self-determination on the legal consciousness of the individual.
Keywords: *moral self-determination, morality, legal awareness.*

Для каждого человека нравственные идеалы являются основой его жизни. В современном обществе поиск и выбор нравственных идеалов человек вынужден осуществлять в условиях изменения социальных институтов, ломки нравственных устоев. Особенно чувствительны к социальным изменениям молодое поколение, чье нравственные идеалы, ценности на пути становления или переоценки. Сегодня мы можем наблюдать кризис и смену социально-нормативной системы у молодежи. Все чаще среди подростков и молодежи обнаруживается безразличное или негативное отношение к нормам морали, существующим нормам права. У несовершеннолетних наблюдается аморальное, отклоняющееся от норм поведение.

Возросшее число преступлений, связанных с насилием толпы, моббингом, групповыми формами проявления бытового насилия отражает исключительную актуальность исследования проблемы нравственности и правосознания учащихся старших классов (Deineka, Zabarin, 2014). Изменившиеся социальные условия вынуждают индивида самоопределяться в новых условиях (Воробьева А.Е.) [2] .

В обществе, где поддерживаются нравственные устои, от человека требуется меньше усилий, чтобы быть нравственным (С.Л. Рубинштейн). Оказавшись без поддержки и защиты институтов, поддерживающих привычный ход вещей, человек вынужден решать проблему нравственного выбора сам, без опоры. В такой ситуации особого внимания заслуживают люди, способные осуществить работу над собой по нравственному самоопределению, несмотря на обстоятельства и требования ситуации. Как отмечает А.Б. Купрейченко, для населения нашей страны характерен особый тип менталитета, отличающийся высоким уровнем рефлексии происходящих в обществе изменений, жизнестойкостью и готовностью к переменам, которые сочетаются со способностью отстаивать собственные убеждения, идеалы, нормы, образ жизни [4]. Данные свойства личности являются важными основаниями нравственного самоопределения современного молодого поколения россиян.

Нравственное самоопределение включает представления о нравственности, морали, нравственные ориентации личности, нравственные стратегии поведения, оценки неэтичных явлений окружающего мира [2].

Многие ученые отмечают, что нравственность человека, его духовная сущность является основой для развития правосознания (П.И. Новгородцев, И.А. Ильин, М.И. Воловикова, Дж. Тапп и др.). Одно только нравственное сознание не может обеспечить законопослушного поведения.

Правомерное и отклоняющееся поведение – это результат определенной совокупности свойств и особенностей правового сознания (А.Р. Ратинов, 1988) [6]. Некоторые наказуемые законом действия не всегда оцениваются как безнравственные, поэтому моральные критерии непригодны для определения меры юридической ответственности личности.

В рамках психолого-правового подхода под правосознанием понимается сфера сознания, отражающая правовую действительность в форме юридических знаний и умений, оценочных отношений к праву и практике его применения, ценностных ориентаций и правовых установок, регулирующих человеческое поведение (А.Р. Ратинов). Правосознание является непосредственным проводником права в общественную деятельность. Таким образом, правомерное и отклоняющееся поведение

– это результат определенной совокупности свойств и особенностей правового сознания [6].

Нравственность начинает формироваться уже в раннем детстве. На эмоциональные оценки и образные представления о том, что такое «хорошо», а что «плохо» влияние оказывают семейные традиции воспитания, нормы и правила, литературные произведения, средства массовой информации и другие источники.

Правосознание образуется в непосредственной связи права и нравственности. Нравственные нормы являются категориями постоянными для человека, в отличие от права. Проблема же права заключается в его подвижности, а порой полной противоположности идеям справедливости и противоречивости самому себе. В обществе правотворчество не должно выходить за пределы моральных критериев. Для того чтобы право и нравственность хоть сколько-нибудь находились в гармонии, необходимо первое строить на незыблемых принципах второго [5]. Так исторически сложилось, что обращение к правовому регулированию для многих граждан часто связано с трагическими обстоятельствами. Субъектом права личность становится тогда, когда принимает закон как ценность. В этом случае опасности утраты субъектности содействуют нарушения законности представителями правоохранительных структур, что вызывает психотравмирующие переживания и отчуждение юридической сферы от граждан [1].

Исследования, проведенные в 1988–1992 гг. М.И. Воловиковой, О.П. Николаевой, обнаружили специфичность правового развития наших граждан в отличие от выборки западных стран. На Западе правовая социализация осуществляется через подражание принятым в обществе правовым нормам. У наших граждан наблюдается неравномерность правового развития. Правовая социализация осуществляется либо в виде послушания под страхом наказания, либо через высшие этические принципы и совесть. Продолжающиеся исследования в 2001–2002 гг. показали отсутствие правовых знаний у наших граждан, но при этом обозначилась потребность в безопасности, свободе. Общей характеристикой и отличительной особенностью правосознания именно наших граждан, обнаруженной в результате исследования в 1988–2002 гг., является опора в решении правовых вопросов на нравственные принципы [1].

Исследование влияния нравственного самоопределения на правосознание личности имеет высокую практическую значимость для специалистов, реализующих программы правового воспитания в образовательных организациях.

Литература

1.Воловикова М.И. Представления русских о нравственном идеале / М.И. Воловикова. – М.: Ин-т психологии РАН, 2004. – 312 с.

2.Воробьева А.Е. Личностные и групповые факторы нравственного самоопределения молодежи: автореферат дис…. кандидата психологических наук: 19.00.05 / Воробьева А.Е.; [Место защиты: Ин-т психологии РАН]. – Москва, 2010. – 26 с.

3.Ильин И.А. О сущности правосознания / И.А. Ильин; сост. и авт. вступ. ст. И. Смирнов. – М.: Рарог, 1993. – 234 с.

4.Купрейченко А.Б. Нравственная детерминация экономического самоопределения. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2014. – 463 с.

5.Новгородцев П.И. Введение в философию права. Кризис современного правосознания / П.И. Новгородцев. – М.: Наука, 1996. – 269 с.

6.Ратинов А.Р., Ефремова, Г.Х. Правовая психология и преступное поведение: теория и методол. исслед. / А.Р. Ратинов, Г.Х. Ефремова. - Красноярск: Изд-во Краснояр. ун-та, 1988. - 253 с.

7.Ясюкова Л.А. Правосознание: диагностика и закономерности развития / Л.А. Ясюкова // Прикладная психология. – 2000. – № 4. – С. 1–13.

УДК 37.08

Г.В. Егорова, к.б.н., доцент,
И.А. Ахметшина, к.п.н., доцент,
О.Н. Поддубская, к.п.н., доцент
Государственный гуманитарно-технологический университет,
Орехово-Зуево, Россия

СТАНОВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОЗИЦИИ ПЕДАГОГА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

***Аннотация**. В статье раскрывается проблема становления профессиональной позиции педагога дополнительного образования. Показана возможность использования программы «Успешный педагог» для корпоративного обучения педагогов учреждения дополнительного образования детей.*
***Ключевые слова**: образование, педагог, непрерывное образование, дополнительное образование, послевузовская подготовка, профессиональная адаптация.*

G.V. Egorova, Ph.D., Associate Professor
I.A. Akhmetshina, Ph.D. n Pedagogy, Associate Professor
O.N. Poddubskaya, Ph.D., Associate Professor
State University of Humanities and Technology
Orekhovo-Zuyevo, Russia

FORMATION OF THE PROFESSIONAL POSITION OF A SUPPLEMENTARY EDUCATION TEACHER

***Abstract:** The article reveals the professional position formation problem of supplementary education teachers. It shows the feasibility of using the program Successful Teacher for corporate training of teachers of institutions for supplementary education of children.*
***Keywords:** education, teacher, continuous education, supplementary education, postgraduate training, professional adaptation.*

На современном этапе устойчивого, стремительного развития российского общества в условиях модернизации системы отечественного образования, введения новых образовательных стандартов и профессионального стандарта «Педагог дополнительного образования детей и взрослых» актуализируется и значительно возрастает роль педагога как активного субъекта образовательного процесса и специалиста, стремящегося и способного к профессиональному саморазвитию, самосовершенствованию в процессе выполнения определенного рода профессиональной деятельности. Указанные аспекты приобрели особую значимость в условиях актуальности кадрового вопроса в учреждениях дополнительного образования.

В России дополнительное образование детей признается по праву важнейшей составляющей единого образовательного пространства и является объектом пристального внимания со стороны общественности и государства. Согласно Концепции развития дополнительного образования детей, утвержденной Распоряжением Правительства РФ от 4 сентября 2014 г. № 1726-р «…в настоящее время в условиях информационной социализации дополнительное образование детей может стать инструментом формирования ценностей, мировоззрения, гражданской идентичности подрастающего поколения, адаптивности к темпам социальных и технологических перемен». Обозначенные ориентиры требуют высокого уровня подготовки педагогов дополнительного образования, сопровождения их аттестации с принятием постулатов профессионального стандарта и модели карьерного роста.

В современных условиях реализация задач российского государства в области образовательной политики от педагога дополнительного образования требуется совершенствование педагогического мастерства посредством личностного и профессионального роста. Принципиально новые требования, предъявляемые к

качеству образовательных услуг на фоне нехватки квалифицированных специалистов, эксклюзивности и специфики направлений деятельности в дополнительном образовании акцентируют первостепенное значение становления профессиональной позиции педагога.

В настоящее время от учреждения дополнительного образования детей в целях создания благоприятных условий для получения образования высокого качества и разностороннего развития подрастающего поколения требуется совершенствование профессионализма работающих педагогов, привлечение молодых специалистов, постоянное повышение уровня педагогического мастерства, расширение общественной активности, проявление активной жизненной позиции, привлечение к участию в разнообразных профессиональных конкурсах, диссимиляции педагогического опыта. Именно кардинальные и стремительные перемены в системе дополнительного образования, продиктованные идеями модернизации и внедрения инновационных технологий, создают атмосферу необходимости постоянного профессионального самосовершенствования педагога, подтверждения знаний и компетентности.

Проблема профессионального развития личности сегодня исследуется отечественными и зарубежными учеными в аспекте личностно-социального становления специалиста как субъекта общественных отношений и является одной из наиболее актуальных в психолого-педагогической науке. Как отмечают Ж.Г. Гаранина и О.Е. Мальцева, эффективность профессиональной деятельности, как и успешность освоения профессии находятся в подчинении от совокупности свойств человека, характеризующих внутренний личностно-профессиональный потенциал и позволяющих непрерывно самосовершенствоваться и профессионально самореализовываться [2]. Согласно С.Н. Жигимонт, осознанную саморегуляцию следует рассматривать как системно организованный процесс внутренней психической активности педагога [3].

По мнению Л.М. Митиной, профессиональное развитие личности нужно понимать «как рост, становление, интеграцию и реализацию в деятельности профессионально значимых качеств и способностей, знаний и умений, но главное – как активное качественное преобразование человеком своего внутреннего мира, приводящее к принципиально новому его строю и способу жизнедеятельности» [6:84].

С точки зрения И.Б. Бичевой, Т.Ю. Медведевой, Н.А. Поварова, повышение квалификации педагогов дополнительного образования следует понимать как приращение образования личности, углубление профессионально-культурной специализации и повышение уровня профессиональной компетентности с целью усиления социально-культурной составляющей профессиональной деятельности [1].

Л.Б. Малыхина указывает, что эффективность освоения профессионального стандарта и подготовки педагогов дополнительного образования к деятельности зависит от организации работы по дополнительному профессиональному образованию [5]. Поэтому возникает задача создания гибкой системы повышения квалификации педагогов дополнительного образования.

В целом, профессиональная позиция педагога дополнительного образования отличается наличием специфического набора профессиональных знаний, профессиональных умений и навыков, профессиональной мотивации и воплощает в себе единство сознания и деятельности, которая рассматривается как способ реализации базовой ценности в работах В.А. Болотова, Е.И. Исаева, А.К. Марковой, В.И. Слободчикова, Н.А. Шайденко. Система обеспечения уровня профессионализма педагога дополнительного образования отражена в трудах Н.В. Кузьминой, Г.Н. Поповой, С.В. Сальцевой, М.Р. Углицкой, А.Б. Фоминой, А.И. Щетинской.

Согласно передовым исследованиям последних лет, уровень сформированности общих и профессиональных компетенций влияет на успешность и результативность работы педагога в сфере социализации, образования и воспитания подрастающего

поколения в условиях нового общества, признающего в качестве приоритетов инновации и наукоемкие технологии. В сложной системе глобального мирового образования остро обозначена идея ориентации на концепцию образования в течение всей жизни (lifelong learning) и в объеме жизни (life wide learning). Именно поэтому акцент смещается на необходимость создания системы непрерывного профессионального образования, переподготовки и повышения квалификации педагогов дополнительного образования.

Учреждения дополнительного образования детей в силу специфики содержания деятельности вынуждены «выращивать» специалистов внутри своей структуры, обозначив в качестве приоритета политику администрации в рамках управления качеством образовательного процесса как самообучающую организацию. На этом основании нами обозначена весьма острая проблема: как обеспечить непрерывное профессиональное образование и эффективное повышение квалификации на основе развития профессиональной компетенции педагогов дополнительного образования внутри учреждения.

Опытно-экспериментальной база исследования – МАУДО «Дворец пионеров и школьников г. Орска» (Оренбургская область). В процессе исследования были использованы следующие методы: теоретические (анализ, синтез, обобщение), диагностические (анкетирование, тестирование), эмпирические (изучение нормативной документации, научно-методической и учебной литературы, экспертных оценок и результатов экспериментальных исследований, педагогическое наблюдение), экспериментальные (констатирующий, формирующий, контрольный эксперименты), математической статистики при оценке результатов.

Исследование проблемы проводилось в три этапа. На первом этапе осуществлялся теоретический анализ существующих методологических подходов в философской, психологической и педагогической научной литературе, диссертационных работах, теории и методики педагогических исследований; определены проблема, цель, методы и этапы исследования. Ведущим методом в исследовании является метод анкетирования, проведенный среди 118 педагогов и позволивший выявить уровень готовности педагогов дополнительного образования к профессиональной деятельности. На втором этапе была разработана и апробирована программа корпоративного обучения «Успешный педагог». На третьем этапе проведен анализ результатов реализации программы.

В основе опытно-экспериментальной работы лежит обоснование значимости проблемы становления профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей, определение готовности педагогов к профессиональной деятельности, разработка и апробация программы корпоративного обучения «Успешный педагог» в учреждении дополнительного образования в г. Орске.

Результаты интервью и анализа отчетной документации учреждения с целью отслеживания изменения и движения кадрового состава Дворца пионеров показал, что в учреждении сложился стабильный профессиональный коллектив, насчитывающий 118 чел., из них: административно-управленческий персонал – 9 чел., педагогический – 109 чел. Отметим, что в последние два года наблюдается стабильность показателей общей численности педагогических работников учреждения.

Проведенный анализ показал устойчивость следующих показателей: преобладание сотрудников возрастной категории 35-55 лет (86% от числа коллектива), что свидетельствует о наличии стабильного работоспособного коллектива и одновременно о старении кадрового состава; близкие количественные показатели по возрастным категориям подтверждают планомерную смену поколений в коллективе.

Эмоциональная оценка (анкетный опрос) перспектив своего профессионального будущего у педагогов выглядела следующим образом: ясно представляют себе свое профессиональное будущее 82% опрошенных; есть сомнения, что верно выбрал свой

профессиональный путь 6%; со страхом думаю о том, что у меня что-нибудь не получится в моей профессиональной деятельности 12%. Выявленное сомнение обусловлено неуверенностью молодых педагогов в своих силах и профессиональных возможностях, противоречием между готовностью к работе в системе дополнительного образования, ожиданиями и реальной ситуацией.

Результаты методики определения готовности педагогов к профессиональной деятельности свидетельствуют об оптимальном уровне у 86% респондентов, о допустимом уровне у 12%, критическом уровне у 2%; недопустимый уровень не выявлен.

Полученные результаты легли в основу разработки программы корпоративного обучения педагогов «Успешный педагог». Программа построена с учетом сложившейся в учреждении организационной культуры (коллективное видение проблемы, обеспечение возможности для обучения, поддерживающая культура, доверяющее руководство, мотивация). Основная идея программы – признание необходимости осознания педагогом собственной успешности на любом этапе педагогической деятельности. Цель программы – совершенствование уровня профессионального мастерства педагога через систему непрерывного повышения квалификации.

Программа имеет модульное построение: модуль «Пробуждение» (для молодых специалистов и вновь прибывших педагогов с целью профессиональной адаптации и «удержания» в профессии), модуль «Восхождение» (для стабильно работающих педагогов, имеющих I квалификационную категорию или прошедших аттестацию на соответствие занимаемой должности); модуль «Признание» (педагоги в период прохождения аттестации, подготовки и участия в конкурсах профессионального мастерства), модуль «Свершение» (педагоги, имеющие высшую квалификационную категорию, наставники, эксперты), модуль «Сталкер» (административно-управленческий аппарат).

Модуль программы «Пробуждение» ориентирован на целевую аудиторию в лице молодых специалистов и вновь прибывших педагогов со стажем работы в учреждении дополнительного образования детей не более двух лет. Основанием для отнесения педагога к данной целевой аудитории может являться и длительный перерыв в педагогической деятельности, требующий обновления основополагающих знаний и корректировки подходов к педагогической деятельности. Содержание обучения в рамках указанного модуля включает в себя прохождение курсов повышения квалификации, участие в вебинарах, проблемных региональных семинарах, методическом объединении структурных подразделений учреждения, посещение открытых занятий других педагогов, а также внедрение технологий наставничества в рамках административного, методического и психолого-педагогического сопровождения.

Модуль программы «Возрождение» является базовым в структуре программы корпоративного обучения и имеет самую большую целевую аудиторию – стабильно работающих педагогов, имеющих первую, реже высшую квалификационную категорию, а также прошедших аттестацию на соответствие занимаемой должности. Обучение педагогов в содержании указанного модуля предполагает формирование личностных качеств и профессиональных компетенций педагогов дополнительного образования в области постановки целей и задач педагогической деятельности, профессиональной мотивации, информационной грамотности. Основными формами обучения являются работа в творческих группах педагогов, разработка методической темы, коучинг, работа с материалами информационно-методического центра, работа над темой профессионального самообразования.

Модуль «Признание» по своему содержанию направлен на педагогов дополнительного образования в период прохождения аттестации, подготовки и участия в конкурсах профессионального мастерства. Обучение и методическое сопровождение

педагогов предполагает знакомство с законодательными актами, регулирующими процедуру аттестации, работу по обобщению и распространению педагогического опыта, издательской деятельности, публикации научных статей, корректировку практической деятельности, участие в методических мероприятиях. Переход педагога в следующую целевую аудиторию определяется в индивидуальном порядке на основании успешного завершения процедуры аттестации.

Модуль «Свершение» предназначен для педагогов, имеющих высшую квалификационную категорию, выступающих в роли наставников и экспертов. Содержание обучения в рамках модуля направлено на формирование лидерских качеств, мотивации профессиональной деятельности, разработки образовательной программы, принятия педагогических решений. Обучение педагогов проводится при сотрудничестве с психологом и методистами городского научно-методического центра (работа в методическом объединении, творческих группах, закрепление наставничества, тренинги командообразования, работа над темой самообразования, информационно-методические выставки).

Модуль «Сталкер» ориентирован на административно-управленческий аппарат учреждения дополнительного образования детей. Содержание обучения в рамках модуля заключается в расширении и углублении знаний об основах эффективного управления коллективом (стили руководства, ситуативное руководство, постановка задач, делегирование полномочий, контроль, мотивирование сотрудников, ролевые позиции руководителя и подчиненного, манипуляции в работе руководителя).

Переход педагога из одной целевой группы в другую является непрерывным и соответствующим уровню профессионального мастерства. Основными формами и методами обучения являются: методические объединения педагогов, работа в творческих группах, социальное обучение, коучинг, тренинг (командообразования, стрессоустойчивости), наставничество, сторителлинг, развивающее консультирование. Интеграция неформального и информального обучения предоставляет возможность проектировать персональную образовательную сферу педагога, не ограничивая обучение рамками планового материала. В этом случае обучение на каждом этапе (модуле) проводится в индивидуальной и групповой форме посредством работы в творческих группах, при проведении тренингов, семинаров, заседании методических объединений. Постепенная реализация модулей программы корпоративного обучения способствует созданию персональной образовательной среды и ситуации успеха для каждого педагога.

С целью укрепления кадровой политики в учреждении дополнительного образования ведется целенаправленная работа по повышению квалификации педагогов с учетом современных требований, предъявляемых к лицам, работающим в сфере дополнительного образования детей.

Важнейшим фактором организации корпоративного обучения в учреждении дополнительного образования выступает саморазвивающееся образовательное пространство. Результатом непрерывного личностно-развивающего образования является креативная индивидуальность, способная к саморазвитию, приспособления к технологическим нововведениям. В этой связи проблема поиска путей практической реализации теоретических положений личностно-развивающего образования в области повышения квалификации педагогов может быть решена только при создании персональной образовательной сферы педагога (индивидуальный маршрут профессионального развития) и объединения формального, неформального, информального обучения.

Анализ результатов контрольного этапа исследования свидетельствует эффективность существующей кадровой политики в организации, наличие у педагогов кадров высокого уровня сформированности профессиональных компетенций,

педагогического и методического мастерства, современного и результативного педагогического опыта, владения инновационными образовательными технологиями.

Система отечественного образования предъявляет новые требования к личности педагога, особо подчеркивая необходимость на концепцию образования в течение всей жизни и в объеме всей жизни, что служит приоритетом современной системы непрерывного образования и повышения квалификации педагогических кадров. От сформированности общих и профессиональных компетенций зависит успешность профессиональной деятельности педагога дополнительного образования и становление его профессиональной позиции.

Практическая значимость реализованной программы определяется предоставляемой возможностью силами учреждения решать противоречие между стремительным распространением инноваций, педагогических технологий и недостаточным владением ими педагогами.

Разработанная программа обеспечивает непрерывную связь системы научно-методической работы с образовательным процессом в учреждении; ориентация методической системы на персональную образовательную сферу и создание ситуации успеха для каждого педагога; повышение профессиональной компетентности педагогов; создание условий для обобщения, распространения и обмена педагогическим опытом; апробация инновационных форм и методов обучения с целью повышения квалификации кадров.

Литература

1. Бичева И.Б. Теоретико-методические основы профессионального развития педагогов дополнительного образования / И.Б. Бичева, Т.Ю. Медведева, Н.А. Поваров // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. - №5-3. – С. 473-477.

2. Гаранина Ж.Г. Саморегуляция как фактор личностно-профессионального саморазвития будущих специалистов / Ж.Г. Гаранина, О.Е. Мальцева // Интеграция образования. – 2016. – Т. 20. - №3. – С. 374-381.

3. Жигимонт С.Н. Роль совершенствования механизмов самоуправления (саморегуляции) в профессиональном и личностном самоопределении юношей и девушек // Концепт: научно-методический электронный журнал. – 2014. - №S30. – С. 11-15.

4. Лопатина О.Л. Модель сопровождения педагога дополнительного образования в учреждении дополнительного образования детей / О.Л. Лопатина, Н.А. Наумова, В.В. Малюкова // Саморазвитие в педагогике и психологии: сборник статей международной научно-практической конференции. – Уфа: ООО «Агентство международных исследований», 2018. – С. 135-138.

5. Малыхина Л.Б. Модель непрерывного профессионального образования педагогов дополнительного образования // Личность. Общество. Образование. Непрерывное образование как фактор развития личности в современном обществе: Сборник статей XXI Международной научно-практической конференции / научн. ред. О.В. Ковальчук, А.Е. Марон, В.И. Реброва. – СПб.: Издательство ГАОУ ДПО «Ленинградский областной институт развития образования», 2018. – С. 222-229.

6. Митина Л.М. Психология личностного и профессионального развития человека в современном социокультурном пространстве // Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л.Н. Толстого. – 2015. - №3. – С. 79-86.

7. Фесенко И.В. Кадровый менеджмент в системе дополнительного образования: психология управления, подбор, мотивация и стимулирование педагогов дополнительного образования // Современное образование: традиции и инновации. – СПб.: ООО «НИЦ АРТ», 2016. – С. 170-175.

УДК 378

Г.В. Егорова, к.б.н., доцент,
О.В. Хотулёва, к.б.н., доцент,
И.А. Ахметшина, к.п.н., доцент
Государственный гуманитарно-технологический университет,
Орехово-Зуево, Россия

НЕПРЕРЫВНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: РЕАЛИИ И ВЫЗОВЫ СОВРЕМЕННОСТИ

Аннотация. *В статье актуализирована проблема непрерывного педагогического образования в России. Представлен опыт университета в создании условий для реализации основополагающих целей непрерывного педагогического образования в Московской области.*
Ключевые слова*: образование, непрерывное педагогическое образование, университет, модернизация, инновации, приоритетные направления.*

G.V. Egorova,Ph.D. in Biology, Associate Professor
O.V. Hotuleva,Ph.D. in Biology, Associate Professor
I.A. Akhmetshina,Ph.D. in Pedagogy, Associate Professor
State University of Humanities and Technology
Orekhovo-Zuyevo, Russia

CONTINUOUS PEDAGOGICAL EDUCATION: REALITIES AND CHALLENGES OF MODERNITY

Abstract. *The article actualizes the problem of uninterrupted pedagogical education in Russia. The experience of the university in creating conditions for the implementation of the fundamental goals of continuous pedagogical education in the Moscow region is presented.*
Keywords: *education, continuous pedagogical education, university, modernization, innovation, priority areas.*

Актуальность проблемы обусловлена тем, что современное российское образование претерпевает изменения по ключевым аспектам, одним из которых предстает создание общенациональной системы профессионального роста учителей. Ряд нормативных документов в Российской Федерации особо актуализируют и подчеркивают значимость проблемы непрерывного педагогического образования, в частности, Федеральный закон от 29.12.2012 года №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», Указ Президента РФ от 07.05.2018 года №204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» посредством «формирования системы непрерывного обновления работающими гражданами своих профессиональных знаний и приобретения ими новых профессиональных навыков, включая овладение компетенциями в области цифровой экономики всеми желающими», приоритетный проект «Вузы как центры пространства создания инноваций» (утвержден 25.10.2016 года), приоритетный проект «Образование» по направлению «Подготовка высококвалифицированных специалистов и рабочих кадров с учетом современных стандартов и передовых технологий» («Рабочие кадры для передовых технологий», утвержден 22.03.2017 года) [6; 7]. Приоритетные задачи и направления формирования гибкой и диверсифицированной системы профессионального образования в соответствии с требованиями рынка труда и потребностей инновационной экономики в части образовательных программ, условий и материально-технического оснащения процесса обучения обозначены в качестве первоочередных в прогнозе долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2030 года. Именно поэтому важным элементом отечественной системы образования является континиум образовательных программ и государственных образовательных стандартов различного уровня и направленностей, что служит основой непрерывного образования.

В рамках исследуемой проблемы мы обозначили ряд научных теоретико-методологических работ, раскрывающих феномен непрерывной профессиональной подготовки педагогов. В частности, проблема внедрения федерального государственного образовательного стандарта остро обозначила необходимость дальнейшей разработки указанного направления исследований. Анализ теоретических, методологических и концептуальных основ профессиональной подготовки педагогов представлен в трудах С.М. Вишняковой, Э.Ф. Зеера, А.В. Кирьяковой, Е.А. Левановой, А.К. Марковой, В.В. Мирошниченко, Г.В. Тюлеева. Концептуальные постулаты непрерывного образования обозначил Э.Ф. Зеер, указав, что оно «…сопровождает профессиональное становление, определяет его индивидуальные траектории, детерминирует формирование, развитие основных новообразований личности» [1: 14]. В разноплановых исследованиях и научных С.И. Архангельского, А.П. Беляевой, Т.А. Ильиной, Ю.Н. Семина раскрыты методология и теоретические основы организации и управления педагогическим образованием.

Сегодня в России четко обозначены тенденции развития идеи непрерывного профессионального образования. В качестве необходимого условия модернизации системы образования провозглашено повышение качества подготовки кадрового потенциала в соответствии с запросами социума [4]. Утверждается, что необходимо организовать целенаправленный профессиональный отбор в педагогические вузы абитуриентов, проявивших стойкий интерес и склонность к педагогической деятельности, что обязательно обеспечит новое поколение педагогов [8]. Все это требует системной модернизации, комплексного обновления содержания и технологического компонента педагогического профессионального образования с использованием возможностей цифровой среды. На этом основании появляется необходимость разноаспектного сопровождения молодого учителя в постдипломный период как современного педагога в рамках инновационного формата, соответствующего запросам социума и государства. Достижение выше названных условий актуализирует проблему непрерывного педагогического образования [2].

Социальные вызовы, предъявляемые современному образованию планомерно отражаются в его цели, а именно разностороннем развитии личности обучающихся, обладающих сформированной системой ценностей, принятых в обществе, высокими личностными качествами, навыками критического мышления, сотрудничества и совместной деятельности, креативности, коммуникации и работы с информацией, технологическими компетенциями. Все это требует обновления технологического компонента высшего образования как одного из направлений модернизации образовательного процесса. Переход к новой роли образования в поступательном развитии России в соответствии с принципами непрерывности и преемственности непрерывного образования позволит обществу, государству и системе образования достигнуть лидерских позиций в разностороннем развитии личности, формировании новой формации педагогов и усилении позиций отечественной цифровой (сетевой) экономики [3].

В условиях современной экономики Московская область представляет собой один из конкурентоспособных регионов страны, обладает потенциалом стремительного развития, инвестиционной привлекательностью, что в значительной степени определяются образованием. С этой целью система образования региона постоянно содержательно и организационно обновляется на основе ориентации на запросы и требования развивающейся экономики. Обусловлено это тем, что именно возможность получения качественного образования сегодня представляет собой одну из важных жизненных ценностей для каждого жителя Московской области [5].

В процессе исследования были использованы следующие методы: теоретические (анализ, синтез, обобщение, моделирование), диагностические (анкетирование, тестирование, метод интервью), эмпирические (изучение нормативной документации,

научно-методической и учебной литературы, экспертных оценок и результатов экспериментальных исследований Центра исследований непрерывного образования Института стратегии развития образования РАО, опыта работы высших учебных заведений, педагогическое наблюдение), экспериментальные (констатирующий, формирующий, контрольный эксперименты); методы математической статистики при оценке результатов. Опытно-экспериментальной базой исследования являлся ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево, Московская область).

Исследование проблемы проводилось в три этапа. На первом этапе осуществлялся теоретический анализ существующих методологических подходов в философской, психологической и педагогической научной литературе, диссертационных работах, теории и методики педагогических исследований; определены проблема, цель, методы и этапы исследования. На втором этапе был реализован внутривузовский проект «Непрерывное педагогическое образование: от профессиональной ориентации к постдипломному сопровождению». На третьем этапе проведен анализ результатов реализации модели непрерывного педагогического образования в условиях цифровизации.

В настоящее время ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет» (ГГТУ) является не только одним из крупнейших и старейших вузов Московской области, но и центром непрерывного педагогического образования. Университет представляет собой открытую социальную систему и динамично развивающееся учреждение, в составе которого шесть колледжей, девять учебных факультетов, восемнадцать кафедр, Институт дополнительного образования (в составе которого находится центр повышения квалификации «Московский областной центр Интернет-образования»), Московский областной центр дошкольного образования «Содружество», Ресурсный цент педагогического образования Московской области, IT-парк, Центр профориентационной работы «Перспектива» и др. На протяжении многих лет университет проявляет себя в качестве инициатора и активного участника инновационных проектов в рамках целевых стратегий модернизации образовательного процесса, а его масштабный интеллектуальный потенциал способствует решению задач стратегического развития региона и России в целом.

Социальные условия развития образования в Московской области требуют вовлечения и удержания в профессии молодых специалистов. Поэтому ГГТУ и колледжи выстраивают гибкую систему сопровождения молодых специалистов, что позволяет адаптировать их профессиональные компетенции к условиям среды, в наибольшей степени способствуя закреплению в профессии более 80% выпускников. С 2015 года эту работу курирует Ассоциация педагогов Подмосковья в рамках Фестиваля педагогических идей, предметных недель, Форума молодых педагогов, регионального конкурса «Шаг в профессию» для студентов, обучающихся по направлениям подготовки «Педагогическое образование» и «Психолого-педагогическое образование», конкурса «Педагогический дебют», конкурса для молодых педагогов и их наставников «Открытие», областного конкурса и клуба «Воспитатель года Подмосковья» и др. Такого рода мероприятия позволяют признанным мастерам презентовать свой опыт студентам, молодым и начинающим педагогам.

На базе ГГТУ функционирует клуб «Воспитатель Подмосковья», а в рамках его работы с 2018 года введен в действие проект по организации сопровождения молодых педагогов дошкольных образовательных организаций Московской области. Актуальные и перспективные направления в области управленческих и образовательных технологий подготовки будущих учителей стали возможны благодаря именно возрождению идеи и традиций наставничества в сфере дошкольного образования.

Образовательные организации Московской области, готовящие педагогов, интегрировались в движение профессионального мастерства молодых WorldSkills Russia. В 2015 году были впервые проведены региональные соревнования по компетенции «Воспитатель детей дошкольного возраста» и Московская область презентовала новую компетенцию – «Преподавание в младших классах».

В течение нескольких лет в ГГТУ реализуется проект «Непрерывное педагогическое образование: от профессиональной ориентации к постдипломному сопровождению». Проект всецело ориентирован на создание многоуровневой развивающей системы сопровождения непрерывного педагогического образования на основе структурных компонентов, а именно – овладение педагогической профессией на этапах профессионального самоопределения, получение профессионального педагогического образования, адаптация в профессии в постдипломный период.

Основными задачами проекта являются:

- повышение социального престижа профессии педагога и формирование у школьников профессиональных и личностных компетенций (организация профориентационной работы среди обучающихся по развитию базовых и ключевых компетенций, необходимых для педагогической деятельности, устойчивого интереса к педагогической профессии, организаторских и коммуникативных умений, профессионально значимых качеств и создание условий для профессионального самоопределения);

- формирование готовности обучающихся к профессионально-педагогической деятельности (реализация компетентностно-ориентированной модели непрерывной педагогической практики);

- организация и осуществление постдипломного сопровождения выпускников университета (использование стратегий профессионально-личностного становления педагога новой формации, создание информационного банка данных выпускников и молодых специалистов, создание системы повышения квалификации и профессионального мастерства, выявление психолого-педагогических затруднений в процессе профессиональной адаптации, методическое сопровождение молодых педагогов «Профессионально-педагогический навигатор» и мониторинг его результатов, создание профессиональной ассоциации молодых педагогов Московской области).

В рамках указанного проекта в качестве эффективного компонента профориентационной работы с потенциальными абитуриентами университета основе интеграции с содержанием внеурочной деятельности и практикумов организованы педагогические классы в десяти муниципальных округах Подмосковья. В университете внедрена информационная площадка, позволяющая в дистанционном формате работать с потенциальными абитуриентами посредством новой формации – аудио- и видеоконференций, дискуссий, вебинаров, предметной школы.

Отдельное внимание в университете отводится новому подходу к организации и содержанию педагогических практик посредством разработки и апробации инновационной компетентностно-ориентированной модели модульной непрерывной педагогической практики. В ее содержании представлены технологии организации и содержания учебной (1-2 курсы) и производственной (3-5 курсы) практик, способствующих внедрению постулатов и особенностей непрерывной педагогической в условиях различных контекстов, что способствует мотивации обучающихся к будущей педагогической деятельности. Разработанная технологическая модель включает в качестве компонентов социальные запросы и требования общества и государства к образованию, требования ФГОС, цифровое образовательное пространство как подлинный ресурс повышения конкурентоспособности личности, социально-культурное пространство класса как структурный компонент социокультурного

пространства школы, предметную профильную педагогическую деятельность, формирование основ научно-исследовательской деятельности в области образования.

На этом основании компетентностная модель выпускника педагогического вуза стоит рассматривать как некий результат овладения общекультурными, общепрофессиональными и профессиональными компетенциями в процессе всех видов непрерывной педагогической практики. Все это еще раз подтверждает необходимость постдипломного сопровождения молодых учителей, ибо они недооценивают риски, которые могут послужить причиной негативных изменений траекторий профессионального развития, разочарования и ухода из профессии.

С целью организации своевременного психолого-педагогического сопровождения молодых учителей реализуется проект постдипломного сопровождения в рамках программы региональной системы поддержки развития профессиональной карьеры молодых педагогов «Профессионально-педагогический навигатор».

Практический опыт реализации в ГГТУ модели непрерывного педагогического образования позволяет стратегически отвечать вызовам современности посредством организации педагогических классов как эффективного условия ранней профориентации потенциальных абитуриентов, что обеспечивает вариативный вход в педагогическую профессию; нивелировать методологические подходы к организации непрерывной педагогической практики студентов университета с использованием возможностей цифровой среды; формировать ценностные ориентации в области педагогической профессии и целевых установок, отражающих личностный смысл включения выпускников педагогического вуза в профессионально-педагогическую деятельность в целях создания и пополнения «педагогического капитала». Как видим, модель подготовки современного педагога раскрывает аспекты непрерывного педагогического образования посредством ранней профессионализации и профессионального отбора в вузы выпускников школы, имеющих склонность к педагогической деятельности; целевого набора абитуриентов; обновления системы и технологий педагогического профессионального образования на основе цифровизации образовательной среды в соответствии с требованиями личности, общества, государства; необходимость сопровождения молодого учителя в постдипломный период; привлечения к конкурсному движению с целью нивелирования профессионального мастерства.

Педагогическое образование являет собой один из приоритетов образовательной стратегии ГГТУ. В частности, целенаправленно вводятся программы непрерывной подготовки педагогических кадров в системе колледж – вуз, формируется инновационная образовательная среда для обучения и научно-исследовательской работы будущих педагогов, активно включается практико-ориентированная компонента в подготовку педагогов, организовано планомерное повышение квалификации педагогических кадров, в т.ч. на основе использования современных цифровых технологий.

Университет сегодня играет важную роль в региональной системе подготовки педагогических кадров Московской области, что подтверждается следующими фактами. Во-первых, установлена и укрепляется тесная связь университета с региональными работодателями, происходит их постоянное привлечение к образовательному процессу и оценке качества подготовки учителей для региона. Во-вторых, сохраняется положительная динамика трудоустройства выпускников университета в Московской области, а значит, происходит закрепление в школах молодых специалистов. В-третьих, целевой контрактный набор в соответствии с договорами о сотрудничестве с муниципальными органами управления образованием (в рамках реализации проекта «Высококвалифицированные педагогические кадры системы образования Подмосковья») увеличился до 50% и способствует в дальнейшем

омоложению кадрового состава учителей в школах, решению проблемы нехватки подготовленных специалистов к работе с детьми и др.

Литература

1. Зеер Э.Ф. Концепция профессионального развития человека в системе непрерывного образования // Профессиональное образование. Столица. – 2013. - №9. – С. 10-14.

2. Ковалев В.П. Непрерывное педагогическое образование как условие совершенствования подготовки педагогов к профессиональной деятельности / В.П. Ковалев, Т.В. Горбунова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2010. - №8. – С. 100-108.

3. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_82134/28c7f9e359e8af09d7244d8033c66928fa27e527 (Дата обращения: 30.03.2019).

4. Носкова Н.В. Проблемы, поиски, решения совершенствования системы педагогического образования Подмосковья // Сборник статей Международной научно-практической конференции «Психология и педагогика: прошлое, настоящее, будущее». – Уфа: Аэтерна, 2015. – С. 149-154.

5. Тимохина Т.В. Непрерывная профессиональная подготовка педагогов в условиях внедрения федеральных государственных образовательных стандартов / Т.В. Тимохина, И.А. Телина, Е.Б. Булавкина, Ю.В. Елисеев // Сборник научных трудов международной научно-практической конференции «Образовательное пространство в информационную эпоху» (International conference "Education Environment for the Information Age") (EEIA – 2018) / Под ред. С.В. Ивановой. – М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2018. – С. 863-873.

6. Указ Президента РФ от 07.05.2018 года №204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» [Электронный ресурс]. – Режим доступа URL: http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71837200/ (Дата обращения: 30.03.2019).

7. Федеральный закон от 29.12.2012 года №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа URL: http://base.garant.ru/70291362/4c3e49295da6f4511a0f5d18289c6432/ (Дата обращения: 30.03.2019).

8. Юсупова Н.Г. Перспективы развития непрерывного образования педагогов Московской области // Начальная школа. – 2014.- №1. – С. 3-7.

УДК 378

Е.Л. Егорова, к.пед.н., доцент
Е.Н. Сибиркина, к.пед.н., доцент
Сыктывкарский государственный университет имени Питирима Сорокина
г. Сыктывкар, Россия

ЭТНОКУЛЬРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ПРОЕКТИРОВАНИИ СОДЕРЖАНИЯ ОСНОВНОЙ ПРОФЕССИНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ 44.03.02 ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

***Аннотация**. Актуальность исследуемой проблемы обусловлена необходимостью становления этнокультурной компетентности будущих педагогов как условия трансляции этнокультурного содержания в воспитании, развитии и обучении детей дошкольного возраста в регионе (Республике Коми). Статья направлена на разработку эффективных организационно-педагогических условий проектирования модуля этнокультурного содержания в основной профессиональной образовательной программе высшего образования по подготовке педагогов дошкольного образования. Ведущим методом исследования данной проблемы явились методы анкетирование и моделирование, позволяющие рассмотреть заявленную проблему как целенаправленный системно-организованный процесс становления этнокультурной компетентности обучающихся в процессе освоения историко-этнографического, психолого-*

педагогического и методического материала. В статье описывается разработанный модуль профильной подготовки «Педагогическая деятельность по этнокультурному образованию детей дошкольного возраста» по основной профессиональной образовательной программе высшего образования. Особенностью предлагаемого модуля являлось рассмотрение его содержания как этнопедагогического компонента в рамках историко-культурных традиций народа коми. Представленные в статье материалы позволяют использовать разработанное содержание модуля с целью формирования этнокультурной компетентности обучающихся как основы эффективного этнокультурного образования детей дошкольного возраста.
Ключевые слова. *Основная профессиональная образовательная программа высшего образования, этническая культура, этнокультурное образование, этнокультурная компетентность.*

El.L.Yegorova, Ph.D., Associate Professor
El. N. Sibirkina, Ph.D., Associate Professor
Syktyvkar State University named after Pitirim Sorokin
Syktyvkar, Russia

ETHNOCULTURAL EDUCATION IN THE CONTENT DESIGN of THE MAIN PROFESSIONAL EDUCATIONAL PROGRAMM IN PSYCHO-PEDAGOGICAL EDUCATION

Abstract. *The relevance of the problem under study is determined by the need for the formation of the future teachers' ethnocultural competence as a condition for the transmission of ethnocultural content in the upbringing, development and teaching of preschool children in the region (Komi Republic). In this connection, this article is aimed at the development of the effective organizational and pedagogical conditions for the module designing of the ethnocultural content in the main professional educational program of higher education for the training of preschool teachers. The main method for studying this problem was the methods of questioning and modeling, which allow considering the stated problem as a targeted systemically organized process of the formation of students' ethnocultural competence in the process of mastering historical, ethnographic, psychological, pedagogical and methodological material. The article describes the developed module of the profile training "Pedagogical activity in the ethnocultural education of preschool children" of the main professional educational program of higher education. The peculiarity of the proposed module was the consideration of its content as the ethno-pedagogical component within the framework of the historical and cultural traditions of the Komi people. The materials presented in the article make it possible to use the developed content of the module in order to form the ethnocultural competence of students as the basis for effective ethnocultural education for children of preschool age.*
Keywords: *The main professional educational program of higher education, ethnic culture, ethnocultural education, ethnocultural competence*.

Одним из основных принципов государственной политики и правового регулирования отношений в сфере образования, зафиксированных в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» №273-ФЗ, является принцип «единства образовательного пространства на территории Российской Федерации, защита и развитие этнокультурных особенностей и традиций народов Российской Федерации в условиях многонационального государства» [6: 3].

Приоритетной целью Национального проекта РФ «Образование» (созданного по Указу Президента Российской Федерации Путина В.В. от 7 мая 2018 № 204) выступает «воспитание гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов РФ, исторических и национально-культурных традиций», что также определяет целевые ориентиры для развития системы профессиональной подготовки специалистов в сфере образования [5: 2].

В Российской Федерации должны создаваться условия для формирования профессиональной перспективы будущих педагогов, закладывающие основы этнокультурной образовательной стратегии в вопросах воспитания, развития и обучения подрастающего поколения с учетом региональной составляющей.

Концепция развития этнокультурного образования в Республике Коми на 2016-2020 гг. (приказ Министерства образования Республики Коми №255 от 23.11.2015г.) в качестве цели развития этнокультурного образования в Республике Коми рассматривает формирование современного регионального образовательного пространства, обеспечивающего общекультурное, личностное и познавательное развитие обучающихся за счет использования педагогического потенциала этнокультурного образования. Этнокультурное образование в данной концепции рассматривается не только как механизм передачи знаний, но и как культурообразующий институт общества с функциями сохранения и развития национальной самобытности, формирования гражданско-национальной идентичности [3: 4].

Результатом реализации стратегических документов федерального и регионального уровня может стать развитие профессиональной компетентности будущих педагогов в области проектирования и реализации этнокультурного содержания в работе с детьми дошкольного возраста с учетом историко-культурного своеобразия региона (Республики Коми).

Этнокультурная образованность дошкольников, по мнению педагогов и психологов, является результатом этнокультурной образовательной стратегии педагога и родителей. Как отмечает Е.С. Бабунова, педагог по праву своей общественно значимой деятельности должен являться транслятором и творцом этнокультурного опыта [2: 46]. Данная позиция поддерживается А.Б. Афанасьевой, которая отмечает, что «обладание этнокультурной компетентностью и проблемы ее формирования имеют особую значимость для педагогов, так как своей профессиональной деятельностью они осуществляют процесс трансляции культуры в обществе» [1: 191].

Этнокультурная компетентность педагогов входит в структуру общей профессиональной компетентности как подсистема в целой системе. Этнокультурная компетентность как объективно-субъективное явление включает в себя готовность студента изучать различные культуры с целью комфортного существования в полиэтнической среде, преодоления узости кругозора, постижения взаимовлияния народов. Формирование этнокультурной компетентности предполагает изначальное введение личности в родную культуру, а затем и в иные [4].

Вопросами этнокультурной составляющей в подготовке специалистов сферы образования, формирование их этнокультурной компетентности занимались А. Б. Афанасьевой, Е.С. Бабуновой, Г.Н. Волкова, Б.С. Гершунского, Н.В. Кузьминой, Т.В. Поштаревой, Г.Н. Серикова, М.Г. Харитонова и др.

Несмотря на достаточно пристальное внимание исследователей к проблеме этнокультурного образования будущих педагогов, многие вопросы продолжают оставаться недостаточно раскрытыми. Не получают достаточного отражения вопросы проектирования и реализации основ становления этнокультурной образованности будущих педагогов как условия трансляции этнокультурного содержания в воспитании, развитии и обучении детей дошкольного возраста в регионе (Республике Коми). Значимость введения этнокультурного содержания в педагогический процесс вуза, а так же объективная потребность практики дошкольных образовательных организаций обусловили необходимость более глубокого изучения данной проблемы и разрешения противоречия между потребностью современного общества в личности, способной к диалогу культур в поликультурном образовательном пространстве любого уровня и возможностями проектирования содержания профессиональной подготовки по основной профессиональной образовательной программе высшего образования с включением модуля этнокультурной направленности. Выявленное противоречие позволило обозначить цель исследования, которая заключается в поиске эффективных организационно-педагогических условий проектирования модуля этнокультурного

содержания в основной профессиональной образовательной программе высшего образования по подготовке педагогов дошкольного образования.

В рамках проектирования основной профессиональной образовательной программы высшего образования был разработан модуль профильной подготовки «Педагогическая деятельность по этнокультурному образованию детей дошкольного возраста». Особенностью предлагаемого модуля являлось рассмотрение его содержания как этнопедагогического компонента в рамках историко-культурных традиций народа коми.

Целевым направлением данного модуля являлось формирование этнокультурной компетентности обучающихся как основы эффективного этнокультурного образования детей дошкольного возраста.

Особенностью разработки программ дисциплин, входящих в состав модуля этнокультурной направленности, является блочное планирование содержания, в котором выделяются теоретико-этнографический и методико-этнографический блоки.

Теоретико-этнографический блок модуля представлен дисциплинами: историко-культурное краеведение; этнография народа коми.

В рамках историко-культурного краеведения изучаются вопросы финно-угорского мира, особенности культуры народов данной языковой и культурной группы, их территориальное расселение, связи родственных народов с народом коми. Студенты изучают исторические сведения об особенностях развития Коми края в составе Русского государства, Советский период, знакомятся с выдающимися деятелями культуры, науки, искусства Республики Коми.

Исходя из содержания этнокультуры, в основу которого входят: мир материальной и духовной культуры; особенности поведения, характера, менталитета этноса; отношение и взаимодействие этноса с природой и другими этносами; способы получения информации и передачи ее от поколения к поколению, определяется содержание и структура дисциплины этнография народа коми.

Аспекты отношения и взаимодействия этноса с природой были представлены в темах: «Природопользование и хозяйственная деятельность народа»; «Традиционные промыслы».

Мир материальной и духовной культуры, как наиболее развернутая сфера, в которой сосредоточены основные отличительные признаки этноса, рассматривался в реализации таких тем, как «Традиционный жилой и хозяйственный комплекс народа»; «Традиционный быт»; «Народная одежда как национальный символ народа»; «Праздники и развлечения народа, народная игрушка коми»; «Народное искусство»; «Устное народное творчество». Например, в содержании темы «Народная одежда как национальный символ народа» в качестве теоретико-этнографического материала рассматривались особенности мужской и женской одежды, их виды, значение, функциональная и обережная направленность, взаимосвязь с жизнедеятельностью, климатическими условиями (одежда северных оленеводов-кочевников), а также информация об особенностях детской одежды.

В содержании темы «Традиционный жилой и хозяйственный комплекс народа» рассматривался актуальный на сегодняшний день вопрос исчезновения традиционных объектов деревянного зодчества на территории Республики Коми в связи с ростом иной, более современной и приемлемой для городов архитектуры. Знакомство с жилым и хозяйственным комплексом формировало у обучающихся представления не только о структурных и функциональных особенностях, но и об обрядах, традициях, миропонимании и мировосприятии древних коми.

Вопросы, раскрывающие особенности поведения, характера и менталитета этноса, получения информации и социального опыта, трансляция их от поколения к поколению были реализованы в содержании тем: «Поведенческая культура этноса»; «Традиции и обычаи народа»; «Этнопедагогика».

Такая структурированность содержания данного блока учебных курсов способствовала последовательному и планомерному формированию у будущих педагогов целостного представления о народе коми как этносе, имеющем глубокую, самобытную и уникальную традиционную культуру. Это позволило применять усвоенное содержание этнокультурного материала в познавательной и практической деятельности с детьми дошкольного возраста.

Возможности применения и непосредственного использования этнографического материала в образовательном процессе дошкольной образовательной организации реализовывалось в *методико-этнографическом блоке модуля.* В блок были включены дисциплины: теория и практика этнокультурного образования дошкольников; формирование основ этнокультурного воспитания у дошкольников. Данные дисциплины предполагали практическую работу студентов, направленную на организацию образовательной деятельности с детьми дошкольного возраста по реализации этнокультурного содержания в различных видах детской деятельности.

Этнокультурный компонент образования проходил через все образовательные области, реализуемые в детском саду с дошкольниками. Поэтому в планировании тем данного блока отражались все образовательные области основной образовательной программы ДОО и возможности включения в каждую из них этнокультурной составляющей.

Этнокультурное содержание в образовательной области «Познавательное развитие» было направлено на обучение студентов использованию историко-краеведческого и этнокультурного познавательного материала в работе с детьми разного дошкольного возраста. Будущие педагоги учились посредством игровых технологий знакомить детей с гербом, гимном, флагом, с картой Республики Коми городами Республики, с климатом, географическим положением, природой Коми края. В технологии «погружения в мир культуры» происходило освоение культурных традиций и социально-ценностных ориентиров, некоторых социально-культурных и исторических сведений («Как раньше жили коми люди?», «Как построить дом на севере?», «Тайны и секреты бабушкиного костюма»).

Этнокультурное содержание в образовательной области «Художественно-эстетическое развитие» было ориентировано на овладение студентами знаниями и практическими умениями и навыками в ознакомлении дошкольников с произведениями коми детской литературы и фольклора; с коми музыкальными инструментами, музыкальным фольклором, народным и декоративно-прикладным искусством коми. Данная тема раскрывалась через погружение обучающихся в практическую собственную художественно-творческую деятельность на материале этнокультурных компонентов. На основе деятельностного подхода студенты осваивали технологии работы с дошкольниками на материале традиционного орнамента, росписей, костюма, игрушки, особенностей северного жилища и др.

Этнокультурное содержание в образовательной области «Речевое развитие» предполагало овладение студентами основ языковой культуры коми, направленной на ознакомление с названиями предметов и объектов этнокультуры на родном языке. В качестве построения работы по ознакомлению с разыми фольклорными жанрами студенты составляли мини-словари для детей разного дошкольного возраста по коми пословицами и поговорками о жизни, труде, быте, моральных представлениях коми народа. Коми языковой материал интегрируется в содержание всех образовательных областей.

Этнокультурное содержание в образовательной области «Социально-коммуникативное развитие» включало ознакомление с особенностями культуры коми народа, а именно национальными праздниками, традициями и обычаями. В ходе практических занятий студенты демонстрировали умения в работе с дошкольниками по формированию представлений об этнической принадлежности, воспитанию

доброжелательного отношения к людям разных национальностей. В аспекте духовно-нравственного воспитания студенты, используя современные технологии, разрабатывали проекты, направленные на развитие чувства гордости за достижения уроженцев Республики Коми, которые внесли вклад в развитие культуры, образования, искусства, спорта, за подвиги земляков-героев.

Этнокультурное содержание в образовательной области «Физическое развитие» предполагало построение работы по подгруппам. Каждая подгруппа студентов подбирала традиционных подвижные игры коми для определенного возраста детей, готовила атрибуты и презентовала содержание и методику их применения в той или иной возрастной группе детского сада. Данная работа предусматривала включение в образовательный процесс детского сада коми народных подвижных игр с целью развития двигательной активности, физических качеств дошкольников.

Методическое сопровождение модуля этнокультурной направленности включало такие формы организации деятельности как: лекции-презентации, семинары-практикумы, «мастер-классы» народных умельцев и мастеров декоративно-прикладного искусства, посещение этнографического музея Республики Коми, «мастер-классы» педагогов дошкольных образовательных организаций в период прохождения студентами практики. Главной задачей было помочь студентам осуществить перенос теоретических знаний этнокультурной и методической направленности на проектирование и организацию практической деятельности с детьми. Поэтому в качестве основного метода обучения выступил метод проектов. Проектная деятельность способствовала: обобщению и систематизации этнокультурных знаний по выбранной проблематике; отбору и адаптированию этнокультурного материала с учетом возрастных возможностей дошкольников; освоению проектирования образовательной деятельности этнокультурной направленности в разных видах детской деятельности; планированию взаимодействия педагогов с родителями по этнокультурному образованию детей; подбору и разработке наглядно-дидактических материалов; проектированию технологических карт и образцов для продуктивной деятельности детей; разработке макетов и дизайн проектов этнокультурной среды группы в виде уголков коми культуры, логотипов; оформлению групп и спален в этнокультурном стиле.

Становление этнокультурной компетентности будущих педагогов дошкольных образовательных организаций будет успешным при создании ряда организационно-педагогических условий:

1. Теоретическое обоснование, проектирование и апробация модуля этнокультурного содержания в основной профессиональной образовательной программе высшего образования, включающего цель и задачи, принципы, содержание, формы, методы, методические приемы обучения.

2. Блочное проектирование содержания модуля, включающее теоретико-этнографический и методико-этнографический блоки, обеспечивающее поэтапное и системно-деятельностное изучение историко-этнографического материала региона, психолого-педагогических и методических аспектов освоения элементов этнокультуры обучающимися.

3. Методическое сопровождение становления компетентностного и деятельного компонентов этнокультурной образованности личности будущих педагогов.

Таким образом, установлено, что формирование этнокультурной компетентности обучающихся будет осуществляться успешно, если развитие профессиональной деятельности будущего педагога дошкольного образования будет организовано как процесс целенаправленного и осознанного овладения системой знаний о специфике культуры и традиций народа коми, сущностных характеристик этнокультурного образования детей, средств, методов и приемов воспитания и обучения детей в поликультурной среде; комплекса умений по моделированию

образовательной деятельности с этнокультурным компонентом в детском саду. Проявление ценностного отношение к этнической культуре обучающихся, их убежденность в необходимости сохранения и передачи этнокультурного наследия подрастающему поколению, требует дальнейшего сопровождения будущего педагога в условиях персонифицированного подхода.

Литература

1. Афанасьева А.Б. Этнокультурное образование: сущность, структура содержания, проблемы совершенствования // Проблемы педагогики и психологии - 2009, - №3, - С.189-194.
2. Бабунова Е.С. Педагогическая стратегия становления этнокультурной образованности детей дошкольного возраста: монография / Е.С. Бабунова. - 2-е изд., стер. - Москва: Издательство «Флинта», 2015. - 373 с.: табл. - Библиогр.: с. 303-340 - ISBN 978-5-9765-2267-1; [Электронный ресурс].- URL: http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=482514 (29.03.2019).
3. Концепция развития этнокультурного образования в Республике Коми на 2016-2020гг. – [Электронный ресурс]- http://dsov8usinsc.ucoz.ru/images/koncepcija_razvitija_ehtnokulturnogo_obrazovanija.pdf)
4. Поштарева Т.В. Формирование этнокультурной компетентности: [Электронный ресурс] / Т.В. Поштарева. Электрон.ст. – Режим доступа к ст.: http://www.narodru.ru/smi2490.html.
5. Указ Президента РФ от 7 мая 2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года»
6. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 27.06.2018) «Об образовании в Российской Федерации».

УДК 378

И.Н. Емельянова, д.п.н, доцент,
Л.М. Болтунова, старший преподаватель
Тюменский государственный университет,
Тюмень, Россия

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В ХОДЕ ОВЛАДЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММОЙ УРОВНЯ МАГИСТРАТУРЫ

Статья печатается при поддержке гранта РФФИ № 18-013-00268 А «Формирование исследовательских компетенций обучающихся в системе многоуровневого университетского психолого-педагогического образования и повышения квалификации педагогических кадров»

Аннотация. *В статье описан опыт сопровождения исследовательской деятельности студентов педагогической магистратуры в Институте психологии и педагогики ТюмГУ. Представлены основные виды исследовательской деятельности студентов: учебно-исследовательская; научно-исследовательская; научная. Учебно-исследовательская деятельности реализуется в рамках учебных дисциплин на протяжении всего периода обучения через систему учебно-исследовательских заданий. Научно-исследовательская деятельность в семестре входит как обязательная в образовательную программу уровня магистратуры и предполагает прохождение каждым студентом полного цикла исследования. Научная деятельность связана с включенностью студентов в научные проекты кафедры, института. Условиями успешного сопровождения научно-исследовательской деятельности студентов магистратуры являются: постоянное обогащение научной среды вуза, формирование партнерской модели научно-исследовательской деятельности преподавателей и студентов.*

Ключевые слова: *учебно-исследовательская; научно-исследовательская; научная, студент магистратуры, сопровождение исследовательской деятельности.*

I.N. Emelyanova, Dr., PhD, Associate professor,
L.M. Boltunova, Senior Lecturer
Tyumen State University,
Tyumen, Russia

PEDAGOGICAL SUPPORT OF STUDENT'S SCIENTIFIC AND RESEARCH ACTIVITIES IN THE COURSE OF MAINTAINING THE EDUCATIONAL PROGRAM OF THE MASTER'S LEVEL

Abstract. *The article describes the experience of supporting students' research activities in Pedagogical Magistracy at the Institute of Psychology and Pedagogy of Tyumen. The main types of research activities of students are presented: educational-research; scientific-research; scientific. Educational-research activities are implemented within the framework of educational disciplines throughout the whole period of training through the system of educational-research tasks. Scientific-research activity in the semester is included as obligatory in the educational program of the master's level and involves each student completing a full research cycle. Scientific activity is related to the students' inclusion in the scientific projects of the department, institute. The conditions for successful support of graduate students' scientific-research activities are: the constant enrichment of the university' scientific environment, the formation of a partner model for research activities between teachers and students.*
Keywords: *educational-research; scientific-research; scientific, master's student, support of research activity.*

Научно-исследовательская деятельность является одной из основных форм вовлеченности студентов и преподавателей магистратуры в фундаментальные и прикладные исследования. Смысл этой деятельности заключается в том, чтобы вырастить новое поколение профессионалов, «ориентированных на потребности инновационной экономики знаний» [3]. Исследовательские компетенции существенно повышают конкурентоспособность личности.

Педагогическое сопровождение научно-исследовательской деятельности студентов магистратуры направлено на овладение исследовательскими действиями, необходимыми для создания исследовательского продукта. Сопровождение исследовательской деятельности предполагает создание условий для профессионального и личностного роста участников исследования. Результатом сопровождения является помощь студентам в разрешении затруднений на различных этапах исследования. Научно-исследовательская деятельность в условиях магистерской подготовки должна объединять между собой научную деятельность и учебный процесс.

И.А. Зимняя выделяет следующие виды исследовательской деятельности: учебно-исследовательская, исследовательская деятельность под руководством; научно-исследовательская (самостоятельная); научная деятельность. Если студентами бакалавриата осуществляется преимущественно учебно-исследовательская деятельность и научно-исследовательская деятельность под руководством педагога; то студенты магистратуры, опираясь полученный в бакалавриате опыт, должны включаться в самостоятельную научно-исследовательскую деятельность. Научно-исследовательская деятельность на этапе освоения магистерской программы должна быть «направлена на прирост нового знания» [2, 40].

При организации исследовательской деятельности студентов магистратуры необходимо учитывать следующее. Двухуровневая система образования позволяет после завершения бакалавриата продолжить обучение в магистратуре, как по родственному профилю обучения, так и кардинально поменять профиль обучения. Педагогическая магистратура, позволяет принимать на образовательные программы студентов без ограничения полученной в бакалавриате базовой составляющей профессиональной подготовки. На сегодня в стране реализуется два вида магистерских программ: преемственная программа, которая формируется на основе родственного бакалавриата, и смешанная образовательная программа, куда приходят студенты,

имеющие как профильную, так и непрофильную подготовку. В первом случае магистерская программа ориентирует студентов на развитие и обогащение исследовательских навыков, во втором случае, необходимо преодолеть разрыв между различным уровнем овладения компетенциями, в том числе и исследовательскими.

Примером реализации магистерской программы в условиях смешанной подготовки, является магистерские программы по направлению 44.04.01 Института психологии и педагогики Тюменского государственного университета. На программы педагогической магистратруры наряду с выпускниками педагогического бакалавриата поступают юристы, экономисты, менеджеры, инженеры, лингвисты, биологи, историки, экологи, специалисты в области информационных технологий. Так, среди поступивших в 2018 году в ТюмГУ на направление подготовки «Педагогическое образование» 58 % от общей численности составили студенты, базовое образование которых не связано с педагогикой.

Такая ситуация требует поиска ресурсов для овладение выпускниками непедагогического бакалавриата всеми видами исследовательской деятельности на этапе магистерской подготовки: учебно-исследовательской, научно-исследовательской, научной деятельностью.

Рассмотрим особенности организации каждого вида в условиях педагогической магистратуры.

Сопровождение учебно-исследовательской деятельности

В опыте кафедры общей и социальной педагогики сложились фронтальные, групповые и индивидуальные формы вовлеченности студентов педагогической магистратуры в учебно-исследовательскую деятельность.

Фронтальная форма предполагает посещение студентами конференций, открытых лекций, круглых столов, педагогических чтений в качестве слушателей. Смысл такого участия видится в том, чтобы студенты погрузились в научно-педагогическую среду. Происходит расширение понятийного аппарата, обогащение контактов, приобретается ориентировка в пространстве педагогической науки.

Групповые учебно-исследовательские задания студенты получают на методологических семинарах. Методологические семинары в практике магистерской подготовки на магистерской программе «Методология и методика социального воспитания» в ТюмГУ– это обучающая форма организации научно-исследовательской деятельности. Учебно-исследовательский характер методологических семинаров в системе магистерской подготовки ориентирован на «мягкое» погружение в исследовательскую деятельность. Постановка проблемы, отбор необходимой и достаточной информации по теме. Формирование задания осуществляются педагогами. Задача студентов коллективным мозговым штурмом найти и защитить идею (способ) решения проблемы.

Например, тема методологического семинара «Новые ценности образования». Студентов знакомят с современными документами: концепции, программы, проекты, федеральные государственные образовательные стандарты, - в контексте ценностей образования. На основе полученной информации в процессе групповой работы студенты разрабатывают миссию и принципы деятельности конкретного образовательного учреждения.

Индивидуальное сопровождение осуществляется через учебно-исследовательские задания в рамках учебных дисциплин и складывается из следующих компонентов: выделение ключевых исследовательских действий, которые студенты должны освоить в рамках конкретной учебной дисциплины; формирование задания по созданию исследовательского продукта; оценке исследовательского продукта. В таблице 1 показано содержание исследовательской деятельности по образовательной программе «Методология и методика социального воспитания» в контексте исследовательских действий, которыми должны овладеть студенты.

Таблица 1

Формирование исследовательских действий в рамках учебных дисциплин. Образовательная программа «Методология и методика социального воспитания»

Сем.	Содержание работы	Учебная дисциплина	Исследовательские действия	Продукт исследования
1	Выбор темы исследования	«Современные проблемы науки и образования»	Формирование базы источников исследования	Эссе – обоснование актуальности и общих направлений исследования
1	Определение проблемы и противоречий	«Методология и методы научного исследования»	Определение проблемного поля исследования.	Методологический аппарат исследования
1	Анализ научных подходов, концепций	«Современные подходы и технологии социального воспитания»	Аналитический обзор литературы по теме исследования	Курсовая работа (теоретическое исследование)
1,2	Обзор иностранной литературы по теме исследования	«Деловой иностранный»	Аннотации иностранных статей по теме исследования	Обзор исследуемой проблемы в иностранной литературе
2	Моделирование исследуемого процесса, явления	«Современные теории и методики воспитания»	Анализ современной практики (опыта, нормативная база, Интернет-ресурсы)	Курсовая работа (обобщение опыта, пилотажное исследования)
2	Организация и проведения педагогического эксперимента	«Педагогический эксперимент»	Выдвижение рабочих и основных гипотез, планирование эксперимента	Описание концепции формирующего эксперимента
3	Диагностика состояния отдельной области образования или воспитания	«Мониторинг развивающей среды»	Подбор диагностических методик по теме исследования	Диагностика, статистическая обработка результатов
4	Выявление научной новизны и практической значимости исследования	«Инновационные процессы в образовании»	Презентация материалов	Научные публикации (статьи, тезисы) по теме исследования

Общие требования к сопровождения учебно-исследовательской деятельности:
учебно-исследовательские задания должны перекликаться с темой магистерской диссертации студента и способствовать углубленной проработке конкретного фрагмента исследования;
должны быть направлены на овладение навыками подготовки конкретного исследовательского продукта;

выполнение учебно-исследовательских заданий должно подготовить студентов к самостоятельному выполнению исследования;
в процессе выполнения учебно-исследовательских заданий студенты должны получить представление о полном исследовательском цикле.

Сопровождение научно-исследовательской деятельности через НИР в семестре

Существующие федеральные государственные образовательные стандарты на уровне магистратуры предполагают научно-исследовательскую работу студента в семестре (НИР в семестре), которая. ориентирована на самостоятельную исследовательскую деятельность по написанию магистерской диссертации. «Магистерская диссертация представляет собой самостоятельное авторское исследование научного характера, которое строится на изучении теоретического и методологического материала с целью определения своей позиции по изучаемому вопросу, решения конкретной научной задачи» [5, 23].

Работа над магистерской диссертацией начинается с определения темы исследования. Условием утверждения темы является получение заказа на исследование от образовательной организации. Функция научного руководителя заключается в консультирование и контроле исследовательской деятельности студентов по написанию магистерской диссертации.

Включение в самостоятельное исследование опирается на сформированные исследовательские действия по формированию источниковой базы; определению проблемного поля; аннотированию и аналитическому обзору литературы по теме исследования; анализу современной практики на основе изучения опыта, нормативной базы, Интернет-ресурсов; выдвижению рабочих и основных гипотез; подбору диагностических методик, планированию формирующего эксперимента. Эти и другие компетенции позволяют выстроить и реализовать идею самостоятельного исследования в процессе работы над магистерской диссертацией.

Научно-исследовательская деятельность сопровождается презентацией своего исследовательского продукта и его защитой. В каждом семестре имеется контрольная точка по защите проведенной научно-исследовательской работы: защита темы, защита методологии и методики исследования, защита формирующего эксперимента, предзащита магистерской диссертации. Презентовать свой исследовательский продукт студенты могут на конференциях, форумах, через публикацию тезисов или статьи.

Организация научно-исследовательской работы должна не только контролировать процесс «непрерывного профессионально-творческого и личностного развития, но и кардинально управлять формированием их исследовательской деятельности» [1, 118]. Сопровождение научно-исследовательской деятельности в семестре будет успешным при соблюдении следующих условий:
выбор направления и темы исследования должен осуществляться на основе получения заказа от работодателей;
исследование должно пройти проверку на практике, в реальных условиях деятельности образовательной организации;
консультирование по организации и осуществлению исследования должно обеспечить прохождение студентами полного исследовательского цикла: от замысла до его реализации;
контроль хода исследовательской деятельности студента обеспечивать возможность каждому студенту завершить исследование.

Сопровождение научной деятельности студентов

Включение студентов в научную деятельность на этапе овладения магистерской программой не является обязательным. Тем не менее, формирование научной элиты должно стать миссией любого современного университете. Возможность включения студентов в научную деятельность обусловлена качеством научной среды университета, института, кафедры.

Научная среда вуза – это совокупность условий, обеспечивающих возможность продуктивной исследовательской деятельности субъектов образовательного процесса. Научная среда складывается на основе научных проектов с российскими и зарубежными партнерами, исследований по грантам, включенности в хоздоговорные темы, самостоятельного исследования в рамках научного фронтира подразделения.

Вовлечение студентов в научную деятельность требует смены формы активности студентов: с вынужденной на «внутреннюю активность» [4, 148]. Примером вовлечения студентов в научную деятельность в Институте психологии и педагогики ТюмГУ является включение студентов в исследование по теме «Инклюзивное образование и педагогика разнообразия». Создан и успешно функционирует Ресурсный учебно-методический центр по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья. Кафедрой общей и социальной педагогики реализуется проект «Психолого-педагогическое сопровождение социальной инклюзии представителей гетерогенных групп в региональном пространстве (на примере Тюменского региона)».

Студенты магистратуры принимают участие в проектных сессиях **(**«Инклюзивное добровольчество студентов»), форумах («Стратегии и практики развития инклюзивной культуры в пространстве региона»), консультативных сессиях («Стратегия преодоления затруднений педагогической деятельности в условиях инклюзивной среды»). Студенты изучают возможности различных методик работы с детьми, имеющими ограничения в здоровье, детьми «группы риска», мигрантами, одаренными детьми. Темы магистерского исследования связаны с управлением инклюзивной средой, условиями оптимизации воспитательного и образовательного процесса обучающихся, имеющих ограничения здоровья. Все исследования проходят апробацию на конкретных образовательных и развивающих площадках. Эти и другие события становятся обогащающей научной практикой для студентов, обучающихся по магистерским программам.

Условия успешного сопровождения научной деятельности студентов магистратуры является:

постоянное обогащение научной среды университета;

расширение условий для апробации результатов исследования;

совершенствование форм приобщения студентов к научной деятельности;

формирование партнерской модели научно-исследовательской деятельности преподавателей и студентов.

Соблюдение данных условий позволит включить студентов в научное исследование и поднимет исследовательскую подготовку студентов магистратуры до уровня формирования педагога-исследователя, обладающего умениями, способностью и готовностью вести самостоятельное научное исследование.

Литература

1.Бороненко Т.А., Федотова В.С. Педагогический мониторинг результативности исследовательской деятельности обучающегося: электронное портфолио // Высшее образование в России. – № 5. – 2017 С. – 118-122.

2.Зимняя И.А. Исследовательская деятельность студентов в вузе как объект проектирования в компетентностно-ориентированной ООП ВПО. Для программы повышения квалификации преподавателей вузов в области проектирования ООП, реализующих ФГОС ВПО. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. – 40 с.

3.Концепция долгосрочного социально-экономического развития в российской федерации на период до 2020 года. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 г. N 1662-р (ред. от 28.09.2018)

http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=308069&fld=134&dst=100007,0&rnd=0.18111527463121213#0220258089526832 (дата обращения 1.03.2019)

4.Поздеева С.И. Магистратура как пространство профессионально-личностного развития студента и преподавателя // Высшее образование в России. – № 3. – 2018. – С. 144-152 С.
5.Степанова С.В. Об оценке качества выпускных квалификационных работ бакалавриата // Высшее образование в России. – № 7. – 2017. – С. 21-25.

УДК 37.02

Ж.О. Жилбаев, к. пед. н., профессор
Ж.Ж. Наурызбай, д.пед.н., профессор
Л.С. Сырымбетова, к. пед. н., профессор
Е.В. Паевская, маг.соц.н.
Национальная академия образования им. И.Алтынсарина
г. Астана, Казахстан

ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ЧЕРЕЗ ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКЕ

Аннотация. *В статье рассматривается потенциал применения различных образовательных игр на уроках с целью реализации гражданско-патриотического воспитания. Приводятся примеры тем уроков, на которых может использоваться данная технология, принципы составления проектов образовательных игр, указываются преимущества и недостатки применения игр в обучении и воспитании.*
Ключевые слова: *игровая технология, воспитание, патриотизм, современный урок.*

Zh.O. Zhilbayev, PhD, Professor
Zh.Zh. Nauryzbay,Doctor, Professor
L.S. Syrymbetova, PhD, Professor
E.V. Paevskaya, Master of Social Sciences
National Academy of Education named after Y.Altynsarin
Astana, Kazakhstan

CIVIL-PATRIOTIC EDUCATION THROUGH GAMING TECHNOLOGY ON LESSONS

Abstract. *The article discusses the potential for the use of various educational games on the lessons in order to implement civil-patriotic education. Examples are given of the topics on which this technology can be used, the principles of drawing up projects of educational games, and the advantages and disadvantages of using games in education and upbringing are indicated.*
Keywords: *game technology, upbringing, patriotism, modern lesson.*

Образование, как известно, – это единство обучения, воспитания и развития. Обычно во время урока особое внимание уделяется только обучению и развитию, а воспитательный процесс происходит спонтанно, в зависимости от случая, обретая особую роль, как правило, лишь во внеклассных мероприятиях. Однако еще Т. Рузвельт заметил: «Воспитать человека интеллектуально, не воспитав его нравственно, – значит вырастить угрозу для общества». Поэтому важно воспитательную составляющую изначально закладывать и в план урока.

Традиционно воспитание реализуется через лекцию или беседу, однако цифровизация мира и быстрые изменения в обществе, обучение в школе представителей уже поколения Z обусловливают появление новых технологий образования, призванных быть интересными ученикам. Одной из популярных современных образовательных технологий является игровая.

Игра в образовании имеет давнюю историю. Например, еще в XVIII веке учитель географии Джон Спилсбери для своих учеников разрезал географическую карту на кусочки, создав тем самым первый пазл. В педагогической литературе понимание игры как отражения действительной жизни впервые было высказано педагогом К.Д. Ушинским, который, однако, не жаловал игру как технологию обучения, отдавая предпочтения интересным, но «серьезным» на его взгляд формам. Современный британский педагог Geoff Petty в свою очередь отмечает, что игры могут

обеспечить активную вовлеченность и такое качество внимания, которого едва ли можно достичь другими методами обучения [2]. Действительно, ролевые игры позволяют ученикам побыть другими людьми, но точно также имеющими свои мотивы, которые ими руководят, цели, к которым они стремятся, и знания, которые они используют; игры-стратегии являются моделью военных операций, игры-квесты напоминают тернистый путь ученых и исследователей, собирающих по крупицам сведения об окружающем мире и пр.

Рассмотрим, как можно реализовать потенциал игр на уроках для гражданско-патриотического воспитания.

Наши исторические предшественники, жизнь и деятельность которых изучается на различных уроках – от литературы до физики, – могут давать хороший пример, мотивацию и повод для гордости за своих предков у подрастающего поколения. Но одно дело, когда определенные факты подаются в пассивной форме, в виде рассказа, и совсем другое – если пройти в форме игры-квеста путь открывшей Антарктиду экспедиции Ф.Ф. Беллинсгаузена на уроке географии, или в форме игры-стратегии прожить Болдинскую осень 1830 года, почувствовав себя А.С. Пушкиным, на уроке литературы (для учеников России), либо в форме ролевой игры попробовать решить задачу о нахождении квадратуры круга, как это делал аль-Фараби, на уроке геометрии, или в форме игры-квеста повторить открытие «Золотого человека» в Иссыкском кургане исследовательской группой К.А. Акишева на уроке истории, (для учеников Казахстана) и т. д.

Для примера приведем фрагмент игры-стратегии, которую можно применять на уроках литературы, истории или географии (возможно применение на интегрированном уроке), и в которой отражено путешествие писателя И.А. Гончарова на фрегате «Паллада» – интересный и важный с точки зрения гражданско-патриотического воспитания, но практически никак не отражаемый в школьной программе эпизод из жизни литературного деятеля [1]. Данная игра призвана показать смелость и мужество человека, гражданина своей страны, решившегося при своей внешней флегматичности и лени на длительный и трудный поход во благо своей страны. После каждого вопроса предлагается два альтернативных варианта ответа, которые ведут за собой то или иное продолжение истории: реальное, которое проживал И.А Гончаров, и предполагаемое – что логически могло бы случиться с автором данного ответа в итоге (помечено серым цветом и не предполагает дальнейшего продолжения и участия в игре). В ходе игры будут постепенно «отсеваться» участники, и до конца дойдут только те, кто полностью прошел весь путь И.А. Гончарова. Данную игру можно провести как введение в изучение романа «Обломов» (см. табл. 1).

Таблица 1. Фрагмент игры-квеста, посвященной И.А. Гончарову

. 1852 год. И.А. Гончарову 40 лет, он «кабинетный чиновник», коллежский асессор. 5 лет назад начал писать роман, который нынче совсем застопорился. Каждый день похож на другой, все едино. Вдруг Гончаров узнает, что вице-адмиралу Е.В. Путятину нужен секретарь в кругосветную экспедицию.
Предложить ли Гончарову свою кандидатуру?
⇩ ⇩
Да, это же мечта всей жизни – отправиться в кругосветное плавание! Увидеть Китай, Индию, Японию! Может, и роман с места сдвинется. / *Нет, что вы! Эта экспедиция будет очень длительной, фрегат деревянный, парусный, года два это будут сплошные лишения! Дома спокойней, и как может путешествие сдвинуть с мертвой точки роман о бездейственном человеке?*
⇩ ⇩
Гончаров «всех, кого мог, поставил на / Автор впадает в депрессию, роман так и

ноги» и добился, чтобы его, «Принца де Лень», взяли в экспедицию секретарем.	не будет завершен.

2. В октябре 1852г. фрегат «Паллада» снялся с якоря в Кронштадте. Спустя несколько дней на фрегате вспыхнула холера, в результате которой умерли 3 матроса. В Портсмуте (Англия) появилась возможность сойти с фрегата и вернуться в Петербург. Капитан И.С. Унковский и руководитель экспедиции Е.В. Путятин не возражают; вернется Гончаров домой за казенный счет.

Наконец-то Портсмут! Сойти на берег или нет?

Конечно, сойти! Прошло только 23 дня, а фрегат пережил и холеру, и шторм, неоднократно садился на мель. А что дальше будет?!	*Путешествие тяжелое, но отчаиваться не стоит. Да и по правде, багаж очень тяжел. Сгружать его, загружать вновь…*
В процессе разгрузки многочисленного багажа автора были утеряны черновики начатого романа.	«Нет уж, лучше плыть дальше вокруг света», – решил Гончаров и остался на фрегате.

3. В 1853г. Российская империя вступила в Крымскую войну. Узнав о войне, руководитель экспедиции Е.В. Путятин принял решение: в случае преследования фрегата со стороны вражеской эскадры сцепиться с кораблем противника абордажными крючьями и взорваться на воздух. Гончаров как секретарь Путятина об этом узнает.

Сойти ли Гончарову в Сингапуре, чтобы не подвергаться опасности?

Да, сойти. Путь проделан немалый, помощь Путятину оказана, материал для книги, и не одной, собран. С фрегатом можно прощаться.	*Бояться глупо. Как бы то ни было, надо добраться хотя бы до Нагасаки, ведь главная цель – это дипломатическое и торговое соглашение с Японией.*
Автор сошел в Сингапуре, где было довольно неспокойно: Сингапур являлся часть колонии Великобритании, противника России в войне. Только через 3 года после ходатайств высокопоставленных чиновников автор смог возвратиться в Петербург. Роман был заброшен окончательно.	Гончаров остался на «Палладе».

4. Начало лета 1854г. Императорская гавань (ныне – в Хабаровском крае). На Дальнем Востоке по-прежнему неспокойно. «Паллада» обветшала. Принято решение пересесть на фрегат «Диана», а «Палладу» – затопить, чтобы не досталась вражеской стороне.

Проситься ли Гончарову возвратиться в Петербург?

Да, из-за войны посольство отозвано, миссия Гончарова завершена, а значит, он может со спокойной душой проситься домой.	*Нет, война с Англией должна скоро кончиться, а значит, дипломатическая миссия может быть возобновлена, и Гончаров еще может понадобиться.*
«… плавание наше… изменялось… Цель	В 1854г. фрегат «Диана» был серьезно

путешествия изменилась, с этим прекратилась и надобность во мне». Гончаров высадился в Аяне, и еще полгода через зимнюю Сибирь на лошадях добирался в Петербург. По приезду им была опубликована книга очерков «Фрегат «Паллада»» и за несколько недель написаны 4 части романа «Обломов», который был опубликован в 1859г.	поврежден в результате землетрясения и последующего за ним цунами. В начале 1855г. фрегат затонул, экипаж (в том числе и автор) расквартирован в деревне Хэда. Черновики романа погибли во время кораблекрушения. Но 25 января 1855г. был подписан первый договор о дружбе и торговле с Японией, известный как Симодский трактат. В Россию автор вернулся только в 1856г.

Что необходимо для создания образовательной игры, направленной на гражданско-патриотическое воспитание?

Во-первых, сюжет, который должен исходить из темы урока; важный этап – выявить главного действующего героя/персонажа (в зависимости от страны и учебного предмета это может быть М.В. Ломоносов, Д.И. Менделеев, С. Сейфуллин, Ш. Валиханов, Х. Колумб, П. Кюри и М. Склодовская-Кюри, Ч. Дарвин и др.). В соответствии с сюжетом ученики должны взять себе какую-либо роль, которую они будут играть в течение игры.

Во-вторых, цель, которая может включать в себя три составляющие: цель, которую должны достичь ученики как игроки (например, найти сокровища), цель, которую должны достичь ученики как обучающиеся (понять или закрепить ту или иную тему), цель, которую должен достичь учитель в рамках гражданско-патриотического воспитания (донести до учащихся ту или иную мысль или идею).

В-третьих, база вопросов, заданий, задач, загадок – всего, что несет в себе познавательное содержание игры. В квесте это могут быть задания, направленные на решение практических задач, связанных с той или иной проблемой в истории. В игре-стратегии – вариативные ситуации, которые могут привести к тому или иному результату.

В-четвертых, реквизит. Для погружения в атмосферу игры, а также для выполнения заданий нужны необходимые предметы: гербарий, колбы с реактивами, линзы и экраны (при возможности – перо с чернильницей, арифмометр и пр.).

Достоинствами игровой технологии можно считать наглядность и импрессивность, за счет чего достигается максимальное вовлечение учеников в образовательный процесс и улучшение понимания ими материала. Когда ученики сами видят и чувствуют то, что чувствовал и через что прошел тот или иной исторический персонаж, они проникаются уважением, и будут стараться в чем-то походить на него: начнет действовать «эффект подражания».

Однако у игровой технологии также имеются и недостатки: большая энерго- и ресурсозатратность при подготовке к урокам такого типа и их проведении для учителя, поскольку необходимо собрать объемный теоретический материал, связать его с темой урока, подготовить при необходимости реквизит и пр.; пресыщение, психологическая усталость учеников в случае частого проведения подобных уроков, поскольку они обычно проходят довольно эмоционально. Также нельзя допустить расфокусировку, когда ученики перестают видеть в деятельности себя и свои качества, а выполняют работу, опираясь исключительно на свою игровую роль и видя себя как «homo ludens» – «человека играющего».

Таким образом, умеренное применение игровой технологии на уроках может быть ценной педагогической находкой, способной развить у учеников чувство любви к родине и уважения к предкам.

Литература
1. Гончаров И.А. Фрегат "Паллада". М.: Азбука-Аттикус Азбука, 2018 г. – 800с.
2. Petty G. Teaching Today. A practical guide / by G. Petty, 4th ed. – Nelson Thornes Ltd, 2009.

УДК 37.01

А.И. Замалиева
Казанский (Приволжский) федеральный университет
г. Казань, Россия

ОБРАЗОВАНИЕ В ДУХЕ МИРА И БУЛИНГ: ВЛИЯНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ В ДУХЕ МИРА НА ПРОТИВОСТОЯНИЕ БУЛИНГА В ШКОЛЕ

Аннотация*. Сегодня многие школы все чаще сталкиваются с проблемой булинга. Цель работы – исследовать образование в духе мира как способ решения данной проблемы. Основными методами работы являются: метод опроса, педагогическое тестирование, педагогический эксперимент, статистический анализ. Важным выводом этого исследования является то, что существуют определенные проблемы, связанные с оценкой значения образования в духе мира в решении проблемы булинга в школах. Тем не менее, это может помочь лучше понять различные аспекты образования в духе мира. Результаты, обсуждаемые в этой статье, могут иметь практическую ценность для учителей и родителей детей младшего возраста; учебным заведениям, занимающимся профилактикой булинга.*
Ключевые слова*: образование в духе мира, булинг, школа.*

A.I. Zamalieva
Kazan (Volga region) Federal University,
Kazan, Russia

PEACE EDUCATION AND BULLYING: THE IMPACT OF PEACE EDUCATION IN CONFRONTING BULLYING IN SCHOOLS

Abstract. *Today, many schools increasingly face the problem of bullying. Yet, there is a little research on how to teach children peace education values in order solve this problem. The purpose of this study is to explore peace education as a method of confronting bullying in schools. The researcher collected the data by conducting a pedagogical experiment, pre-test, post-test, questionnaire and statistical analysis. An important finding of this study that there are certain challenges evaluating the significance of peace education on bullying. However, this can help better understand different facets of peace education. The results discussed in this paper can be of practical value to teachers and parents of young children; to higher education institutions focusing on bullying prevention, childhood education and pedagogy in general.*
Keywords*: peace education, conflict, school, bullying.*

На сегодняшний день в школах преподаватели встречаются с рядом проблем. Дети плохо себя ведут, они не умеют слушать как учителей, так и своих сверстников. Более того школы встречаются с такой проблемой, как насилие и запугивание. В данных условиях становится важно, чтобы образование занималось продвижением таких ценностей: мир, взаимное уважение, солидарность и эмпатия. Образование в духе мира на сегодняшний день определяется как «процесс поощрения знаний, навыков, взглядов и ценностей, необходимых для внесения изменений в поведение, которые позволят детям, подросткам и взрослым предотвращать конфликты и насилие, разрешать конфликты мирным путем, создавать условия, способствующие миру, будь то на межличностном, межгрупповом, национальном или международном уровнях» [19:48].

Данное исследование призвано доказать или опровергнуть следующую гипотезу: использование образования в духе мира позволит смоделировать и практиковать мирную аудиторию и здоровую динамику в классе/группе. В ходе исследования решались следующие задачи. 1. Изучить теоретическую литературу по теме исследования. 2. Определить основные концепты образования в духе мира. 3. Проверить эффективность образования в духе мира в ходе исследования.

Введение. Исследования показывают, что образование в духе мира можно интерпретировать по-разному. В тридцатые годы прошлого века Мария Монтессори предложила «реконструкцию человеческого общества с помощью нового образования, которое должно представлять ненасильственное решение». Далее было заявлено: «Именно образование создает мир и способствует развитию человеческих ценностей, особенно моральных» [22:1]. В настоящее время образование призвано стать основным инструментом в создании культуры мира [2:56]. Оно также считается мягкой силой, готовящей будущее [1:6]. Устав ООН обязуется предотвращать войны, и образование в духе мира является средством для выполнения этой миссии. Более того, ЮНЕСКО принимает различные меры для достижения этой цели [20:1]. В отчете «Работа ЮНЕСКО по воспитанию в духе мира и ненасилия: построение мира через образование» ЮНЕСКО заявляет о своей приверженности воспитанию в духе мира в следующем: «Образование для ненасилия и мира включает в себя обучение, навыки и информацию, направленные на развитие культура мира, основанная на принципах прав человека. Это образование не только дает знания о культуре мира, но и прививает навыки и подходы, необходимые для выявления потенциальных конфликтов, а также навыки, необходимые для активного поощрения и создания культуры мира и ненасилия» [24:3]. Образование в духе мира уничтожает культуру войн и насилия [11:182]. Оно также может обеспечить стабильность, безопасность и прогресс для общества [3:1].

Концепции и ценности образования в духе мира становятся особенно важными в процессе глобализации, когда дети должны научиться общаться и сотрудничать с людьми разных национальностей [9:207]. Оно также может научить навыкам критического мышления, ответственности и проактивности [13:38]. Различные зоны конфликта выигрывают от программ и инициатив по образованию в духе мира [15:4]. Более того, в мирное время школы могут также воспользоваться программами мирного образования [4:124]. Образование в духе мира можно преподавать в обычных школьных дисциплинах, таких как история, география и естествознание [6:21]. Во-первых, студенты могут изучать теорию ненасилия. Во-вторых, образование в духе мира может дать реальные примеры использования ненасилия. Это может коррелировать с булингом и вдохновлять студентов использовать ненасилие [18:2]. Культура ненасилия предполагает понимание и принятие позиции других [8:265]. Эта идея повторялась на протяжении всей истории в работах Эразма Ротердамуса, Иммануила Канта, Яна Коменского, Джона Локка, Льва Толстого и других [5:349]. В своей основной статье «Насилие и исследование мира» Йохан Галтунг также связывает мир и ненасилие [16:168].

Тем не менее, есть также некоторые ученые, полагающие, что образование мира - это философское предположение [21:134]. Мир - это длительный процесс, и он эффективен только при наличии всех заинтересованных сторон [23:188]. Марета Дзейтова также заявляет, что в образовании в духе мира нет государственных норм [7:76]. В одной из своих работ Виктор Литвинович предполагает, что есть не ясно, как преподавать образование в духе мира студентам [10:4]. Кроме того, неясно, каково реальное содержание мирного образования [14:733]. Общее значение мира также неясно [12:83]. Некоторые ученые даже предполагают, что само мирное образование может быть проявлением различных форм насилия [17:315].

Организация педагогического эксперимента. Педагогический эксперимент проводился в группе детей 5-6 лет Международной школы Казани на протяжении восьми недель.

В эксперименте принимали участие 12 учащихся.

Методы исследования. При проведении эксперимента использовались следующие методы: метод опроса; педагогическое тестирование; статистический анализ.

Этапы исследования. Эксперимент проводился в нескольких этапах: pre - test, занятия с детьми, post - test.

Результаты. Выявлено, что у детей показатели по заданиям такие же, с небольшими улучшениями.

Эксперимент	1 вопрос (приветствие людей)	2 вопрос (игра с уважением к другим)	3 вопрос (доброе отношение к другим)	4 вопрос (в гостях)	5 вопрос (поведение в парке)	6 вопрос (доброе отношение к животным)	7 вопрос (поведение в школе)	8 вопрос (делиться с другими)
Pre-test	12 правильных ответов (100 %)	11 правильных ответов (91.6 %)	10 правильных ответов (83.3 %)	10 правильных ответов (83.3 %)	9 правильных ответов (75 %)	11 правильных ответов (91.6 %)	10 правильных ответов (83.3 %)	10 правильных ответов (83.3 %)
Post-test	12 правильных ответов (100 %)	12 правильных ответов (100 %)	11 правильных ответов (91.6 %)	10 правильных ответов (83.3 %)	10 правильных ответов (83.3 %)	11 правильных ответов (91.6 %)	11 правильных ответов (91.6 %)	11 правильных ответов (91.6 %)

Таблица 1: Количественные результаты правильных ответов детей до и после эксперимента

Обсуждение. В результате проведенного эксперимента можно сделать следующие выводы:

1. В ходе эксперимента было использовано образование в духе мира как метод решения проблемы булинга. Были предложены различные занятия для детей.
2. Эксперимент, проведенный на базе Международной школы Казани, не смог доказать гипотезу, что использование образования в духе мира позволит смоделировать и практиковать мирную аудиторию и здоровую динамику в классе/группе. Можно сделать вывод, что это связано с небольшим количеством проведенных занятий.

Заключение. Настоящее исследование ставило цель: исследовать образование в духе мира как метод решения проблемы булинга. Для осуществления данной цели был проведен педагогический эксперимент. В ходе эксперимента было выявлено, что у детей показатели ненамного выше в конце эксперимента.

Данное исследование можно продолжить в двух основных направлениях.

Во-первых, увеличить количество проведенных занятий, используя данный метод;

Во-вторых, можно углубить анализ роли преподавателя на эффективность метода. В случае интеграции данного метода в учебный процесс, кажется целесообразным обучать преподавателей, как внедрять метод.

Литература

1. Бомбарделли, О. Образование для устойчивого развития и мира // Вестник Донецкого педагогического института. - 2017. - № 3. - С. 1-10.

2. Диас А. С., Карпова А. Школа – пространство мира. Образование в культуре мира и ненасилия // Вестник Удмуртского университета. - 2015. - № 2. - С. 56-66.

3. Дзейтова М. Х. Культура мира как свойство личности // Интернет – журнал «Мир науки». – 2018. - № 2. – С. 1-6.

4. Дзейтова М. Х. О некоторых проблемах теории миротворческого образования // Сборники конференций Ниц Социосфера. - 2011. - № 16. - С. 121-126.

5. Дзейтова М. Х. Философские основы миротворческого образования // Философия образования. - 2010. - № 4 (33). - С. 348-355.

6. Дзейтова М. Х. Миротворческое образование: направления и формы // Высшее образование сегодня. - 2010. - № 8. - С. 18-21.

7. Дзейтова М. Х. Проблемы миротворческого образования // Высшее образование сегодня. – 2009. - № 8. - С. 76-78.
8. Кузина С. И., Романова В. А. Воспитание культуры ненасилия в образовательном процессе как обеспечение духовной безопасности российского общества // Ученые записки СКАГС. - 2015. - № 3. - С. 264-267.
9. Литвинович В. Г. Теория и практика «Педагогики мира»: Современные подходы и практический опыт // Известия ВГПУ. - 2014. - № 1 (262). - С. 207-214.
10. Литвинович В. Г. Организационно-педагогические условия воспитания студентов университета в духе культуры мира: автореф. дис. … канд. пед. наук. Костромской государственный университет имени Н. А. Некрасова, Кострома, 2010.
11. Мухамадеева А.А. Культура мира и культура войны: Сопряжение двух начал в свете глобализации // Конфликтология. – 2014. - № 2. - С. 180-191.
12. Милтоевич, В. Культура мира: Теоретико – методологический аспект проблемы // Вестник Российского университета дружбы народов. - 2008. - № 2. - С. 82-88.
13. Смирнова А. А. Проблематика мира и разрешения конфликтов в системе образования и работе с молодежью в Финляндии // StudArctic Forum. - 2017. - № 3 (7). - С. 31-40.
14. Суворова Д. В. «Образование в духе мира» в школьной практике США и Германии: Генезис и современное состояние: автореф. дис. … канд. пед. наук. Курский государственный университет, Курск, 2008.
15. Gross, Z. Revisiting peace education: bridging theory and practice – international and comparative perspectives – introduction // Research in comparative & international education. – 2017. - № 12 (1). - P. 3-8.
16. Galtung, J. Violence, peace and peace research // Journal of peace research. -1969. - № 3. - P. 167-191.
17. Gurzeev, I. Philosophy of peace education in a postmodern era // Educational theory. - 2001. - № 51 (3). - P. 315-336.
18. Kannan, V. Integrated peace education: a new approach to addressing bullying // The Roosevelt institute. - 2017. - P. 1-3.
19. Mishra, L. Implementing Peace Education in Secondary Schools of Odisha: Perception of Stake Holders // University Journal of Education. - 2015. - 5 (2). - P. 47-54.
20. Page, J. The United Nations and peace education // Encyclopedia of peace education, Teachers College, Columbia University. - 2008. - P. 1-7.
21. Sinagra, A. The United Nations Human Rights Council and the right to peace // Russian journal of comparative law. – 2016. - № 4. - P. 134-139.
22. Spaseva, S. Human mission of education // International journal of cognitive research in science, engineering and education. - 2013. - № 1 (1). - P. 1-5.
23. Setiadi, R., Kartadinata, S., Ilfiandra, Nakaya A. A peace pedagogy model for the development of peace culture in an education setting // The open psychology journal. -2017. - № 10. - P. 182-189.
24. *UNESCO. UNESCO'S Work on Education for Peace and Non-Violence: Building Peace through Education. - Paris: UNESCO, 2011. - P. 1-14.*

УДК 371

Л.В. Занина, д.п.н., проф.,
А.В. Мирошниченко к.психол.н., доцент.,
О.А. Радченко, преподаватель,
Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону, Россия.

НЕПРЕРЫВНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИИ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ: РИСКИ АЛЬТЕРНАТИВНОСТИ СОЦИУМА

Аннотация. *Представлены теоретико-методологические основания подхода к исследованию непрерывности педагогического образования на основе анализа рисков влияния цифровизации на развитие личности учащихся и их социализацию, включая появление новых типов коммуникации (общение в мессенджерах; общение с компьютером и пр.). В качестве основной характеристики непрерывности образования рассматривается жизнеспособность учащегося в единстве с жизнеспособностью учителя. В статье представлена система снижения рисков коммуникации школьников в виртуальном пространстве (буллинг, троллинг со стороны одноклассников, и/или неизвестных людей), которая обеспечивает и жизнеспособность*

учителя – медиативное пространство образовательной организации. При этом у каждого из участника в этом пространстве свой ведущий предиктор жизнеспособности: у учителя духовность, у учащегося – самоактуализация. Представленные в статье методологичсекие подходы и модели позволяют решать проблему снижения агрессивности образовательного пространства на основе совершенствования жизнеспособности и учителя и учеников.
Ключевые слова *альтернативность, риски, рискология, непрерывность, цифровизация, жизнеспособность, кибер-социализация, медиация.*

L.V. Zanina, Doctor, Professor,
A.V. Miroshnichenko Phd, Associate Professor,
O.A. Radchenko, teacher,
APP SFU, Rostov-on-Don, Russia.

CONTINUING PEDAGOGICAL EDUCATION IN THE CONDITIONS OF DIGITALIZATION: THE RISKS OF ALTERNATIVE SOCIETY

Abstract. *The theoretical and methodological foundations of the approach to the study of the continuity of pedagogical education are presented on the basis of an analysis of the risks of the impact of digitalization on the development of the personality of students and their socialization, including the emergence of new types of communication (communication in instant messengers; communication with a computer, etc.). The main characteristic of the continuity of education is considered the viability of the student in unity with the viability of the teacher. The article presents a system for reducing the risk of communication of schoolchildren in the virtual space (bullying, trolling by classmates, and / or unknown people), which ensures the viability of the teacher - the mediative space of the educational organization. At the same time, each of the participants in this space has its own leading predictor of vitality: the teacher has spirituality, and the student has self-actualization. The methodological approaches and models presented in the article allow to solve the problem of reducing the aggressiveness of the educational space on the basis of improving the viability of both teachers and students.*
Keywords *alternativeness, risks, riskology, continuity, digitalization, viability, cyber-socialization, mediation.*

Введение. Непрерывность образования рассматривается как целенаправленный процесс освоения знаний и социокультурного опыта на протяжении всей жизни. Современная социокультурная ситуация в России философами, социологами, политологами определяется как альтернативная, связанная с переходными периодами и нестабильными ситуациями в рамках трансформирующегося социума [4]. В социологии в качестве модели антирисковой социоинженерии социума рассматривается индивидуализация, акцент в которой делается на многовариативности.

Следовательно, непрерывность профессионального образования задается своеобразием социальной реальности на основе существования альтернатив, которые с наибольшей вероятностью реализуются в будущем. В ситуации альтернативности и неопределенности условий жизни педагогу становится все сложнее реализовывать цели и задачи образования, поскольку расширяется поле риска при выборе и реализации школьником индивидуальной образовательной траектории, притом, что одним из факторов усложнения можно рассматривать цифровизацию. В этом аспекте могут быть рассмотрены следующие риски: 1) изменения собственно профессионального педагогического пространства, поскольку цифровизация предполагает иную структуру и сущность образовательной среды; 2) изменениями психофизиологических характеристик учащихся (поколение Z) и их родителей, что требует модернизации методологии образовательного процесса и освоения дополнительных педагогических компетенций, 3) постоянно изменяющийся перечень актуальных профессий и востребованных в будущем компетенций; 4) основной инструмент обучения - коммуникация - приобретает новые формы.

Цифровизация порождает еще одну особенность образовательного процесса: коммуникацию учителя и ученика через текст, которая определяется как основа

процесса обучения, еще до того, как взрослые начинают целенаправленно рассказывать им о технологиях, дополняют знания, хаотично полученные детьми из цифрового пространства. Эти знания трансформируются в скилл-сет, и он становится достаточным для достижения целей в мире будущего. Кроме того, наряду с hard skills, которые связаны с конкретными технологиями, в условиях неустойчивости общества становятся так называемые soft skills — навыки работы с алгоритмами и людьми. Умение выстраивать логические связи, работать в команде и находить новые и креативные решения ценится на рынке труда все больше, поскольку такие специалисты легче обучаются и адаптируются к быстро меняющейся ситуации. Кроме того, цифровизация жизнедеятельности порождает новые типы коммуникаций: общение в мессенджерах (через компьютерный интерфейс); общение с компьютером (поисковые интерфейсы) и выстраивание общения между двумя компьютерами для получения нужного результата (приложения на смартфоне: карты, паттерны расписаний, советы, датчики активностей).

В этом усложняющемся альтернативном поле педагогу необходимо осуществлять выбор и реализацию собственной траектории непрерывного образования, представляя ближайшие и перспективные риски динамичного преобразования пространства собственной жизнедеятельности, жизнедеятельности и здоровья учащихся, их профориентационной успешности и собственной профессиональной успешности. Сопровождение учащегося в выборе и реализации им его индивидуальной образовательной траектории, учитель реализует с учетом рисков и угроз для учащегося, ориентируясь на позицию родителей учащихся и риски, которые родители видят для успешной реализации учащимся его индивидуальной образовательной траектории. Таким образом, в непрерывном педагогическом образовании в условиях цифровизации актуализируется проблема рискологии, которая усугубляется дополнительными рисками и угрозами кибер-социализации как результата включения виртуального пространства в качестве полноценного фактора социализации личности.

Методологические основания. Исследования отечественных и зарубежных философов, социологов, психологов по проблемам профессионально-педагогического форсайта, педагогической рискологии, исследования теории непрерывного профессионального образования, цифровизации образования, анализ проблемы виртуальной психологии детства и особенностей кибер-социализации.

Результаты. При рассмотрении образовательного процесса в условиях цифровизации, принцип непрерывности профессионально-педагогического образования традиционно рассматривается в аспекте реализации информационных технологий, проектной деятельности, он-лайн образования и пр. Вместе с тем, имеется достаточно исследований как положительного, так и отрицательного влияния информационных технологий на психологическое и нравственное развитие школьников, их родителей и педагогов [3]. Именно эти изменения и должны быть определены в качестве основополагающих в реализации непрерывного профессионального образования, в его сущности, содержании и критериях качества, одним из основных среди которых является диагностика и предупреждение рисков и угроз жизнедеятельности школьников. Эта идея находит отражение в декларации ЮНЕСКО «Образование XXI века», в которой подчеркивается, что главной ценностью новой культуры должна стать ценность устойчивого стабильного развития человека и общества, а главной целью образования – формирование жизнеспособной личности [1]. Иными словами, в основе непрерывности образования следует рассматривать феномен жизнеспособности, который является показателем устойчивости личности в условиях неустойчивости общества, а его индивидуализацию - как реализацию вариативности и преодоления рисков цифровизации. В случае, когда речь идет о непрерывности профессионального становления педагога, то жизнеспособность учащихся является и целью и показателем успешности становления жизнеспособности педагога. В этой

целостности наши исследования выявили несколько противоречий. Рассмотрим их подробнее.

Поскольку жизнеспособность педагога и ученика может быть рассмотрены как открытые, самоорганизующиеся открытые системы, функционирующие на основе постоянного информационного обмена с окружающей средой, как процессы постоянного транслирования смыслов и смыслотворчества. Логично предположить, что опосредствованно жизнеспособность педагога и школьника связаны с их креативными способностями, и может быть описано в категориях soft skills как способность к изменениям [10]. И эта способность и основана на умении определять риски и видении вариантов их преодоления.

В условиях цифровизации такими рисками являются угрозы буллинга, троллинга, проявления жестокости учеников по отношению друг к другу и к педагогам. При этом, проведенные нами исследования показывают, что у родителей сохраняется доверие к школе. У школьников – и к родителям, и к педагогам, и одноклассникам доверие отсутствует. Приведем результаты мониторинга проекта «Разработка нормативно-методических предложений по формализации неформального дополнительного образования детей», результате опроса в котором родителей 1 375 школьников, включенных во внешкольную деятельность в 9 округах России, почти 70 % опрошенных родителей считают, показали высокое доверие к школе (а значит и к учителю), отметив, что традиционная школа с классно-урочной системой способна воспитать социально активных и потенциально успешных граждан.

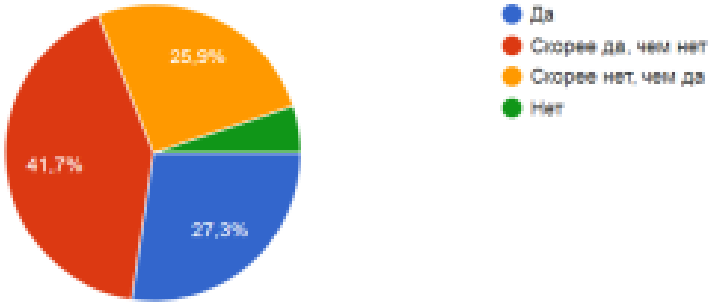


Рис.1. Результат опроса родителей в части «Способность современной школой формирования социально активных и потенциально успешных граждан.»

Вместе с тем, исследуя значимые для школьников субъекты социума в ситуациях, когда они узнают о том, что их ровесники пробуют наркотики, мы выяснили, что в перечне значимых для школьников субъектов социума учитель полностью отсутствует. Т.е. говоря о жизнеспособности как основе непрерывности профессионального образования педагога, мы акцентируем внимание на значимости его деятельности для родителей и практически отсутствии ее значимости для школьников. Еще более неожиданные характеристики жизнеспособности ученика в условиях цифровизации. [5]

В виртуальном пространстве, процессе коммуникации школьников несет угрозы влияния буллинга, троллинга со стороны и одноклассников, и со стороны неизвестных людей, что влияет на его жизненную устойчивость и требуется продуманная система противодействия этим негативным явлениям [9]. В проведенном исследовании мы определили, что чаще всего школьники сталкиваются с троллингом (41,7%). Весьма показательными оказались ответы на вопрос о том, кто может помочь в разрешении конфликтов в школе: только 8,3% опрошенных назвали учителя, а 79% - не заинтересованное в конфликте третье лицо. Таким образом, получается, что школьник не видит в учителе поддержку в разрешении конфликтных ситуаций, несущих риски его жизнеспособности и предпочитает консультации третьих лиц офф-лайн или неизвестных лиц он-лайн. Такая позиция несет риски для его жизнеспособности.

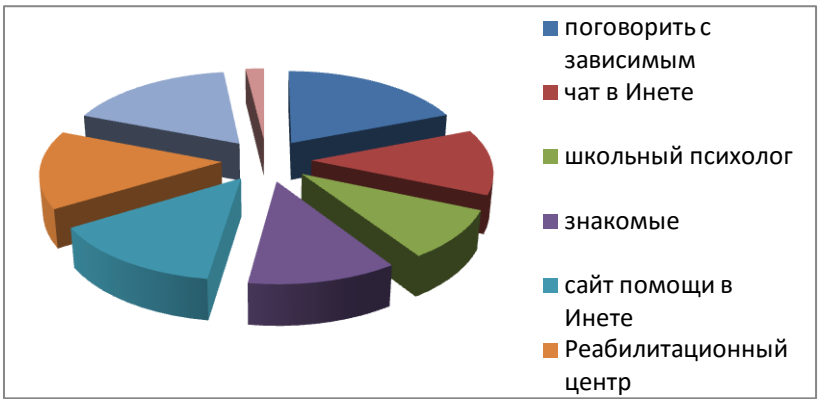


Рис. 2. Результаты опроса школьников на тему «кто может помочь разрешении конфликтов в школе»

Этот аспект актуализирует изменение сущности непрерывности педагогического образования в условиях цифровизации, рассматривая его в контексте становления жизнеспособности, которая является характеристикой жизненного потенциала учителя, реализация которого осуществляется постепенно и достигается на этапе зрелости, и в процессе информационного обмена с окружающей средой, на основе актуализации способности к творческой деятельности. В данном контексте важным является то, что в условиях, возникающих в процессе развития социума новых рисков, функция жизнеспособности проявляется не борьба с обстоятельствами, не экзистенция «вопреки», не «совладание» (что характерно для жизнестойкости и родственных ей феноменов), а установление позитивных, «транскоммуникабельных» отношений со средой и самим собой, т.е. становление собственного гармоничного жизненного мира [2].

Дискуссионные вопросы. В виртуальном пространстве, процессе коммуникации школьников несет угрозы влияния буллинга, троллинга со стороны и одноклассников, и со стороны неизвестных людей, что влияет на его жизненную устойчивость и требуется продуманная система противодействия этим негативным явлениям [8]. Определяя интегрированность непрерывности образования педагога и его учащихся, мы считаем целесообразным выделить на каждом из этапов свой предиктор жизнеспособности: у учителя духовность, у учащегося – самоактуализация, позволяющие выделять и противостоять появлению рисков жизнеспособности. Объединяющим деятельностным пространством для решения данной проблемы мы определяем пространство медиации в образовательной организации.

Основные принципы моделирования такого пространства:

- принцип целостности и системности, реализация которого включает: профилактику и реабилитацию как составляющие процесса медиации, в свою очередь предполагающие целый комплекс интеграции кооректирующе-поддерживающих воспитательных возможностей образовательного учреждения, социума, семьи, правоохранительных органов и т.д. Системное взаимодействие воспитательных потенциалов субъектов социализации школьников обеспечит реализацию "восстановительный подход" в медиативном процессе и при разрешении споров и конфликтов; коммуникативных умений и навыков, направленных на всестороннее восстановление отношений, доверия, на формирование (совершенствование) компетенций коллаборации подростков в реальной (а не в виртуальной) коммуникации и др.;

- принцип социального проектирования, основанный на концептуальных подходах теории «позитивного большинства» и принципа «равный равному» в поиске выходов из конфликтных или аддиктивных ситуаций [8];

- принцип аксиологичности - формирование у детей и подростков ценностей нравственно здорового образа жизни, законопослушности, уважения к человеку, патриотизма и т.д.;

- принцип легитимность – наличие необходимой правовой базы профилактической деятельности.

- принцип педагогической поддержки (тьюторинг, коучинг), который позволяет рассматривать конфликтные ситуации в различных сферах жизнедеятельности несовершеннолетних подростков в качестве основы для организации процесса их восстановления в сообществе и социуме. Сущность педагогического посредничества заключается в осуществлении деятельности, направленной на снижение насильственных способов решения конфликтов и исключающей применение по отношению к нарушителю мер ограничительно-карательного характер [11].

В основе моделирования медиативного пространства образовательной организации мы определяем параллельные программы для школьников – будущих членов мадиативной группы и для учителей. Для учителей в основе подобной программы должны быть определены основы конфликтологии, рискологии и психологические особенности школьников в условиях цифровизации.

Заключение. Для того чтобы жить и успешно трудиться в чрезвычайно мобильном и динамичном обществе ближайшего будущего, педагог и школьник должны одновременно обладать двумя противоположно направленными рядами качеств: во-первых, иметь устойчивое мировоззрение, социальные и нравственные убеждения, для того, чтобы на каждом крутом вираже истории, в сложной жизненной ситуации видеть варианты выхода из сложившейся ситуации. Во-вторых, необходима высокая психологическая лабильность, гибкость, способность усваивать и перерабатывать новую информацию, осваивать новые компетенции, уметь быстро находить оригинальные решения и пр. в любом возрасте на любом жизненном этапе. Непрерывность профессионального образования педагога в условиях цифровизации задается динамичным техническим разбитием, которое оказывает влияние на развитие психики школьника и помимо позитивных результатов, порождает риски жизнеспособности и школьника и успешности профессиональной деятельности учителя.

Подтверждением этому является тот факт, что в процессе оформления данной статьи нами был диагностирован новый вид троллинга в образовательном пространстве: школьники констатировали, что учителя постоянно высказывают сомнение в их способностях, возможностях, перспективности, мотивируя свою позицию замкнутостью подростков на социальные сети, гаджеты и пр. Безусловно, что такая позиция не препятствует становлению жизнеспособности подростков. Наш авторский коллектив видит свою ближайшую цель в детальном изучении данного явления и определении путей и способов противодействия этой позиции учителей и озабоченности школьников.

Литература

1. Всемирная Декларация о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры [Электронный ресурс] URL: htt:/www.infopravo.ru/fed1998/cp02/akt13969.shtm.

2. Галажинский Э.В., Рыльская Е.А. Системно-динамический подход к исследованию жизнеспособности человека//Вестник Томского университета. 2010. №338. - с.169-173

3. Гурьянова М.П. Воспитание жизнеспособной личности в условиях дисгармоничного социума // Педагогика. 2004. – № 1. – С. 12-18.

4. Зайцева Л.Ю. Индивидуализация как принцип антирисковой социоинженерии социума // Социум и власть № 2 (22) 2009 г. с.17-20

5. Занина Л.В. Междисциплинарные основы профилактики саморазрушающего поведения детей и подростков / Интегративный подход в профилактике зависимостей в молодежной среде: Материалы IV Международного научного форума, г. Ростов-на-Дону - г. Элиста–

г.Ставрополь – г. Потсдам (Германия) (30 ноября - 2 декабря 2017 г.) . – Ростов-на-Дону-Таганрог: Издательство Южного федерального университета, 2017. – С. 117
6. Иванова С. В. Образовательное пространство и образовательная среда: в поисках отличий // Ценности и смыслы. 2015, № 6. С. 23-28.
7. Лактионова А.И. «Жизнеспособность» в структуре психологических понятий // Вестник МГОУ. 2010. – № 3. – С. 11-15.
8. Лугинина А.Г., Никитин Г. М. Виртуальная реальность как социокультурный феномен// Современная наука: актуальные проблемы теории и практики: Серия: Познание №11–12 ноябрь–декабрь 2017 г.
9. Мирошниченко А.В. Психологические исследования информационной культуры и особенности ценностносмысловой сферы у студентов, работающих с информационными технологиями// Северо-Кавказский психологический вестник. -2009. -№ 3. -С. 38
10. Рыльская Е.А. Психология жизнеспособности человека. Дисс.докт псих.н., Ярославль 2014. 446 с.
11. Шумилова Е.А. Формирование социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения в системе высшего образования. Автореферат канд.пед.н., Челябинск-2011. – 24 с.

УДК 378

Н.В. Иванова, к.п.н., доцент
Чувашский государственный педагогический университет
г. Чебоксары, Россия

ВОСПИТАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ ДЛЯ РАЗВИТИЯ БИЛИНГВАЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. *Противоречие между потребностью в воспитании деятельной двуязычной личности и недостаточным профессионализмом педагогов дошкольного образования, воспитывающих детей в сложных условиях, обусловленных диалогичностью культур и многоязычия, послужило основанием выбора нами изучаемой темы. В статье раскрываются некоторые теоретико-методологические и организационно-методические основы развития у будущих воспитателей профессионально значимых компетенций, нужных для полноценного становления билингвальности у детей. Развитие профессионально значимых компетенций у будущих воспитателей детей-билингвов осуществляется благодаря системно устроенному технологическому комплексу обучения. Данный комплекс предполагает интеграцию традиционных и новых педагогических технологий, основанных на коммуникативном подходе и фасилитаторской роли педагога.*
Ключевые слова: *профессиональная подготовка, билингвальная компетентность, коммуникативно-речевое развитие, дошкольники-билингвы.*

N.V. Ivanova, Ph.D., Associate Professor
Chuvash State Pedagogical University
Cheboksary, Russia

THE EDUCATION OF PROFESSIONALLY SIGNIFICANT COMPETENCE OF UNDERGRADUATE STUDENTS FOR THE DEVELOPMENT OF BILINGUALITY IN CHILDREN OF PRESCHOOL AGE

Abstract. *The contradiction between the need to educate an active bilingual person and the lack of professionalism of teachers of preschool education, raising children in difficult conditions, due to the Dialogic cultures and multilingualism served as the basis for our choice of the studied topic. The article reveals some theoretical-methodological and organizational-methodical bases of development of professionally significant competencies necessary for the full development of bilingualism in children. The development of professionally significant competencies of future teachers of bilingual children is carried out due to the systemically arranged technological complex of education. This complex involves the integration of traditional and new pedagogical technologies based on the communicative approach and facilitation role of the teacher.*
Keyword: *professional training, bilingual competence, communicative and speech development, preschoolers-bilingues.*

Противоречие между потребностью в воспитании деятельной двуязычной личности и недостаточным профессионализмом педагогов дошкольного образования, воспитывающих детей в сложных условиях, обусловленных диалогичностью культур и многоязычия, послужило основанием для выбора нами темы исследования. Её проблема сформулирована следующим образом: каковы научно-теоретические и технологические основы формирования у студентов-бакалавров профессионально значимых компетенций, необходимых для воспитания и развития детей в условиях диалога культур и многоязычия?

Проводимое нами исследование направлено на разработку теоретико-методологических и организационно-методических основ развития у студентов-бакалвров профессионально значимых компетенций, нужных для полноценного становления билингвальности у детей дошкольного возраста.

Детальному рассмотрению изучаемой нами темы способствовали взаимодополняющие друг друга методы научно-методического исследования : теоретический разбор нормативно-правовых, научно-методических и сетевых источников по проблеме исследования; эмпирический опыт (опрос, анкетирование, беседа, наблюдения).

Теоретический разбор нормативно-правовых, научно-методических и сетевых источников позволил нам установить, что, несмотря на усиление внимания к изучению проблем развития билингвальной личности, ряд ее аспектов остается недостаточно освященным. Весьма существенным становится совершенствование системы подготовки кадров, обеспечивающих успешное развитие у детей дошкольного возраста языковой и коммуникативной компетентности с учетом национальных и региональных особенностей.

Многолетние традиции системного изучения родного языка и литературы в дошкольных образовательных организациях представляют собой важнейший потенциал системы воспитания профессионально значимых компетенций у будущих воспитателей для полноценного становления билингвальности у детей. Вместе с тем существует целый ряд нерешенных проблем. В частности проблемы мотивационного, содержательного и методического характера, а также кадровые проблемы.

Проблемы мотивационного характера проявляются в заметном снижении мотивации обучающихся к изучению родного языка и литературы. Считаем, что полностью русскоязычное образование является важным фактором уменьшения использования родного языка.

Проблемы содержательного характера выражаются в том, что многие выпускники учебных заведений недостаточно владеют навыками устной речи, нормами литературного языка и речевого этикета. Такое явление проявляется не только в родном языке, но и неродном. Овладение языковыми знаниями во многих случаях оказывается изолированным от умения применять эти знания в практической речевой деятельности.

В вузовском образовании не обеспечена дифференциация содержания обучения на двух языках, учитывающих их образовательные потребности и интересы, их уровня владения родным языком для организации его углубленного изучения (профильного обучения).

Проблемы методического характера объясняются тем, что неравный уровень владения обучающимися родным и другими языками делает необходимым создание и внедрение в процесс обучения новых методик, технологий подготовки кадров для полноценного становления билингвальности у детей.

Кадровые проблемы исходят из того, что система подготовки и дополнительного профессионального образования педагогов дошкольного образования, владеющих двумя языками (родным и русским), не в полной мере отвечает современным

требованиям в части формирования профессионально значимых компетенций, нужных для преподавания в многоязычной среде, предусмотренных профессиональным стандартом «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [5].

На наш взгляд для успешной реализации целей билингвального образования дошкольников необходимы воспитатель-билингв, логопед-билингволог, психолог-билингволог и др.

В условиях активного внедрения инновационных технологий в процесс обучения значимым аспектом эффективной работы должно стать обеспечение использования новых форматов реализации программ и образовательных проектов, направленных на повышение профессиональной компетентности будущих педагогов дошкольного образования. В целях подготовки высококвалифицированных педагогов-билингвов (воспитателей) дошкольного образования необходимо организовать подготовку кадров на факультетах дошкольного образования по сдвоенным профилям обучения (к примеру, направление подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) профили «Дошкольное образования, родной (чувашский) язык и литература», профили «Дошкольное образование и иностранный (английский) язык). Также подготовку педагогов (старших воспитателей) по магистерским программам (к примеру, педагогика и методика дошкольного образования). Логопедов-билингвологов (например, по направлению подготовки 44.03.03 специальное (дефектологическое) образование профиль «Логопедия»), психологов-билингвологов например, по направлению подготовки 44.03.02 психолого-педагогическое образование профиль «Психология и педагогика дошкольного образования») и пр.

Мы считаем, что профессиональная подготовка подразумевает целенаправленный, систематический и управляемый процесс, результатом которого является формирование профессиональной готовности в составе профессионально значимых компетентностей педагога в области билингвального развития дошкольников, представляющего собой интегральное качество личности, соединяющее в себе целевой, мотивационно-потребностный, содержательно-операционный и оценочный компоненты [3].

Целенаправленное и системное обучение будущих педагогов (воспитателей) обеспечивает становление у них базовых профессионально значимых компетенций (билингвальной и бикультурной) в рамках освоения профильных дисциплин [2].

Процесс обучения и воспитания студентов-бакалавров выстраивается на основе компетентностного, профессиографического подходов. Нацеленность этого процесса выражается в подготовке профессионалов для сферы билингвального дошкольного образования.

Разработанная нами концепция ориентирована на развитие профессионально значимых компетенций у будущих воспитателей детей-билингвов благодаря системно устроенному технологическому комплексу обучения. Данный комплекс предполагает интеграцию традиционных и новых педагогических технологий, основанных на коммуникативном подходе и фасилитаторской роли педагога

Профессиональное обучение студентов-бакалавров осуществляется в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования (далее ФГОС ВО) по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) - профили: "Дошкольное образование, родной (чувашский) язык и литература"[6]; «Дошкольное образование и иностранный (английский) язык». На этих направлениях формируются основные профессионально значимые компетенции, нужные для полноценного становления билингвальности у детей дошкольного возраста.

Педагогическая модель формирования у студентов основных профессионально значимых компетенций, нужных для полноценного становления билингвальности у детей дошкольного возраста, включает в себя следующие модули [4]: а) модуль теории, основной целью которого является теоретическая подготовка студентов; б) модуль практики, целью которого является формирование практических навыков и умений, необходимых в сфере профессиональной деятельности.

Содержательную характеристику профессиональности или профессиональной готовности выпускника определяет набор профессионально значимых компетенций, которые формируются у студента в результате изучения соответствующих циклов учебных дисциплин, объединенных в образовательные модули, которые выстраиваются на основе предметно-деятельностного подхода.

При освоении учебной программы по профилю «Дошкольное образование, родной (чувашский) язык и литература» [6] у будущих воспитателей формируются 9 (42,85%) общекультурных компетенций (ОК). Из них наиболее значимыми являются способность анализировать основные этапы и закономерности исторического развития, патриотизма и гражданской позиции; способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия; способность работать в команде, толерантно воспринимать социальные, культурные и личностные различия. Так же 5 (23,81%) общепрофессиональных компетенций, из которых наиболее значимы готовность сознавать социальную значимость своей будущей профессии, обладать мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности, способность осуществлять обучение, воспитание и развитие с учётом социальных, возрастных, психофизических и индивидуальных особенностей, в том числе особых образовательных потребностей обучающихся; владение основами профессиональной этики и речевой культуры.

7 (33,34%) профессиональных компетенций : готовность реализовывать образовательные программы по учебному предмету в соответствии с требованиями образовательных стандартов; способность использовать современные методы и технологии обучения и диагностики; способность решать задачи воспитания и духовно-нравственного развития в учебной и внеучебной деятельности; способность использовать возможности образовательной среды для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучения и обеспечения качества учебно-воспитательного процесса; способность осуществлять педагогическое сопровождение социализации и профессионального самоопределения обучающихся; готовность к взаимодействию с участниками образовательного процесса; способность организовывать сотрудничество обучающихся, поддерживать активность и инициативность, самостоятельность обучающихся, развивать их творческие способности) составляют компетентностную модель будущего педагога дошкольного образования. Всего формируется 21 компетенция в рамках изучения разных дисциплин, объединенных в модули: базовые дисциплины, модуль 1 «Психологические основы дошкольного образования», модуль 2 «Педагогические основы дошкольного образования», модуль 3 «Организационные основы дошкольного образования», модуль 4 «Теории и методики дошкольного образования», модуль 5 «Родной язык и литература». Основные профессионально значимые компетенции у студентов-бакалавров формируются при изучении дисциплин пятого модуля. Учебным планом предусмотрены также практики: 1) практика по получению первичных профессиональных умений и навыков, в том числе первичных умений и навыков научно-исследовательской деятельности; 2) практика по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности; 3) педагогическая практика; 4) преддипломная практика.

Уровень сформированности компетенций оценивается педагогами в рамках изучения дисциплин и прохождения практик. Конечный уровень профессиональной готовности студентов-бакалавров к самостоятельной профессиональной деятельности устанавливается на государственной итоговой аттестации, которая включает два вида испытаний : 1) подготовку к сдаче и сдачу государственного экзамена и 2) подготовку и защиту выпускной квалификационной работы.

Концептуальную основу педагогической модели формирования у студентов-бакалавров основных профессионально значимых компетенций, нужных для полноценного становления билингвальности у детей дошкольного возраста составляет профессионально обусловленная структура личности, включающая пять взаимосвязанных компонентов [2].

Проведенный мониторинг среди студентов на констатирующем этапе исследования показал, что большинство из них не обладали необходимыми знаниями о билингвальном образовании детей. Хотя 85% из них сами являются билингвами (в основном чувашско-русскими, татарско-русскими). Остальные 15% опрошенных являются монолингвами. Первоначальные наблюдения показали, что студенты плохо ориентировались в терминологической базе проблемы, в методических аспектах и своеобразии технологий билингвального образования. Имели скудные представления о значении и важности билингвального образования и его перспективах. Будущие педагоги прежде никогда не задумывались над вопросами билингвального образования детей.

Ранее проведенные нами исследования показывают низкий уровень двуязычного образования детей дошкольного возраста Чувашской Республики. По-нашему мнению, главными причинами такого показателя являются, во-первых, отсутствие единого подхода к билингвальному образованию детей; во-вторых, нескоординированная деятельность научно-педагогических работников и практиков дошкольного образования; в-третьих, отсутствие четкого строя профессиональной подготовки и переподготовки работников дошкольного образования в сфере развития билингвальности у детей.

Как показывают наши наблюдения, большинство педагогов не готовы к организации образовательной деятельности с группой детей с различным полиэтническим составом, ибо перед ними встает необходимость создания оптимальной среды, учитывающей культурно-языковую специфику развития ребенка. Помимо этого необходимость выстраивания всего процесса обучения с учетом сопоставительно-типологической характеристики контактирующих языков, своеобразия грамматического строя и интерферирующего влияния родного языка на изучаемый заставляет их реализовывать монолингвальное образование [1].

Профессиональные требования к педагогу двуязычного детского сада выше, чем к воспитателям обычного детского сада. Педагог двуязычного детского сада должен не только знать современные методы воспитания и обучения детей-билингвов, но и по-особому относиться к своей деятельности, эффективно воздействовать на весь процесс жизни детского сада, владеть навыками интеркультурной коммуникации. Поэтому модуль практической подготовки будущих педагогов помимо прохождения практики в ДОО предполагал их активное участие в семинарах, научно-практических конференциях и мастер-классах, проводимых ведущими педагогами-билингвами.

Педагогическая система по формированию у студентов-бакалавров основных профессионально значимых компетенций, нужных для полноценного становления билингвальности у детей дошкольного возраста содержит соответствующие методы контроля и оценивающего материала для проведения текущей, рубежной, промежуточной и итоговой аттестации.

Это позволило осуществить контроль за процессом приобретения студентами знаний, умений, навыков, общих и профессиональных компетенций и управлять процессом профессионального обучения.

Выбор отдельных традиционных и инновационных форм контроля осуществлялся в соответствии с технологией преподавания дисциплин, стилями преподавания и практической возможностью реализации тех или иных форм контроля. Так, нами были использованы следующие традиционные формы контроля устный опрос (зачет, экзамен, собеседование, коллоквиум и др.), письменные работы (эссе, контрольные работы, доклады, рефераты, тесты, курсовые работы, научно-учебные отчеты по практикам, отчеты по НИРС и др.). Также широко применялись методы контроля с помощью ИКТ. Очень популярными стали инновационные оценочные средства портфолио, презентация, рубежные аттестационные тесты, тесты практических умений (конкурсы педагогического мастерства), анкетные обследования и некоторые другие средства. Указанные виды контроля использовались как комплексно, так и самостоятельно, как особые виды контроля [4].

В соответствии с задачами повышения качества образования будущих воспитателей для полноценного становления билингвальности у детей дошкольного возраста условно можно выделить четыре блока профессиональной подготовки : языковой блок (произносительные, орфографические, лексические и грамматические нормы родного языка; обогащение словарного запаса и грамматического строя речи); языковедческий или лингвистический блок (общие сведения о языке; язык как знаковая система и общественное явление; развитие и функционирование языка; способы и приемы лингвистического анализа); коммуникативный блок (речь и общение; виды речевой деятельности; использование языка в различных сферах и ситуациях общения); культуроведческий (родной язык как форма выражения национальной культуры; национально-культурная специфика русского языка; взаимосвязь языка и культуры).

Каждый из этих блоков соотносится с определенным блоком задач и способом формирования профессионально значимых компетенции обучающегося : языковой, лингвистической, культуроведческой, коммуникативной. Итак, профессиональное становление студентов-бакалавров, будущих воспитателей, должно быть направлено на усиление языковых, лингвистических, культуроведческих, коммуникативных аспектов в системе компетенций педагога-билингва.

Литература

1. Иванова Н.В. Готовность педагогов дошкольных учреждений к двуязычному образованию детей в условиях чувашско-русского двуязычия // Русский язык в условиях би- и полилингвизма : Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. – Киров : Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании, 2018. - С. 61-65.

2. Иванова Н.В., Смирнова И.В. Концепция профессиональной подготовки студентов к коммуникативно-речевому развитию дошкольников // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 5-2. – С. 352-355.

3. Иванова Н. В. Основные положения системы мониторинга профессиональной готовности студентов к коммуникативно-речевому развитию дошкольников-билингвов // СИСП. 2015. №10 (54). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-polozheniya-sistemy-monitoringa-professionalnoy-gotovnosti-studentov-k-kommunikativno-rechevomu-razvitiyu-doshkolnikov (дата обращения: 29.04.2018).

4. Иванова Н.В. Формирование у будущих педагогов дошкольного образования билингвальной компетентности в поликультурном образовательном пространстве // Профессионализм учителя как условие качества образования : сборник научных трудов IV международного форума по педагогическому образованию и региональной конференции ISATT. – Казань : Отечество, 2018. - С. 233-240.

5. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. N 544н "Об утверждении профессионального стандарта "Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования)

(воспитатель, учитель)" (с изменениями и дополнениями). – [Электронный ресурс] : https://base.garant.ru/70535556/
6. ФГОС ВО по направлению 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) - профили: "Дошкольное образование, родной (чувашский) язык и литература" - [Электронный ресурс] : http://dikpip.chgpu.edu.ru/files/annotazii/OPOP_DORYAiL_ZAOCHNO_2017_2016_29_11_18.pdf

УДК 378

Э.А. Ислямова, старший преподаватель
ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет»
г. Симферополь, Россия

ОРГАНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРЕДМЕТНО-ПРАКТИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ В УСЛОВИЯХ ПРАКТИЧЕСКОГО (ПРОИЗВОДСТВЕННОГО) ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. *В статье описывается организация экспериментальной работы, по формированию предметно-практических компетенций в условиях практического (производственного) обучения будущих педагогов профессионального обучения. Определены цели и задачи эксперимента, критерии его проведения, а также выявлены организационно-педагогические условия его проведения в рамках констатирующего, формирующего и контрольного этапов в условиях практического (производственного) обучения. Даны рекомендации по их дальнейшему внедрению в условия реального обучения.*
Ключевые слова: *предметно-практические компетенции, педагогический эксперимент, педагогические условия, практическое (производственное) обучение, констатирующий этап, формирующий этап, контрольный этап.*

E.A. Islyamova, senior teacher
SBGEI HE RK "Crimean Engineering and Pedagogical University"
Simferopol, RK Crimea, Russia

ORGANIZATION OF PEDAGOGICAL EXPERIMENT FORMATION SUBJECT-PRACTICAL COMPETENCIES UNDER CONDITIONS PRACTICAL (PRODUCTION) TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF PROFESSIONAL TRAINING

Abstract. *The article describes the organization of experimental work on the formation of subject-practical competences in the conditions of practical (industrial) training of future teachers of vocational training. The goals and objectives of the experiment, the criteria for conducting it, and the organizational and pedagogical conditions for conducting it within the ascertaining, formative, and control stages in the context of practical (industrial) training have been identified. Recommendations are given for their further introduction into the conditions of real learning.*
Keywords: *subject-practical competence, pedagogical experiment, pedagogical conditions, practical (industrial) training, ascertaining stage, formative stage, control stage.*

Проблема исследования. Эффективность и вероятность проведенного исследования диагностируется путем опытно-экспериментальной проверки, цель которой «в общем понимании определяется как опытная проверка гипотезы» [2, с. 192]. Основной метод диагностирования эффективности и достоверности научного результата при апробации методики формирования предметно-практических компетенций (ППК) в условиях практического (производственного) обучения будущих педагогов профессионального обучения – это педагогический эксперимент. Для получения достоверных результатов экспериментального исследования необходимо выявить организационно-педагогические условия проведения констатирующего, формирующего и контрольного этапов педагогического эксперимента в условиях практического (производственного) обучения, в рамках реального педагогического процесса.

Цель – выявить условия организации педагогического эксперимента.

Методы. Для выявления необходимых условий педагогического исследования необходимо использование таких теоретических методов как анализ литературы по проблемам организации педагогического эксперимента, анализ опыта организации прикладных педагогических исследований.

Методология опытно-экспериментальной работы представлена в трудах С.У. Гончаренко, В.И. Загвязинского, А.А. Кыверялга, А.М. Новикова, Д.А. Новикова, П.И. Образцова, и Л.З. Тархан. Существует две точки зрения на логику проведения педагогического эксперимента. С точки зрения одних ученых он должен проводиться в обычных условиях деятельности учебно-воспитательных заведений, другие же считают, что в эксперименте должно проверяться что-то новое, что не входит в природные условиях обучения и воспитания [2, с. 193]. Осмысление сущности понятия «эксперимент», по А.А. Кыверялгу, нами рассматривается как метод педагогического исследования, когда происходит активное воздействие на педагогическое явление путем создания новых условий в целях исследования [3, с. 88].

Так, «эксперимент» (от. лат. Experimentum – проба, опыт) – научно поставленный опыт, наблюдение исследуемого явления в точно учитываемых условиях, которые позволяют следить за ходом данного явления и многократно воспроизводить его при повторении этих условий [1, с. 385].

Проверка эффективности нововведений в области обучения и воспитания возможна путем проведения педагогического эксперимента, а также в отличие от других методов позволяет сравнить значимость различных факторов в структуре педагогического процесса и выбрать оптимальное для соответствующих ситуаций их сочетание; выявить необходимые условия реализации определенных педагогических задач [4, с. 134].

Результаты. Предмет диагностирования педагогического эксперимента – уровень сформированности ППК будущих педагогов профессионального обучения. Условия эксперимента выбраны естественные, т.к. эксперимент проводился в реальных условиях учебно-воспитательного процесса.

Для обеспечения возможности сравнения результатов в начале и в конце эксперимента обучающиеся были разделены на экспериментальные и контрольные группы, выявлен начальный и итоговый уровень их обученности.

С целью получения репрезентативной выборки при определении экспериментальной базы были выдвинуты такие критерии:

- направление подготовки: 44 03 04 «Профессиональное обучение (по отраслям)»;
- квалификационный уровень выпускников: бакалавр;
- региональная принадлежность: представители учебных заведений Республики Крым.

Организация экспериментального исследования осуществлялась в рамках учебно-производственного процесса подготовки будущих педагогов профессионального обучения среди студентов очной и заочной форм обучения профиля «Декоративно-прикладное искусство и дизайн», профилизации «Технология и дизайн одежды» (ГБОУВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет»). Проведение эксперимента осуществлялось в соответствии с утвержденным учебным планом в условиях внутреннего распорядка учебного процесса с учетом временных возможностей расписания.

Экспериментальная работа проводилась в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

На первом этапе исследования проводился констатирующий эксперимент, цель которого заключалась в установлении фактического состояния исследуемой проблемы. При проведении констатирующего этапа педагогического эксперимента измерение

начального уровня ППК студентов определялось по результатам проведения анкетирования, тестирования и анализа результатов выполнения практических работ и индивидуальных заданий, на основании которых можно судить об уровне сформированности исследуемого качества.

Основной задачей I этапа констатирующего эксперимента является проведение теоретического анализа научных источников по современному состоянию предметной и практической компетенций в условиях производственного обучения у будущих педагогов профессионального обучения.

Для этого нами был проведен синтез философской, педагогической, психологической, учебно-методической литературы; изучены нормативно-правовые и учебно-методические материалы, на основе которых возможно дальнейшее определение составляющих ППК. Вследствие этого основной задачей II этапа констатирующего эксперимента явилось выявление составляющих конструктов ППК и их компонентно-уровневой структуры.

Цель формирующего этапа – разработка и апробация методики (педагогических условий) формирования ППК в условиях практического (производственного) обучения будущих педагогов профессионального обучения. Реализация формирующего этапа осуществлялась путем введения в процесс обучения активных методов обучения (деловая игра, метод проектов), целью которых является повышение качества образования за счет активизации учащихся в процессе обучения.

Формирующий этап эксперимента определен нами следующими задачами:

1. Разработка методики формирования ППК будущих педагогов профессионального обучения;

2. Внедрение методики формирования ППК в процесс профессиональной подготовки будущих педагогов профессионального обучения.

3. Разработка методики диагностики уровней сформированности ППК в начале эксперимента и после его окончания;

4. Осуществление обоснования выбора количества испытуемых, а также отбор эквивалентных экспериментальных и контрольных групп студентов.

5. Определение начального уровня ППК будущих педагогов профессионального обучения (входящее диагностирование).

Цель контрольного этапа – доказать, что при соблюдении выявленных педагогических условий можно достичь высокого уровня сформированности ППК. На контрольном этапе диагностики результативности формирования ППК предусмотрен сравнительный анализ входного и выходного тестирования, т.е. «снятие» эмпирических показателей результатов личностных приращений обучающихся после проведенной процедуры формирующих воздействий.

Задачи контрольного эксперимента:

1. Внедрение методического инструментария по формированию ППК в экспериментальной группе;

2. Определение итогового уровня ППК будущих педагогов профессионального обучения.

3. Проведение содержательного анализа эмпирических данных, полученных в ходе исследования.

Организация эксперимента выполнена с учетом выявленных проблемных ситуаций, посредством разработки педагогических условий формирования ППК, модернизации учебно-методического обеспечения по дисциплине «Практическое (производственное) обучение» и проведением экспериментальной проверки их внедрения, что в дальнейшем позволило сформулировать задачи нашего исследования.

Отсюда, первая категория задач заключается в определении основных компонентов ППК и обеспечении обучающихся необходимым методическим инструментарием для их формирования.

Вторая и третья категория включает в себя диагностику уровней сформированности ППК у обучающихся в процессе практического (производственного) обучения и позволяет определить эффективность предложенных методических разработок.

Для верификации поставленной гипотезы об эффективности формирования ППК в экспериментальных группах в конце проведения эксперимента нами планируется использование критерия t-Стьюдента, что позволяет подтвердить правомерность гипотезы исследования.

Выводы. Таким образом, вся экспериментальная работа была распределена нами на три этапа эксперимента: констатирующий, формирующий и контрольный. Обоснование количества участников эксперимента и статистическая обработка данных, полученных в результате проверки однородности контрольной и экспериментальной групп, а также при выявлении показателей начального и итогового уровней ППК будет представлена нами в последующих публикациях.

Исследование процесса организации и планирования педагогического эксперимента дало нам возможность выявления условий реализации педагогических воздействий по формированию ППК у будущих педагогов профессионального обучения. Настоящие условия реализации педагогического эксперимента соответствуют классической схеме и могут быть воспроизведены в условиях реального обучения.

Литература

1. Вишнякова С.М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С.М. Вишнякова. – М.: НМЦ СПО, 1999. – 538 с.

2. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям / Семен Устимович Гончаренко. – Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2010. – 308 с.3. Кыверялг А.А. Методы исследования в профессиональной педагогике / А.А. Кыверялг. – Таллин: ВАЛГУС, 1980. – 334 с.

4. Образцов П.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: курс лекций. – Орел, 2002 . – 291 с.

УДК 378.14+378.17

Н.И. Кадочникова, к.б.н., доцент,
А.В. Сазанов, к.б.н., руководитель центра компетенций,
М.Л. Сазанова, к.б.н., доцент,
Вятский государственный университет,
г. Киров, Россия.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БАКАЛАВРА И МАГИСТРА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: *Целью данной работы стал анализ особенностей формирования здоровьесберегающей компетентности на разных уровнях подготовки учителей. Согласно ФГОС ВО 3++ по программам бакалавриата и магистратуры компетентность в области здоровьесбережения относится к универсальным, категория «Самоорганизация и саморазвитие». Освоение учебных дисциплин способствует формированию у будущих учителей здоровьеформирующей и здоровьесберегающей компетентности – когнитивного компонента культуры здорового и безопасного образа жизни. На уровне подготовки бакалавров педагогики данная проблема должна решаться, в основном, за счет формирования общепрофессиональных компетенций – становления системы ценностей и мотиваций здорового и безопасного образа жизни. На уровне подготовки магистра большее внимание надо уделять формированию специальных компетенций, позволяющих разрабатывать и внедрять в учебный процесс методики формирования мотиваций на здоровьесбережение.*

Ключевые слова*: здоровье; здоровьесберегающая компетентность; здоровый и безопасный образ жизни.*

N.I. Kadochnikova, PhD, Associate Professor,
A.V. Sazanov, PhD,
M.L. Sazanova, PhD, Associate Professor,
Vyatka State University,
pKirov, Russia.

PECULIARITIES OF FORMING HEALTH-PRESERVATION COMPETENCE OF BACHELORS AND MASTERS OF PEDAGOGICS

Abstract. *The aim of this work was to analyze the features of forming health-preservation competence at different levels of teachers' training. According to the Russian Federal state educational standards of higher education for bachelor's and master's degree programs, health-preservation competence belongs to the universal category "Self-organization and self-development". The mastering of academic disciplines contributes to the forming of future teachers' health-forming and health-preserving competences – the cognitive component of healthy and safe lifestyle culture. At the level of bachelors' training this problem should be solved, mainly through the general professional competencies' forming – the system of values and motivations of a healthy and safe lifestyle forming. At the master's level, more attention should be paid to the forming of special competencies that allow developing and implementing methods of forming of motivation for health in the educational process*
Keywords*: health; health-preservation competence; healthy and safe lifestyle.*

Введение. Формирование культуры здорового и безопасного образа жизни – одна из важнейших задач современной педагогики. Особую значимость в этом аспекте приобретает развитие здоровьеформирующей и здоровьесберегающей компетентности педагогов. По мнению Е. А. Юговой [18: 213-214], выпускник вуза должен не только овладеть общепрофессиональными компетенциями, но и основными навыками здорового образа жизни (ЗОЖ), поскольку отсутствие здоровьесберегающего мышления не позволит ему стать полноценным работником, удовлетворяющим запросам работодателя.

Здоровьесберегающая компетентность, согласно И. Р. Рыбиной [12: 261], представляет собой интегративную личностную характеристику из совокупности ценностно-смысловых ориентаций, здоровьесберегающих знаний, умений и навыков, обусловливающих формирование опыта эффективной здоровьесберегающей деятельности в ситуациях реальной действительности. Главную задачу педагога автор видит в детальном анализе здоровьесберегающих возможностей преподаваемого учебного предмета, технологий обучения и разработке на этой основе средств, реализующих функцию здоровьесбережения. Многокомпонентность здоровьесберегающей компетенции подчеркивается многими авторами [1,12,18], в связи с этим возникают определенные сложности в формирования данного качества в системе подготовки педагогов.

В последние годы активно обсуждается вопрос о разграничении понятий здоровьесберегающая и здоровьеформирующая компетентность. Согласно [7,16,17,19], здоровьеформирующая компетентность является метапредметной и включает когнитивный (знания в области здорового образа и стиля жизни), операционно-деятельностный (умения и навыки формирования и повышения резервных способностей организма), мотивационно-ценностный (понимание роли оздоровительных технологий в формировании и повышении индивидуального здоровья) компоненты. Она является «неотъемлемой частью культуры каждого человека» и «важнейшим условием социализации личности в обществе» [19: 104]. Е. А. Черепов считает необходимым построение здоровьеформирующего образовательного пространства, поскольку оно, в отличие от здоровьесберегающей среды, стимулирует повышение адаптационных возможностей учащихся путем укрепления их здоровья, повышения уровня здоровьеформирующей компетентности, а также успешной адаптации и социализации в образовательной организации [16: 295].

Согласно российским и зарубежным исследованиям [9,13,22], студенты направления подготовки Педагогическое образование демонстрируют низкий уровень данной компетентности, что впоследствии может негативно отразиться на здоровье их будущих учеников [21]. Многие авторы [10] поднимают вопрос о важности тьютерской поддержки процесса формирования здоровьесберегающей компетентности студентов – будущих педагогов.

В связи с вышеизложенным, **целью** нашей работы стал анализ особенностей формирования здоровьесберегающей компетентности на разных уровнях подготовки учителей.

Методы и организация исследований. Для достижения поставленной цели был проведен сравнительный анализ трех поколений Российских Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВПО, ФГОС ВО, ФГОС ВО 3++; [15]), образовательных программ по направлению подготовки Педагогическое образование, профиль «Безопасность жизнедеятельности. Физическая культура» (уровень подготовки – бакалавр) и Педагогическое образование, профиль «Безопасность жизнедеятельности» (уровень подготовки – магистр). Также обобщен опыт работы преподавателей кафедры медико-биологических дисциплин Вятского государственного университета (ВятГУ).

В качестве метода повышения здоровьесберегающей мотивации использована диагностика физического здоровья и оценка резервных возможностей 92 студентов (64 девушки и 24 юноши, возраст 19,00±0,09 лет), обучающихся на 2 курсе бакалавриата педагогики различных профилей подготовки. Исследование проводилось в сентябре – декабре 2018 г. в естественных условиях образовательного процесса. Оценка физического здоровья проводилась с применением экспресс-диагностики безопасного уровня здоровья по Г. Л. Апанасенко [2]. Оценка степени адаптации системы кровообращения выполнялась по расчетам адаптационного потенциала согласно формуле Р. М. Баевского [3]. Результаты подвергнуты статистической обработке с использованием пакета программ Biostatistics 4.03 с определением средней арифметической *M*, ошибки средней арифметической *m*, t-критерия Стьюдента с оценкой достоверности по критерию значимости *p* (различия между группами признаков считались достоверными при $p<0,05$).

Результаты исследования и обсуждение. Согласно федеральному государственному образовательному стандарту высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) по направлениям бакалавриата, компетенции в области здоровьесбережения относились к группам общекультурных (готовность использовать методы физического воспитания и самовоспитания для повышения адаптационных резервов организма и укрепления здоровья), профессиональных (готовность к обеспечению охраны жизни и здоровья обучающихся в учебно-воспитательном процессе (УВП) и внеурочной деятельности), и специальных (владение методикой формирования здорового образа жизни, сохранения и укрепления здоровья обучающихся; владение методиками здоровьесберегающих технологий (ЗСТ), навыками сохранения и укрепления здоровья обучающихся). Формулировки данных компетенций в ФГОС ВО существенно урезаны, в частности, общекультурных (готовность поддерживать уровень физической подготовки, обеспечивающий полноценную деятельность) и общепрофессиональных (готовность к обеспечению охраны жизни и здоровья обучающихся). ФГОС ВО 3++ предполагает перевод компетенций в области здоровьесбережения в ранг универсальных, категории «Самообразование и саморазвитие» и «Безопасность жизнедеятельности». Однако сами формулировки построены таким образом, что не предполагают ни мотивированности человека на ведение ЗОЖ, ни активного участия педагога в создании здоровьесберегающей среды.

ФГОС ВПО и ФГОС ВО магистратуры не содержат четких формулировок компетенций в области здоровесбережения. Однако можно предполагать их наличие в группе профессиональных (способен применять современные методики и технологии организации и реализации образовательного процесса на различных образовательных ступенях в различных образовательных учреждениях; способен применять современные методики и технологии организации образовательной деятельности, диагностики и оценивания качества образовательного процесса по различным образовательным программам). Но для профиля подготовки «Безопасность жизнедеятельности» среди специальных компетенций мы находим необходимое нам «владение методиками здоровьесберегающих технологий, навыками сохранения и укрепления здоровья обучающихся, способами и приемами оказания доврачебной помощи». И, наконец, в ФГОС ВО 3++ здоровьесберегающая компетенция находится в категории универсальных с формулировкой «способен определять и реализовывать приоритеты собственной деятельности и способы ее совершенствования на основе самооценки». Согласимся с разработчиками в отношении самоорганизации и саморазвития, но какое отношение имеет эта формулировка к здоровьесбережению?

Традиционно учитель-предметник основной целью своей работы видит формирование знаний, умений и навыков по своей дисциплине и мало заботится о здоровьеформирующей и здоровьесберегающей составляющей преподавания. Многие педагоги, которые приходят к нам на курсы повышения квалификации или получают высшее/второе высшее образование заочно, не имеют четкого представления об использовании здоровьеформирующих и ЗСТ в учебном процессе, не могут определить их место в УВП, а, зачастую, не заинтересованы в их применении, либо используют в своей деятельности самые «примитивные» ЗСТ (пальчиковая гимнастика, офтальмотренаж, физкультминутка и т.п.).

Общеизвестно [4], что факторы образовательного пространства школы оказывают определяющее влияние на формирование здоровья школьников. Поэтому грамотная организация здоровьеформирующего образовательного пространства будет способствовать физическому совершенствованию, реализации творческих задатков, повышению компетентности и успешной адаптации обучающихся. Однако, существующая в настоящее время фрагментарность, бессистемность, слабое теоретическое обоснование здоровьеформирующей образовательной деятельности приводят к тому, что администрация и педагоги образовательных учреждений, а также родители обучающихся, «не мотивированы на внедрение инноваций и прогрессивных идей, позволяющих предотвращать ухудшение здоровья детей в образовательном пространстве школы» [16: 293].

Формирование здоровьесберегающей компетентности у будущих бакалавров педагогики происходит в процессе освоения таких учебных дисциплин, как «Воспитание культуры здоровья школьника при обучении безопасности жизнедеятельности», «Возрастная анатомия, физиология и гигиена», «Основы медицинских знаний и ЗОЖ», «Основы профилактики зависимостей при обучении безопасности жизнедеятельности», «Охрана здоровья детей» и др. У магистров эту же цель преследует освоение учебных дисциплин «ЗСТ в образовании», «Рациональное обеспечение жизнедеятельности», «Современные образовательные технологии в обучении безопасности жизнедеятельности» и др.

При этом студенты пополняют багаж знаний и умений по здоровьесбережению, изучая теоретические основы культуры здоровья, профилактику зависимостей, методологию сохранения и укрепления соматического и психического здоровья и т.п. Практические навыки, например, оказания первой помощи при дыхательной недостаточности, формируются в активной форме при отработке действий с тренажерами и роботами-тренажерами в соответствии с инструкциями и методическими указаниями под наблюдением преподавателя и самостоятельно, а также

интерактивно – при решении ситуационных задач, демонстрации и анализе элементов урока и др.

С целью оценки уровня сформированности здоровьесберегающих компетенций применяются различные формы и методы контроля (устный опрос, контрольная работа, решение ситуационной задачи, составление рекомендаций и др.). Как показала практика, особую сложность как для будущих бакалавров, так и для обучающихся в магистратуре представляют задания, в которых требуется найти допущенные ошибки и исправить их. Это свидетельствует о репродуктивном уровне мышления большинства студентов, стереотипности приобретенных навыков и неумении их применять в нестандартной ситуации.

Приоритетным, и вероятно, самым сложным, является формирование мотиваций к здоровьесбережению [12] и внедрение ЗСТ в УВП. Одним из способов мотивации учителей на использование ЗСТ в УВП является организация и проведение регионального конкурса «Школа ЗОЖ». Ежегодный конкурс образовательных учреждений Кировской области проводится Общественной палатой Кировской области в целях совершенствования здоровьесберегающей и здоровьеформирующей деятельности образовательных организаций общего среднего образования, а также привлечения внимания общественности к проблемам формирования ЗОЖ молодёжи и детей [11]. Экспертная группа анализирует и оценивает не только показатели формирования здоровьесберегающей среды для обучающихся и улучшение состояния их здоровья, но также оздоровление преподавательского состава и вовлечение его в занятия физической культурой и спортом. К сожалению, отличная инициатива Общественной палаты сводится практически на «нет» слабым освещением итогов конкурса в местных СМИ.

Одним из видов деятельности, формирующих мотивацию студентов на здоровьесбережение, является мониторинг индивидуального здоровья, в частности, с помощью экспресс-методов. В рамках данной статьи приведем результаты экспресс-оценки соматического здоровья будущих бакалавров педагогики.

Результаты обследования показали, что весоростовой и жизненный индексы обследованных девушек (соответственно 354,22±7,98 г/см и 46,37±1,569 мл/кг) и юношей (соответственно 394,70±7,46 г/см и 59,864±2,29 мл/кг) соответствуют возрастной норме.

О хороших резервных возможностях сердечно-сосудистой системы у девушек и юношей говорят средние значения индекса Робинсона (80,24±2,39 усл. ед. и 77,04±4,55 усл. ед. соответственно) и времени восстановления после 20 приседаний (57,18±4,0 с и 52,5±3,05 с соответственно). Проба с задержкой дыхания на вдохе (проба Штанге), также характеризует хорошую способность противостоять недостатку кислорода и составляет у девушек 56,7±3,2 с и у юношей – 70,8±5,4 с. Средние значения адаптационного потенциала системы кровообращения (у девушек – 1,9±0,04 усл.ед. и у юношей – 1,95±0,05 усл.ед.) указывают на удовлетворительную степень адаптации.

Однако средние значения силового индекса свидетельствуют о слабом развитии мышц сгибателей кисти в обеих группах: у девушек – 38,92±1,59%; у юношей – 58,85±4,88% (ниже средневозратного значения). Средний балл оценки здоровья (по Г. Л. Апанасенко) указывает на средний (небезопасный) уровень здоровья обследованных девушек и юношей (9,8±0,4 и 11,9 ±0,9 баллов соответственно).

Таким образом, диагностика уровня соматического здоровья студентов ВятГУ демонстрирует общероссийские тенденции [5,6,14,20,23]: снижение резервных возможностей кардиореспираторной системы на фоне сохранения функциональных показателей в пределах возрастных норм. Выявленный небезопасный уровень здоровья стал, на наш взгляд, результатом низкого уровня сформированности компетенций в области здоровьеформирования и здоровьесбережения.

Заключение. Таким образом, освоение учебных дисциплин и формирование мотиваций на здоровьесбережение способствует становлению и развитию у будущих учителей здоровьеформирующей и здоровьесберегающей компетентности – когнитивного компонента культуры здорового и безопасного образа жизни. На уровне подготовки бакалавров педагогики данная проблема должна решаться, в основном, за счет формирования общепрофессиональных компетенций – становления системы ценностей и мотиваций здорового и безопасного образа жизни. На уровне подготовки магистра большее внимание надо уделять формированию специальных компетенций, позволяющих разрабатывать и внедрять в учебный процесс методики формирования мотиваций на здоровьесбережение.

Литература

1. Абакумова Ю. Г. Критерии и уровни сформированности здоровьесберегающей компетентности будущего педагога // Вестник ОГУ. 2016. № 9 (197). С. 3–7.

2. Апанасенко Г. Л. Индивидуальное здоровье: теория и практика // Валеология. 2006. № 1. С. 5–13. URL: http:// www.journal.valeo.sfedu.ru/journal/200601.pdf. (дата обращения: 18.12.2018).

3. Баевский Р. М. Оценка и классификация уровней здоровья с точки зрения теории адаптации // Вестник АМН СССР. 1989. № 8. С. 73–78.

4. Безруких М. М. Здоровье школьников, проблемы, пути решения // Сибирский педагогический журнал. 2012. № 9. С. 11–16.

5. Жомин К. М. Рубанович В. Б. Морфофункциональные особенности девушек в зависимости от уровня двигательной активности в процессе обучения в вузе // Вестник НГПУ. 2014. № 1(17). С. 155–165. DOI:10.15293/2226-3365.1401.13.

6. Кретова И. Г., Беляева О. В., Ширяева О. И., Комарова М. В., Чигарина С. Е., Косцова Е. А. Влияние социальных и психологических факторов на формирование здоровья студентов в период обучения в высшем учебном заведении // Гигиена и санитария. 2014. № 4. С. 85–90.

7. Лубышева Л. И., Черепов Е. А. Обоснование эффективности проектирования здоровьеформирующего образовательного пространства школы на основе спортизации физического воспитания // Человек. Спорт. Медицина. 2016. Т. 16. № 2. С. 52–61. DOI: 10.14529/hsm160205

8. Лебедев А. В., Рубанович В. Б., Айзман Н. И., Айзман Р. И. Морфофункциональные особенности студентов первого курса педагогического вуза // Вестник НГПУ. 2014. № 1(17). С. 128–141. DOI:10.15293/2226-3365.1401.11.

9. Макеева Т. В., Тихомирова Л. Ф. Подготовка социальных педагогов и социальных работников к здоровьесберегающей деятельности // Ярославский педагогический вестник. 2016. № 6. С. 203–209.

10. Омельченко Е. А., Зверкова А. Ю. Характеристики культуры самовыражения будущих педагогов в ходе подготовки к реализации здоровьеориентированного образования // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 4. URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=21104 (дата обращения: 18.07.2017).

11. Положение о конкурсе образовательных учреждений города Кирова «Школа здорового образа жизни». URL: http://opko43.ru/documents/other/8704/ (дата обращения: 18.03.2019).

12. Рыбина И. Р. Сущность понятия «здоровьесберегающая компетентность» // Ученые записки Орловского государственного университета. 2015. № 3 (66). С. 258–262.

13. Савина Л. Н., Сахарова И. Н., Анисимова Н. В., Сугробова Г. А. К вопросу формирования здоровьесберегающей компетентности будущих учителей // Известия ПГПУ им. В.Г. Белинского. 2010. № 17 (21). С. 97–100.

14. Третьяков А. А., Дрогомерецкий В. В., Агошков В. В. Анализ взаимосвязи уровня соматического здоровья студентов с двигательной активностью // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 3. URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=13613 (дата обращения: 21.07.2018).

15. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования. URL: http://fgosvo.ru/ (дата обращения: 30.03.2019).

16. Черепов Е. А. Семантика здоровьеформирующего образовательного пространства современной общеобразовательной школы // Вестник Томского государственного университета. 2015. № 400. С. 293–299. DOI: 10.17223/15617793/400/47
17. Черепов Е. А., Хафизова А. С., Баймухаметова Э. Ф. Эффективность здоровьеформирующего пространства общеобразовательной школы на основе спортизации физического воспитания // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2017. № 5. С. 14–18.
18. Югова Е. А. Анализ структуры и содержания здоровьесберегающей компетентности студентов педагогического вуза // Вестник КГПУ им. В. П. Астафьева. 2011. № 3 (1). С. 213–217.
19. Ярушин С. А. Реализация здоровьеформирующей компетентности студенческой молодежи // Проблемы физкультурного образования: концептуальные основы и научные инновации: сб. научн. трудов. Вып. 5. Саки: ИП Бровко А. А., 2018. С. 102–106.
20. Martyniuk O. V., Vilyanskiy V. N. Assessment of Students' Health Condition by Indicators of Adaptation Potential, Biological Age and Bio-energetic Reserves of Organism // Physical Education of Students. 2015. № 3. P. 20–28. DOI:10.15561/20755279.2015.0303.
21. Moynihan S., Paakkari L., Välimaa R., Jourdan D., Mannix-McNamara P. Teacher Competencies in Health Education: Results of a Delphi Study // PLoS One. 2015. № 10(12). URL: https://doi.org:10.1371/journal.pone.0143703 (дата обращения: 05.04.2019).
22. St Leger L. Schools, Health Literacy and Public Health: Possibilities and Challenges // Health Promotion Int. 2001. Vol. 16 (2). P. 197–205. DOI:10.1093/heapro/16.2.197.
23. Tsybul'ska V. V. Self-appraisal Adequacy of Students' Physical Abilities of Pedagogical Specialties Involved in Various Forms of Education // Physical education of students. 2014. № 5. P. 48–52. DOI:10.15561/20755279.2014.0509.

УДК 378.81

Р.Б.Камаева, д.филол.н., доцент
Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Елабуга, Россия

ВОЗМОЖНОСТИ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Аннотация. *В данной статье рассматриваются возможности интерактивных методов обучения в формировании методической компетентности студентов филологического факультета, будущих учителей родного (татарского) языка и литературы. Автором выделяются наиболее эффективные методы, которые позволяют преподавателю привлечь студентов к активной творческой деятельности.*
Ключевые слова: *методическая компетентность, интерактивные методы обучения, метод анализа конкретных ситуаций, квест-проект, ролевая игра, родной(татарский) язык.*

R.B. Kamaeva, Doctor, Associate Professor
Kazan (Volga Region) Federal University,
Elabuga, Russia

THE POSSIBILITY OF INTERACTIVE TEACHING METHODS IN THE METHODICAL COMPETENCE'S FORMATION OF FUTURE TEACHERS

Abstract. *In the article the possibilities of interactive teaching methods in the formation of students' methodological competence of the faculty of Philology, future teachers of the native (Tatar) language and literature are considered. The author identifies the most effective methods that allow the teacher to attract students to active creative activity.*
Keywords*: methodical competence, interactive teaching methods, analysis's method of specific situations, quest-project, role play, native (Tatar) language.*

Эффективность образовательного процесса во многом зависит от правильного выбора методов и приемов обучения для достижения поставленной цели. Интерактивные методы обучения имеют свою специфику. Во-первых, интерактивное обучение связано групповым взаимодействием всех участников в процессе работы, во-вторых, обучающиеся получают возможность применять имеющихся знаний в

конкретной ситуации, в-третьих, создается атмосфера состязательности и соперничества. Рассмотрим некоторые из них подробнее.

Метод анализа конкретных ситуаций.

«Анализ конкретной ситуации – это глубокое и детальное расследование реальной или искусственной обстановки, выполняемое для того, чтобы выявить его характерные свойства. Этот метод развивает аналитическое мышление учащихся, системный подход к решению проблемы, позволяет выделять варианты правильных и ошибочных решений, выбирать критерии нахождения оптимального решения, учиться устанавливать деловые контакты, принимать коллективные решения, устранять конфликты» [5, с.211].

Этот метод можно широко применять на занятиях по методике обучения. Студенты получают задание-ситуацию. Задание можно предоставить в разной форме. По методике обучения студентам целесообразно предложить следующие задания:

1.Просмотреть отрывок видео-урока, определить эффективность организационной части данного урока.

2.Просмотреть отрывок видео-урока, определить эффективность этапа рефлексии данного урока.

3. Просмотреть отрывок видео-урока, определить целесообразность действий учителя по формированию у учащихся универсальных учебных действий.

4. Просмотреть отрывок видео-урока, определить формы контроля и оценки.

Сначала каждый студент формулирует свое мнение по данной ситуации, в мини-группах каждый предлагает свой вариант ответа, обосновывают его. На итоговом этапе ситуация обсуждается в группе, сопоставляются результаты работы.

Задания-«кейсы» можно успешно использовать как на лекционных, так и практических занятиях. Для лекционных занятий преподаватель заранее составляет «кейсы» по теме лекции: выделяет проблемное задание, дает описание его содержания, указывает источники информации (если это необходимо), составляет глоссарий. Студенты работают в группах, выполняют задания, обсуждают, находят решения, потом для выступления оформляют ответ (или несколько ответов).

На практических занятиях студентам можно предложить техническое задание для разработки «кейсов». Задание выполняется в группах. Участники каждой подгруппы самостоятельно подбирают проблемную ситуацию, составляют описание ситуации, разрабатывают все варианты ответов. Потом разработанный «кейс» передается другой группе. В заключительном этапе демонстрируются ответы для обсуждения.

Игра. Игра как метод обучения представляет собой имитацию проблемных ситуаций, в том числе конфликтных. Ролевые игры характеризуются наличием задачи или проблемы и распределением ролей между участниками ее решения.

Ролевая игра позволяет студентам моделировать ситуации будущей профессии, активизировать познавательную деятельность. Как метод обучения ролевая игра дает преподавателю оформить учебный процесс в виде игровой деятельности и имитаций конфликтных ситуаций из школьной жизни. После проведения ролевой игры организуется ее обсуждение. Участники делятся своими переживаниями, высказывают свои мнения, отмечают положительные и негативные моменты игры. Используя метод ролевой игры, преподаватель сможет привлечь студентов к активной творческой деятельности.Через понимание мыслей, чувств и поступков своих героев студенты моделируют реальность. При этом знания, приобретенные в игре, становятся для каждого студента личностно значимыми., что помогает им глубже понять профессию, «почувствовать ситуацию в контексте времени». На практических занятиях по методике обучения можно разыгрывать все этапы школьного урока, фрагменты уроков (урок-путешествие, урок-беседа и др.), моделировать и анализировать педагогических ситуаций.

Квест-проект. На практических занятиях студентам дается задание по разработке образовательных квестов разной формы (квест-проект, квест-игра, веб-квест). При разработке квеста следует учитывать его структурные элементы: 1) тема и метафорическое название; 2) цели и задачи; 3) количество участников; 4) роли, ролевые задания; 5) сюжет, сценарий; 6) ход квеста; описание последовательности действий; 7) конечный результат.

Квесты целесообразно использовать при систематизации полученных знаний. Например, после проведения лекции «Современные технологии на уроках родного (татарского) языка и литературы», с целью углубления научно-теоретических знаний, на практическом занятии студенты выполняют творческое задание: составляют квест-проект (квест-игру) или веб-квест, используя возможности Интернета. Сюжет квеста всегда интригующий, связан с приключениями, поэтому и темы квестов своеобразные. Для сюжета можно использовать татарские сказки, действия сказочных героев, промыслы татарского народа.

Темы квестов могут быть разнообразными, например: квесты по родной (татарской) литературе «Волшебство потерянного голоса» (Тема: «Татарское устное народное творчество. Песни»), «Таинственная книга»(Тема: «Татарское устное народное творчество. Сказки»), квест по родному (татарскому) языку «Потерянный раздел» (Тема: «Повторение раздела «Глагол», используя произведения Г.Тукая») и другие. Разыгрывая сцен из жизни и обсуждая конкретные ситуации, студенты «учатся учить», осваивают методику проведения игр, составления проектов, кейсов, квестов.

Таким образом, методы интерактивного обучения способствуют повышению методической компетентности будущего учителя, а методическая компетентность является важным элементом в структуре профессиональной компетентности педагога.

Литература

1.Активные и интерактивные образовательные технологии (формы проведения занятий) в высшей школе: учебное пособие/сост. Т.Г. Мухина. – Н.Новгород: ННГАСУ, 2013. – 97 с.

2.Гуманитарные технологии преподавания в высшей школе: учеб.-метод пособие / кол.авторов, под ред. Т.В. Черниковой. – М.: Планета, 2011. – 496 с.

3.Камаева Р.Б. Федераль дәүләт белем бирү стандартларын тормышка ашыруда татар теле һәм әдәбияты укытучысына фәнни-методик ярдәм /Р.Б.Камаева, А.Х. Мөхәммәтҗанова. – Казан: Татарстан Республикасы Мәгарифне үстерү институты, 2015. – 110 б.

4.Мөхәммәтҗанова А.Х.Татар теле һәм әдәбияты дәресләрен модельләштерүдә заманча педагогик технологияләр (эш тәҗрибәсеннән)/ А.Х.Мөхәммәтҗановна, Р.Б.Камаева. – Казан: Татарстан Республикасы Мәгарифне үстерү институты, 2015. – 216 б.

5.Сластенин В.А. Педагогика: учебник для студ. учреждений сред. проф. образования/ В.А. Сластенин, И.Ф.Исаев, ЕН Шиянов. – 5-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2013 – 496 с.

УДК 159.9.07

О.Ю. Камакина, к.пс.н., доцент
Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль, Россия

СПЕЦИФИКА ПРИМЕНЕНИЯ ПРОЕКТИВНЫХ МЕТОДОВ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ КОГНИТИВНОГО И ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОГО КОМПОНЕНТОВ ОТНОШЕНИЯ К ЗДОРОВЬЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. *В статье описан опыт использования проективных методов в изучении отношения к здоровью младших школьников. Раскрыты возможности и ограничения проективной диагностики эмоционально-волевого и когнитивного компонентов отношения к здоровью, описаны особенности представлений, переживаний детей младшего школьного возраста в сфере здоровья.*

Ключевые слова: *отношение к здоровью, младший школьник, проективные методы.*

O. Y. Kamakina, PhD, Associate Professor
Yaroslavl State Pedagogical University,
Yaroslavl, Russia

THE SPECIFICS OF PROJECTIVE METHODS USAGE FOR STUDYING COGNITIVE AND EMOTIONAL-VOLITIONAL COMPONENTS OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN TO HEALTH BEHAVIOR

Abstract. *The present article descusses the results of projective methods usage in studying health behavior of younger schoolchildren. The possibilities and limitations of cognitive and emotional-volitional components projective diagnosis of younger schoolchildren to health behavior are revealed, the features of perception and feelings of younger schoolchildren concerning health behavior are described.*
Keywords: *health behavior, younger schoolchild, projective methods.*

Проблема исследования. Проблема формирования самосохранительного отношения к здоровью у детей является актуальной в связи с ухудшающимися показателями физического и психического здоровья детского населения. Поиск и апробация методов для изучения отношения к здоровью младших школьников важен для понимания специфики данной категории и определения возможных направлений психолого-педагогической поддержки [1].

Отношение к здоровью – система индивидуальных, избирательных связей личности с различными явлениями окружающей действительности, способствующих или, наоборот, угрожающих здоровью людей, а также определенную оценку индивидом своего физического и психического состояния [2]. Для изучения специфики отношения к здоровью можно ориентироваться на систему компонентов, в которой выделяют ценностный, когнитивный, эмоционально-волевой и деятельностный.

Применение проективных методов в сочетании с другими методами диагностики позволяет выявить особенности когнитивного и эмоционально-волевого компонентов отношения к здоровью. Младшему школьнику, особенно в первом классе достаточно сложно характеризовать общие понятия, в том числе такие, как "здоровье". Проективные рисуночные методы актуализируют представления, переживания, образы, личный опыт ребенка. Анализируя продукты рисуночной деятельности обучающихся, возможно выявить спектр представлений и эмоциональное отношение авторов к категории "здоровье".

Методы. Психодиагностические методы исследования: проективный рисуночный тест "Здоровье", анкета "Я и мое здоровье", методика незаконченных предложений. Качественные методы: дифференцирование и обобщение материала по качественным параметрам, анализ продуктов деятельности, метод экспертных оценок, графический и вербальный контент-анализ.

Экспертиза осуществлялась с участием трех психологов высшей категории. Выборка: 360 младших школьников 1 и 4 классов общеобразовательных школ.

Результаты. Для анализа особенностей характера рисунков нами была выбрана типология Г.Рида, как наиболее полно охватывающая возможное своеобразие. Для младших школьников наиболее представленными являются рисунки эмфатического (характеризующие стремление передать эмоциональную атмосферу непосредственного выражения ощущений, впечатлений), ритмического (изображающие движение), а также органического (изображающие живую природу) характера. Наличие такого типа рисунков можно интерпретировать: сфера "здоровье" является эмоционально значимой, переживания младших школьников насыщенны, разнообразны, как положительны, так и отрицательны; представления о взаимосвязи качества здоровья и двигательной активности (занятия спортом, физкультурой, подвижные игры), качества здоровья и безопасной окружающей среды (природа, растения, животные, люди и др.) являются сформированными в данной возрастной группе.

Характеризуя представления детей о категории здоровья как позитивной или тревожной можно оценивать следующие проявления: наличие графических признаков напряженности - отражено в 51,39% детских рисунков, графических признаков агрессии - у 8,9%. Позитивный образ здоровья присутствует у 18,05% авторов, негативный у 25%, у большинства рисунков преобладает нейтральная эмоциональная окраска. В целом сфера здоровья является эмоционально нейтральной, но проявилась определенная группа детей, для которой характерно переживание тревоги.

Анализ семантического контекста рисунков обучающихся позволил выявить особенности представлений детей о здоровье, наиболее распространенными являются: образ человека, окружающая среда, двигательная активность, отдых, гармония, красота, друзья, образ дома, физиология, проблемы со здоровьем, питание, медицина, животные, отказ от вредных привычек, СМИ, уважение людей и др. Информированность детей о здоровье разнообразна, включает представления о физическом, социальном, психологическом видах здоровья, наиболее значимыми способами здоровьесбережения младшие школьники считают наличие благоприятной окружающей среды, оптимальную двигательную активность, а также организацию отдыха. Выбор цвета, преобладающий цвет, своеобразие цветовой экспрессии в рисунках детей тоже являются возможными единицами анализа. Палитра применения цветов широка. Авторы чаще всего выбирают зеленый и синий цвет как преобладающий, что может быть связано с потребностью детей испытывать чувство защищенности, быть в безопасности. иметь возможность снять напряжение, восстановить ресурсы.

Описания, разъяснения, дополняющие идею рисунка, являются богатым материалом для прояснения специфики когнитивного компонента отношения к здоровью младших школьников. По характеру самого текста можно выделить следующие виды комментариев: призыв, пояснение, отражение негативного влияния факторов, страхи и опасения, профилактика заболеваний, предостережение, объяснение и др.

Выводы. Изучение отношения к здоровью младших школьников является сложной научной задачей, требует применения комплекса методов (психодиагностических, качественных, количественных и др.). Проективные методы имеют свои преимущества: просты, понятны для младших школьников, вызывают желание и интерес в процессе исследования, при этом анализ продуктов деятельности авторов позволяет выявить специфику когнитивного и эмоционально-волевого компонентов отношения к здоровью. У данных методов существуют и ограничения: сложно анализировать, интерпретировать полученные результаты, субъективность при оценивании, необходима экспертная оценка. В нашем исследования выявлены следующие особенности когнитивного и эмоционально-волевого компонентов отношения к здоровью младших школьников: информированность в сфере здоровья разнообразна, характерны представления о разных видах здоровья, для сохранения здоровья наиболее важными способами дети считают двигательную активность, организованный отдых, безопасную окружающую среду. Тема здоровья способствует возникновению эмоциональных переживаний, как отрицательных, так и положительных, вызывает тревогу, внутреннее напряжение.

Литература

1.Камакина О.Ю. Сохранение психологического здоровья школьников в образовательной организации//Научный журнал «Таврический научный обозреватель». - № 4 (9). - г. Ялта, Республика Крым. - 2016.- №4.-С.201-202.

2.Никифоров Г.С. Психология здоровья: Учеб. пособие. – СПб.: Речь. - 2002.- 607с. - С.279.

УДК 378.147

С.В. Каркина, к.п.н., доцент
Казанский (Приволжский) федеральный университет
г. Казань, Россия

СУБЪЕКТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД К СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТА-МУЗЫКАНТА СРЕДСТВАМИ MOODLE

Аннотация. *В условиях глобализационных процессов в современном мире на первый план выходят методы и условия обучения, необходимые для предоставления обучающимся возможности самостоятельно определять траекторию личностного развития, отражающую индивидуальные потребности к освоению знаний, умений и навыков. В данном контексте нам представляется перспективным внедрение субъектно-ориентированного подхода. Использование для обучения платформы MOODLE позволяет реализовать основные принципы современных педагогических подходов, в частности такие, как гибкость, интерактивность, открытость, позволяющих организовать эффективный процесс обучения, минуя социально-экономические, географические и иные ограничения в образовательном процессе. По итогам проведенного исследования была разработана модель формирования исполнительской культуры личности. Анализ выполненных обучающимися практических заданий позволил сделать вывод об эффективность подобного ресурса для повышения уровня исполнительской культуры студентов-музыкантов.*
Ключевые слова: *образование, субъектно-ориентированный подход, музыка, исполнительская подготовка, дистанционное обучение.*

S.V.Karkina, Associate professor
Kazan (Volga Region) Federal University,
Kazan, Russia

SUBJECT-ORIENTED APPROACH TO THE PERFORMANCE CULTURE IMPROVING OF THE UNIVERSITY STUDENTS THROUGH THE USE OF MOODLE

Abstract: *In the context of globalization process in modern world the methods and conditions of studying come to the main position, that is necessary for the possibility of the creation the way of personal development of learners by themselves according their personal needs and goals in education and studying of knowledge and skills. In this context, we consider the introduction of a subject-oriented approach to be promising. The content of MOODLE platform allows to realize the main principles of perspective approaches such as flexibility, interactivity, openness, for effective study process without different social-economics, geographical and other frameworks in educational process. The main result of the research work was the creating of model of formation of performance culture of person. The analysis of studying practical tasks let conclude that the distance format is effective way for increase of level of performance culture of students-musicians.*
Keywords*: education, subject-oriented approach, music, performance skill, distance learning.*

В условиях глобализационных процессов в современном мире на первый план выходят методы и условия обучения, необходимые для предоставления обучающимся возможности самостоятельно определять траекторию личностного развития, отражающую индивидуальные потребности к освоению знаний, умений и навыков. Теоретико-методологические основания субъектно-ориентированного подхода были достаточно глубоко исследованы на сегодняшний день такими учеными как К.А. Абульханова-Славская [1], Н.М. Борытко [3], А.К. Осницкий [7] и др. Согласно их работам центральными категориями педагогического процесса становятся саморазвитие, самоактуализация, индивидуальная траектория самообразования, субъектная позиция. Понятие субъектности также уточняется современными исследователями, которые объясняют его как изменения, происходящие в сознании личности в процессе обучения и характеризуют как «… «сдвиг» в поведении, в действиях, компетенциях им самим же [индивидом] выстроенных» [5: 190].

Стремительное развитие дистанционного образования позволило открыть новые возможности в совершенствовании обучения музыке. Использование для обучения платформы MOODLE позволяет реализовать основные принципы современных педагогических подходов, в частности такие, как гибкость, интерактивность, открытость, позволяющих организовать эффективный процесс обучения минуя социально-экономические, географические и иные ограничения в образовательном процессе.

Исследование материалов образовательной платформы Coursera позволило выявить большое количество курсов, представленных ведущими университетами мира, направленных на совершенствование исполнительских навыков, в частности навыков игры на гитаре, фортепиано, струнных инструментах, обучения вокалу, импровизации и хореографии. Среди прочих нами были выделены курсы, направленные на развитие музыкально-исполнительских навыков обучающихся.

На развитие одного из самых сложных для освоения навыков свободного владения инструментом направлен курс «Джазовая импровизация» (Беркли, США). В данном курсе предложены модели импровизации на фортепиано, которые могут служить в качестве образцов для копирования и подражания, а также в виде ресурса форум предложено участникам выкладывать в интернет собственные записи для оценки преподавателем и другими участниками. Подобная форма позволила создать активную интерактивную среду, где круг заинтересованных лиц может обмениваться опытом и знаниями, помогая друг другу в совершенствовании практических навыков.

Различные аспекты совершенствования музыкально-исполнительских навыков широко представлены в музыкальной педагогике. В тоже время отечественные педагоги считают необходимым рассматривать данные аспекты в более широком контексте личностного развития. Так, наиболее известные советские педагоги такие, как Г.Нейгауз [6], Е.Либерман [4] подчеркивают значимость творческой индивидуальности обучающегося в процессе его художественного развития.

Прогрессивные взгляды Г. Нейгауза в области фортепианной педагогики отличает внимание к целостному развитию личности музыканта, которое включает интеллектуальное развитие, расширение кругозора в области историко-теоретических знаний о музыке, а также в сфере других искусств, развитие эстетических представлений, воображения и фантазии, эмоциональной отзывчивости как в творческой, так и в повседневной жизни. В качестве центрального положения системы воспитания учащихся Г. Нейгауз выделял уважение к личности художника и морально-этическим требованиям взаимоотношений в мире искусства. Выдающийся педагог считал возможным предоставить ученику полное право на свободное выражение творческой индивидуальности полагая, что для талантливого исполнителя собственные поиски смысла и художественной выразительности неизмеримо важнее по значимости. Также он сохранял данное право и в тех случаях, когда исполнение не достигало требуемой меры красоты и одухотворенности, будучи уверенным, что через некоторое время ученик сможет самостоятельно прочувствовать и понять произведение на должном уровне.

К.Мартинсен подчеркивал значимость в процессе воспитания личности музыканта его субъективных жизненных впечатлений, интенсивность которых определяется глубиной эмоционально-чувственного переживания красоты природы и мироздания, литературно-исторических образов героев, которые становятся источником творчества. М.М.Берлянчик определял степень сформированности творческой индивидуальности по готовности исполнителя к созданию самостоятельной художественной интерпретации произведения [2].

Целью настоящего исследования является изучение возможностей платформы дистанционного образования MOODLE для совершенствования исполнительской культуры студента-музыканта.

Материалами настоящего исследования для изучения опыта субъектно-ориентированного музыкального образования послужили дистанционные курсы, размещенные на платформе Coursera, которая сегодня является одним из крупнейших ресурсов массового онлайн образования. В круг внимания были включены курсы направления Performance (исполнение), размещенные в разделе Music and art такие, как: «Развитие музыкальности», «Джазовая импровизация» (Беркли, США), «Основы игры в ансамбле» (Северная Каролина, США), «Мир струнного квартета», «Исполнение бетховенских сонат» (Филадельфия, США), «Сочинять как Моцарт: Введение в классическую музыкальную композицию» (Сингапур). На основании анализа данных курсов было сделано заключение о том, что дистанционное обучение имеет ряд существенных преимуществ, связанных с неограниченным доступом обучаемых к содержанию курсов, возможностью освоения материала в удобном режиме, объеме и последовательности, а также обмена впечатлениями и опытом между всеми участниками образовательного процесса.

В процессе проведения исследования была разработана модель совершенствования исполнительской культуры личности, структуру которой составили следующие компоненты: мотивационный, когнитивный, ценностно-смысловой, творческо-деятельностный. Для каждого компонента были разработаны методические материалы, включающие лекции о роли фортепианного искусства в мировой культуре, об искусстве фортепианного исполнительства, практические задания по изучению исполнительских интерпретаций и требования программного репертуара для творческой самоподготовки. Данные материалы, размещенные на дистанционном ресурсе на платформе MOODLE, были изучены студентами самостоятельно.

С целью активизации мотивации к совершенствованию исполнительской культуры студентам были предложены к просмотру художественные фильмы, по сюжету которых пианисты сыграли ключевую роль. Кроме того данная роль была связана с совершением ими героического подвига в условиях сопротивления вражеским захватчикам. Для самостоятельного просмотра были предложены следующие фильмы: «Пианист» (реж. Р.Полански), «Жена смотрителя зоопарка» (Н.Каро), «Список Шиндлера» (С.Спилберг). По итогам просмотра обучающимся было предложено написать эссе, выразив в них оценку значимости искусства фортепиано в жизни общества. В своих работах студенты написали следующее:

- … музыка словно яркий луч света посреди темной ночи и ее сила может изменить мир (отзыв на просмотр фильма «Пианист»);

- … фортепианная музыка может остановить нацизм, если бы она звучала везде и всегда, мир стал бы значительно лучше (отзыв на просмотр фильма «Список Шиндлера»);

- … деятельность некоторых пианистов во время войны сравнима с настоящим подвигом (отзыв на просмотр фильма «Жена смотрителя зоопарка»).

Анализ эссе показал, что студенты продемонстрировали значительный рост заинтересованности искусством фортепиано. Их работы показали высокую оценку значимости фортепианной музыки и деятельности пианистов в жизни человеческого общества.

В рамках изучения когнитивного компонента исполнительской культуры личности было определено его содержание, которое включает историю музыки, музыкальных жанров и стилей, искусство художественной интерпретации, а также базовые знания в области методов музыкального анализа. Процесса профессионального саморазвития музыканта предполагает совершенствование этих знаний, представляющих неотъемлемую часть музыкального образования.

Как правило, учебный план подготовки музыкантов включает ряд курсов, посвященных структуре музыки, это теория музыки, гармония, полифония, а также история музыкального искусства. В тоже время в рамках подготовки педагогов-

музыкантов в классическом университете далеко не всегда в учебный план входят предметы, содержание которых включает историю фортепианного искусства, деятельность выдающихся пианистов и анализ художественной интерпретации. Данные вопросы были включены в содержание дистанционного обучения в виде теоретических лекций и музыкальных примеров, расширяющих кругозор в данной сфере, и практических заданий по анализу интерпретаций фортепианной музыки.

В процессе проведения исследования студентам предлагалось выполнить тесты на знание истории фортепианного искусства и деятельности выдающихся пианистов. Были внимательно проанализированы результаты оценки ими примеров интерпретаций разными пианистами одинаковых фортепианных произведений. Студентами, занимавшимися на дистанционном ресурсе, были даны более точные характеристики интерпретаций:

- исполнение М.Плетневым Прелюдии № 24 Ф.Шопена ярко контрастирует всем традиционным трактовкам, в тоже время оно обнаруживает глубину содержания внутренней драмы художника, что вполне оправдывает выбор исполнителем выразительных средств.

С целью совершенствования исполнительской культуры обучающихся в направлении ценностно-смысловых ориентаций в содержании дистанционного ресурса были выбраны примеры интерпретаций одинаковых сюжетов в музыкальных произведениях разных жанров, а также фортепианные транскрипции. Студентам предлагалось дать критическую оценку трактовке сюжета, выполненной разными музыкальными средствами. Как правило, каждая жанровая интерпретация характеризуется различной акцентуацией художественного содержания, обусловленной кругом ценностно-смысловых ориентаций автора.

Студентам предлагалось выбрать среди всех музыкальных иллюстраций ряд те, которые можно было бы принять в качестве художественно-эстетического эталона и определить характер трансформаций художественного содержания во всех остальных примерах. Давая критические оценки, студенты руководствовались собственными ценностно-смысловыми ориентациями в области музыки и художественной культуры в целом. В своих работах студенты написали следующее:

- сюжет оперы В.Беллини «Норма» в транскрипции для гобоя, кларнета и оркестра Д.Ловрельо, претерпел значительные трансформации. Тема драматической кульминации оперы полностью изменила свой характер, вместо героического подвига она превратилась в бравурную каденцию, таким образом, морально-нравственная проблематика уступила место эффектному апофеозу, а высокие ценностные смыслы сюжета оперы были вытеснены законами концертного виртуозного исполнительства.

Данные студентами оценки обсуждались вместе с преподавателем и остальными участниками в дистанционном формате. В процессе данной работы довольно часто студенты меняли собственные оценки в направлении более высокого уровня художественно-эстетического смысла, что происходило под руководством преподавателя.

Анализ проведенной работы на основе сравнения критических рецензий студентов показал, что постепенно в процессе работы они начинали опираться на более высокие в художественно-эстетическом смысле образцы музыкального искусства. Это свидетельствовало о повышении их собственных представлений о художественно-эстетических ценностях. Большое значение имело то, что данные ориентации начинали служить студентами основными координатами в собственной исполнительской деятельности.

Работа по совершенствованию исполнительской культуры студентов по творческо-деятельностному компоненту на дистанционном ресурсе состоит в чтении требований к исполнению программы и методических рекомендаций. Ресурс также позволяет организовать совместное обсуждение всех участников образовательного

процесса записанных и представленных обучающимися фрагментов собственного исполнения. Обращение к преподавателю и другим участникам ресурса за советом предполагается по желанию студента в тот момент, когда он чувствует себя к этому готовым. Данная работа может происходить параллельно традиционным индивидуальным занятиям с преподавателем. Применение дистанционного ресурса позволяет применить предельно гибкий подход к каждому студенту.

По итогам проведенного исследования был сделан вывод, что совершенствование исполнительской культуры требует комплексного подхода, включающего все компоненты: мотивационного, когнитивного, ценностно-смыслового, творческо-деятельностного. Предоставление неограниченного доступа к обучению в виде дистанционного ресурса позволит использовать его содержание в соответствии с выстроенной самими обучающимися индивидуальной траектории развития личности. Данный ресурс позволит каждому обучающемуся самостоятельно определять длительность обучения в соответствии с индивидуальными способностями и предпочтениями. Активное взаимодействие между всеми участниками образовательного процесса откроет возможность обмена оценками и опытом, что необходимо в процессе саморазвития каждого студента. Таким образом, было установлено, что разработка методических материалов для сопровождения образовательного процесса музыкально-исполнительской подготовки студента-музыканта в дистанционном формате на платформе MOODLE представляет перспективное направление для совершенствования навыков игры на инструменте на основе комплексного подхода, включающего все компоненты исполнительской культуры личности.

Литература

1. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни / К.А.Абульханова-Славская. - М.: Мысль, 1991. - 299 с.

2. Берлянчик М. М. Искусство и личность. В 2 кн. Кн. 1. Проблемы художественного образования и музыкального исполнительства. – М.: ЦМШ при МГК, 2009. – 368 с.

3. Борытко, Н.М. Становление субъектной позиции учащегося в гуманитарном пространстве урока [Текст]: Монография / Н.М. Борытко, О.М. Мацкайлова; науч. ред. Н.К. Сергеев. – Волгоград: Изд-во ВГИПКРО, 2002. – 132 с.

4. Либерман Е.Я. Творческая работа пианиста с авторским текстом. М.: Музыка. – 1988. – 238с.

5. Мухаметзянова Ф.Г. Феномен субъектного имиджа студента вуза / В.Р. Вафина, Ф.Г. Мухаметзянова, А.Р. Насыбуллин, А.Ш. Яруллина // Образование и саморазвитие. – Казань. - № 2 (36). - 2013. - С. 187-194.

6. Нейгауз, Г.Г. Об искусстве фортепьянной игры. Записки педагога / Г.Г.Нейгауз. - М.: Гос.муз.изд. – 1958. – 322 с.

7. Осницкий, А.К. Проблемы исследования субъектной активности / А.К.Осницкий // Вопросы психологии 1996. N 1. С. 5–19.

УДК 378

А.А. Кдырбаева, к.ф.-м.н., профессор,
Е.В. Рябова ст. преподаватель
КазНПУ им. Абая, г. Алматы, Казахстан

СОВМЕСТНАЯ ГРУППОВАЯ РАБОТА СО СТУДЕНТАМИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ТЕКСТОВОГО МАТЕРИАЛА

Аннотация*. В настоящей статье рассматриваются приемы групповой работы со студентами, апробированные в течение нескольких лет преподавателями кафедры педагогики и методики начального обучения. Предложено содержание некоторых программ практических занятий в группе.*

***Ключевые слова**: студент, групповая работа, индивидуальная работа, взаимообучение, ценности, личность, самореализация, мотив учебной деятельности, сотрудничество.*

A.A. Kdyrbaeva, Phd, professor ,
E.V. Ryabova, senior lecturer
KazNPU named afterAbay,
Almaty, Kazahstan

COLLABORATIVE GROUP WORK WITH STUDENTS OF PEDAGOGICAL SPECIALTIES IN THE PROCESS OF STUDYING TEXT MATERIAL

***Abstract**. This article discusses the methods of group work with students, tested for several years by teachers of the Department of pedagogy and methods of primary education. The content of some programs of practical training in the group is proposed.*
***Keywords**: student, group work, individual work, mutual learning, values, personality, self-realization, motive of educational activity, cooperation*.

Современное информационное общество предъявляет все больше и серьезней требования к человеку, специалисту. В области образования эти требования заложены в обновленной программе, внедряемой в процесс обучения на всех ступенях среднего образования. Но эти изменения, происходящие в среднем звене общеобразовательной школы, напрямую касаются выпускников педагогических специальностей. Новое содержание образования предполагает и новое построение урока, и новые формы освоения учебного материала. Образовательный процесс сегодня требует введения инновационных подходов в преподавание и обучение, технологий сотрудничества, а именно работу в группе, позволяющую ученикам приобретать коммуникативные навыки, навыки сотрудничества, взаимопомощи, самостоятельности. Поэтому все чаще и больше в практике обучения и учения используются различные виды сотрудничества участников педагогического процесса.

Государственный образовательный стандарт образования в Казахстане определяет цель начального образования как «создание благоприятного пространства для формирования и развития гармоничной личности обучающихся, которые владеют следующими основными навыками:»

1) умение использовать знания функционально и творчески;

2) умение критически мыслить;

3) умение проводить исследовательскую работу;

4) знать информационно-коммуникационные технологии;

5) владеть различными способами коммуникаций, в том числе языковыми навыками;

6) владеть навыком работы в группе и индивидуально» [1, с.3]

И уж если мы стремимся в начальной школе организовывать работу с учениками так, чтобы они постоянно взаимодействовали, то, естественно, что эту работу необходимо проводить со студентами – будущими учителями начальной школы. Поэтому возрастают требования к организации образовательного процесса в педагогических вузах, к выпускникам этих учебных заведений.

Актуальное понятие «учебное сообщество», существующее сегодня, позиционирует учителя и ученика обучающимися. В такой среде работа идет сообща, ощущается взаимоподдержка и командный дух. Учитель и ученики – одна команда, одна группа, в которой уделяется внимание умению слышать и слушать, уважительному отношению к высказыванию других, невербальным средствам общения. Такая работа характеризуется взаимоуважением и развитым самоуправлением, что необходимо для дальнейшего устойчивого развития. Все это будет способствовать формированию независимо мыслящей личности, способной на протяжении всей жизни обучаться. [2,с. 142].

Развитие способности студентов- будущих преподавателей начальной школы к творческой деятельности, к активизации самостоятельности, мы рассматриваем в отношении к теории деятельности, освещенную в трудах Л.С.Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина и систематизированную М.С.Коганом.

На практике мы сталкиваемся с тем, что студенты первого курса педвуза в большинстве случаев не могут связно выразить свою мысль. При этом, у каждого студента имеется свой уровень развития, который достижим при наличии определенных условий и требует своего тренажа.

В Казахском Национальном Педагогическом Университете им.Абая при изучении курсов «Методика преподавания дисциплины Познание мира» и «Методика преподавания дисциплины Естествознания» с целью формирования у студентов творческой самостоятельности с момента их поступления в вуз используется такой вид групповой работы, как подготовка докладов. Такая практика дает хорошие результаты и в последующем значительно облегчает студентам написание курсовых и дипломных работ. При подготовке студентами своих докладов нами предлагается следующая структура их деятельности, состоящая из пяти этапов.

Первый этап – подготовительный – включает в себя определение темы, формы, целей и задач доклада и его структуры.

Второй этап – предварительный набросок – включает в себя работу над основным содержанием по теме сообщения и выводами по теме.

Третий этап – создание макета сообщения: введение (отметить новизну); краткое изложение основной идеи доклада; резюме.

Четвертый этап – рецензирование макета сообщения на краткость, четкость структуры, манеру речи, темп изложения.

Пятый этап – последняя проверка: на логичность, последовательность, обоснованность и доступность.

Студенты, готовя доклад с соблюдением всех этих этапов, говорят о том, что видят свой доклад интересным, логически выстроенным, содержательным. Вся группа проводит оценку устного выступления, определяет достижение поставленной цели в докладе, его важность и значимость.

Наиболее полно новому подходу в казахстанском образовании соответствует технология сотрудничества, которую осваивают учителя на курсах повышения квалификации и студенты в процессе изучения дисциплины «Инновационные подходы в преподавании и учении». Ведь нам очень важно, чтобы дети понимали учебный процесс, учились ставить цели, чтобы педагоги, в том числе и будущие, пришли к пониманию того, чему обучать, как выстраивать учебный процесс, как оценивать результаты обучения. все эти задачи решаются через обучение в диалоге и взаимодействии.

Наши сегодняшние студенты – это учителя начальной школы завтра. Поэтому нам, преподавателям Вуза, необходимо их готовить к будущей профессиональной деятельности с опорой на сегодняшнее состояние образования.

На занятиях со студентами также реализуется технология сотрудничества. Лекции в старом их понимании, когда преподаватель стоял за кафедрой и читал материал по теме, уходят в прошлое. Сегодня студент должен научиться взаимодействовать с сокурсниками, с преподавателем; научиться извлекать информацию самостоятельно или работая в паре, группе. Это дает возможность участникам образовательного процесса развивать самостоятельность, креативность, лидерство. Приведем в качестве примера организацию мини – дискуссии «Ценность педагогической профессии и егоо источник» по подгруппам. Преподаватель предлагает разделиться на группы по 4 человека; на обсуждение отводится до 3 минут. Дается инструкция: «Каких педагогических ценностей вы придерживаетесь? Почему? Как они возникли? Определите их, для этого поработайте индивидуально, затем объединитесь в

группы и обсудите эти вопросы. Если ваш выбор зависел от конкретного человека (родители, учителя, знакомые), то расскажите о нем. Затем создайте новую группу, в которой обсудите, какой фильм или книга об учителе больше всего повлияла на ваше развитие. Снова объединитесь в новую группу и поведайте своим сокурсникам о ситуации из вашей жизни, которая сильно повлияла на то, что вы сейчас особенно цените». Происходит обсуждение, по окончании которой – рефлексия.

Групповая деятельность со студентами организуется и при работе с текстовым материалом (это может быть и лекция, и стать по теме занятия), когда используем различные упражнения [3, 4]. Так, например, при организации работы с текстом при использовании упражнения «Самое главное» студентам дается возможность первичного знакомства с текстом, потом текст прочитывается повторно и выписывается наиболее подходящее слово, характеризующее этот текст. Затем основную идею текста студенту необходимо записать одним предложением. Последний этап работы – поиск «секрета» текста, то есть обучающимся необходимо найти слово, или предложение без которого данный текст был бы лишен смысла. Слово, фраза и «секрет» записываются студентами, потом озвучиваются в конце работы над материалом. Обязательно подводится итог работы, задаются следующие вопросы: Что было сделать легче всего? Какие трудности встретили? Что помогало выполнить задание? Как повлияла эта работа на понимание текста, запоминание основной информации?

Очень интересно проходит работа по текстовому материалу с использование упражнения «Опорные сигналы». Студенты читают текст, конспектируют его. Но конспект не должен содержать слова и предложения, только рисунки, схемы, какие-то символы, условные обозначения. После составления конспекта обучающиеся демонстрируют схемы, объясняют их. Все присутствующие слушают, задают вопросы.

При использовании упражнения «Лучший вопрос» студентам предлагается по учебному тексту составить интересные вопросы. Вопросы, ответы на которые дают возможность судить об овладении материалом, о видении самого главного в тексте. Формировать умение запоминать за короткий срок большее количество информации. А потом воспроизводить ее помогает упражнение «Моментальное фото». При выполнении данного упражнения студентам необходимо воспринять из показанного текста как можно больше информации, при этом можно совещаться с друзьями по микрогруппе, зафиксировать эту информацию, потом воспроизвести ее. Воспроизведенный материал обсуждается группами, результаты сравниваются.

Также с целью формирования умений работать в паре и группе с текстом и формулировать вопросы проводится упражнение «Публичное интервью». По материалам лекций студентам предлагается составить «толстые» и «тонкие» вопросы, на которые они хотели бы ответить по данному материалу. И сокурсник задает ему именно эти вопросы. В ходе работы обращается внимание на уровень составленным вопросов и на полноту ответа. Такая организация групповой работы при работе с текстовым материалом стимулирует процессы выработки новых идей. Является примером социальной помощи, способствует большему запоминанию учебной информации, формирует функциональную грамотность студентов, готовит их к педагогической деятельности. Предлагаемые методические рекомендации помогут сформировать творческую самостоятельность будущих учителей.

Литература

1.Госстандарт начального образования Республики Казахстан 30 ноября 2013 г.

2.Программа курсов повышения квалификации педагогических работников Республики Казахстан. Руководство для учителя. Третий (базовый) уровень. Третье издание. – Астана: АОО «Назарбаев интеллектуальные школы», 2012. – 306 с.

3.Тихомирова В.Т. Уроки сотрудничества: Пос. для учителя. – Алматы, 2000. – 48с.

4.Рябова Е.В., Нургумарова А. Технологии сотрудничества на школьных уроках. – Материалы международной научно-практической конференции «Европейская наука 21 века» - 2016г. ссылка: http://www.rusnauka.com/17_ENXXI_2016/Pedagogica/5_212825.doc.htm

УДК: 378.147

Н.Н. Клеменцова, к.ф.н., доцент
Калининградский государственный технический университет
г. Калининград, Россия

ТЕКСТОВАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ:
К РАЗРАБОТКЕ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ

Аннотация. *Рассматриваются вопросы разработки педагогической технологии формирования текстовой компетентности как показателя гуманитарной образованности личности. Установление совместимости квалификационных параметров технологии с рядом инновационных педагогических технологий позволяет охарактеризовать ее инновационный характер в единстве содержательного и процессуального компонентов, а также учесть разнообразные методы и формы обучения, привлекаемые для ее реализации.*
Ключевые слова: *текст, текстовая компетентность, текстовая деятельность, текстовые умения, инновационные педагогические технологии*

N.N. Klementsova, PhD, Associate Professor,
Kaliningrad state technical university,
Kaliningrad, Russia

TEXTUAL COMPETENCY OF A FUTURE TEACHER:
TO THE DEVELOPMENT OF THE FORMATION TECHNOLOGY

Abstract. *The problems studied concern the development of the pedagogical technology of textual competency formation, textual competency being considered an index of a person's humanistic education. Establishing compatibility of the qualification parameters of the technology with a number of innovative pedagogical technologies allows to characterize its innovative character with regard to the unity of its content and procedural components as well as methods and forms of educational activity used for the technology implementation.*
Key words*: text, textual competency, textual activity, textual skills, innovative pedagogical technologies*

Гуманитаризация современного образования, в том числе и педагогического, обращает внимание исследователей на такие черты современной образовательной парадигмы, как антропоцентризм, культуроцентризм и текстоцентризм. По этой причине возрастает интерес к изучению естественных форм самовыражения будущего специалиста, прежде всего вербальных – текстов, а также к формированию его текстовой компетентности как необходимого условия этого процесса.

Текстоцентризм, чье становление в педагогике связано с исследованиями в области языкового образования, обогатил современную образовательную парадигму рядом понятий, имеющих непосредственное отношение к общей культуре обучающихся. Речь идет, прежде всего, о тексте, как уникальной единице гуманитарного знания, и о текстовой деятельности - системе действий на основе знаний, навыков и умений, позволяющих создавать, воспринимать и интерпретировать тексты [4]. Сегодня владение текстовой деятельностью предполагается задачей развития общекультурной компетентности обучающегося, что позволяет связать повышение уровня его общей культуры с формированием текстовой компетентности.

Целью проводимого исследования является разработка педагогической технологии формирования текстовой компетентности как показателя гуманитарной образованности личности и ее интегрального свойства, характеризующегося способностью реализовывать текстовые умения с опорой на знания о тексте в процессе текстовой деятельности [2: 152]. Актуальность исследования подчеркивается значимостью текстовой компетентности не только для общекультурной, но и

профессиональной подготовки будущего педагога, поскольку именно текстовая деятельность является принципиальным средством обеспечения процесса обучения и воспитания на всех уровнях образования.

Методическую основу исследования представляет ряд научно-педагогических методов: теоретико-методологический анализ – при уточнении понятийно-терминологического аппарата исследования и выявлении степени изученности рассматриваемой проблемы; дискурсивная рефлексия – при формулировке логических умозаключений на основе собственного педагогического опыта использования текстовой деятельности и приемов работы с текстом в учебном процессе; анализ передового педагогического опыта – при определении степени использования текстовой деятельности традиционными и инновационными технологиями обучения; педагогический эксперимент - при выяснении эффективности разрабатываемой педагогической технологии.

В исследовании предпринимается инструментально-процессуальный подход к описанию технологии (ср. с научным и процессуально-описательным [6: 34]), поскольку она, относясь к образовательному процессу (к процессу языкового образования), предусматривает формирование целевой компетентности в процессе поэтапного протекания текстовой деятельности. Данный подход позволяет продемонстрировать проникающий характер технологии формирования текстовой компетентности, объясняющий ее участие в реализации других – прежде всего инновационных – педагогических технологий. Подобная характеристика разрабатываемой технологии объясняется (1) способностью языка выступать не только целью языкового образования, но и средством обучения, что дает возможность извлекать информацию из текстов или создавать свои тексты на родном и иностранном языке – в соответствии с имеющейся потребностью; (2) активным использованием текста как носителя информации, формы существования знания, единицы содержания обучения, источника познавательных задач и т.д. разнообразными технологиями, используемыми в процессе преподавания дисциплин различного профиля; (3) зависимостью эффективности ряда педагогических технологий от демонстрируемых обучающимися умений текстовой деятельности, связанных с адекватным восприятием и творческим использованием почерпнутой из текста информации.

В исследовании осуществляется попытка определения степени задействованности текстовой деятельности в наиболее известных из технологий, используемых в высшей школе. При проведении анализа учитываются классификационные параметры технологий, предполагающие использование текстовой деятельности (методологический подход, ориентация на личностные сферы и структуры, организационные формы, преобладающие средства обучения, методы обучения), методические особенности технологий, этапы занятия, на которых используется текстовая деятельность, и реализуемые функции текста.

Проведенный анализ позволил установить, что первенство в использовании уникального педагогического потенциала текста, как высшей единицы обучения, как полифункционального образовательного инструмента и как базы для развертывания полноценной текстовой деятельности, принадлежит инновационным технологиям (по сравнению с традиционными). Активизация и интенсификация текстовой деятельности, наряду с другими видами учебной деятельности, лежит в основе выделения отдельного направления модернизации традиционной образовательной технологии, представленного проблемным обучением, проектным обучением, игровыми технологиями, интерактивными технологиями. При этом текстовая деятельность активно участвует в реализации и других групп педагогических технологий (см. классификацию педагогических технологий Г.В. Селевко [6]): технологий на основе эффективности управления и организации учебного процесса (программированного обучения, технологий индивидуализации обучения, коллективного способа обучения) и

технологий на основе дидактического усовершенствования и реконструирования материала (модульного обучения, интегративных технологий).

На совместимость квалификационных параметров рассматриваемых инновационных технологий и разрабатываемой технологии формирования текстовой компетентности указывают: деятельностный (коммуникативный) и личностно-ориентированный характер; ориентация на такие личностные сферы индивида, как ЗУН, сфера умственных действий, сфера действенно-практических качеств личности и сфера управляющих механизмов личности; а также развивающий (по концепции освоения опыта) и репродуктивно-продуктивный (по методам и способам обучения) характер технологий.

Так, например, активно используемые инновационными технологиями проблемные методы, а также следующие за ними по популярности продуктивные, творческие, развивающие и диалогические оказываются естественно совместимыми с использованием текстовой деятельности в силу самого существования таких разновидностей текста, как тематические проблемные, творческие (вторичные), диалогические. Что касается развивающего характера текстов, то мы его усматриваем у любых текстов, используемых в учебном процессе, учитывая (а) признаваемое современной образовательной парадигмой предназначение текста, связанное не с простым транслированием знания, а с развитием у обучающегося целого ряда способностей: языковых, речевых, коммуникативных, когнитивных и других; (б) участие текстов в создании так называемых «вербальных проблемных/ коммуникативных/ игровых ситуаций» и формулировке проблемных и/или продуктивных вопросов; (в) способность текстов определенной жанровой специфики (тексты-задачи, тексты-тесты, тексты-цитаты) к когнитивно-речевой стимуляции; (г) творческий характер использования текстов (прежде всего вторичных).

Есть все основания полагать, что текстовая деятельность, используемая инновационными технологиями, выступает в качестве определенного «активизатора» педагогического процесса, способствуя развитию ключевых компетенций, организовывая процесс приобретения нового опыта, формируя мышление, обозначая пути самореализации обучающегося. Вместе с тем, и сама технология формирования текстовой компетентности вполне ожидаемо приобретает инновационный характер.

Так, она впитывает черты проблемного обучения, участвуя в построении проблемной ситуации или в нахождении способа ее разрешения. От обучающегося, столкнувшегося с новизной, противоречивостью или неполнотой текстовой информации [1: 178], требуется проявить самостоятельность и активность в поиске недостающей информации, что, в свою очередь, изменяет показатели познавательных процессов и развивает его творческие способности.

Аналогично – в направлении поиска недостающей информации – может осуществляться работа с текстом при выполнении игрового коммуникативного задания. Неравномерность распределения информации в текстах, используемых обучающимися, работающими в парах, вызывает необходимость выяснить друг у друга неизвестные факты, что стимулирует речевую активность обучающихся, развивая их культуру речи и общения.

Сосредоточенность на содержательной (профессиональной) стороне задания позволяет взрослому обучающемуся частично освободиться от напряженности, связанной с освоением иноязычной реальности, что в конечном итоге может способствовать превращению текста в «тренажер» для отработки речемыслительных конструкций. Подобное возможно в случае использования в процессе языкового обучения текстовых задач, текстов-тестов и текстов-инструкций на иностранном языке. Погружая обучающихся в моделируемую профессиональную ситуацию, данные разновидности текстов превращают текстовую деятельность прежде всего в

познавательный процесс, стимулируя когнитивно-информационную деятельность обучающихся.

Отметим, что тексты, обладающие значительным потенциалом в области когнитивно-языковой и коммуникативно-речевой стимуляции [5] – многие вследствие своей функционально-стилистической специфики (например, тексты-цитаты, рекламные, стихотворные тексты) – рассматриваются нами в качестве содержательного компонента разрабатываемой технологии, одновременно выступающего ее «инструментальным средством» (М.В. Кларин). Что же касается порядка функционирования последнего, т.е. процессуального описания технологии, то поэтапное формирование текстовой компетентности, будучи вовлеченным в инновационный педагогический процесс активизации и интенсификации деятельности обучающегося, также получает возможность наполниться новым содержанием за счет акцентирования: (а) компонента самостоятельного целеполагания (на этапе предтекстовой деятельности), (б) рефлексивно-оценочного компонента (на этапе первичной текстовой деятельности), (в) оценочно-коррективного компонента (на этапе вторичной текстовой деятельности), (г) творческого компонента (на этапе послетекстовой деятельности).

Так, традиционная для предтекстового этапа текстовой деятельности задача прогнозирования содержания текста получает возможность быть распространенной на самостоятельное прогнозирование текстовой проблематики, а также возможной цели и задач чтения. Адекватное понимание текста, как задача первичной текстовой деятельности, с учетом предполагаемого размышления обучающегося о качестве понимания прочитанного, свидетельствует о рефлексии, а вместе с ней – о самооценке своего участия в текстовой деятельности. Оценочное отношение к воспринимаемому содержанию со стороны обучающегося и осознание выполняемой им текстовой деятельности и средств ее (само)регуляции, предполагающее корректировку своего понимания текста в процессе его интерпретации, характеризует также следующий этап работы с текстом – вторичной текстовой деятельности.

В отношении четвертого этапа текстовой деятельности, нацеленного на развитие умений творческого использования текстовой информации, отметим, что речь идет о переносе приобретенных текстовых умений в условия развертывания новой текстовой деятельности. Данное возможно при условии привлечения к учебному процессу дополнительного текста, развивающего изучаемую тему или моделирующего проблемную/профессиональную ситуацию.

Обогащение содержательного компонента разрабатываемой технологии не может не сказаться на разнообразии методов и форм обучения, привлекаемых для ее реализации. В результате, уже на уровне предтекстовой деятельности, помимо традиционных условно-рецептивных заданий, направленных на определение темы текста, используются задания, реализующие продуктивные методы обучения. Это, прежде всего, задания, направленные на формирование умений самостоятельного целеполагания (целепорождения), связанные с сопоставлением выражаемой в тексте основной мысли с собственным мнением на проблему и с формулировкой образа цели как желаемого результата чтения. Типичными формами организации учебной деятельности на этом этапе являются индивидуальная, групповая, фронтальная.

Традиционными для уровня первичной текстовой деятельности являются задания рецептивного характера, предусматривающие использование различных стратегий чтения и одновременно контролирующие адекватность понимания текста, т.е. инициирующие деятельность по получению ожидаемого образовательного результата (ср. понятие «целереализации»). Помимо таких заданий, с нашей точки зрения, целесообразными для данного этапа работы с текстом являются задания, предполагающие определенную «целерефлексию», устанавливающие причинно-следственную связь между выполняемой обучающимися деятельностью и ее методами

и результатами (см. этапы целеполагания [3]). Ответы на вопросы, связанные с выяснением того, действительно ли в тексте обсуждается предполагаемая проблема, подтверждает ли текстовая информация правильность выбранной цели чтения и т.п., способствуют превращению чтения – прежде всего самостоятельного – в осознанный процесс, допускающий, при необходимости, смену стратегии чтения.

Внесение изменения в программу получения запланированного образовательного результата в связи с корректировкой цели чтения обычно имеет место на этапе вторичной текстовой деятельности в процессе интерпретации текста. Здесь традиционные рецептивно-репродуктивные задания (связанные с дифференциацией основной и второстепенной информации, определением главной идеи текста, выявлением причинно-следственных связей между его частями, свертыванием текстовой информации и т.д.) дополняются репродуктивно-продуктивными заданиями (направленными на развитие умения высказать оценку прочитанного, сформулировать обобщенное суждение, участвовать в дискуссии по поводу прочитанного, сформировать на основе текста аргументы в защиту своей точки зрения и т.д.). При этом, если типичными формами организации учебной деятельности на этапе первичной текстовой деятельности выступает индивидуальная и самостоятельная работа, то на этапе вторичной текстовой деятельности может также использоваться парная и групповая работа – при устной форме рефлексии.

И, наконец, на уровне послетекстовой деятельности происходит продуктивная, т.е. творческая подача обучающимся усвоенного при работе с текстом материала. Используемые на этом этапе задания носят проблемный/творческий характер: для своего выполнения они часто предполагают привлечение дополнительного текста, помогающего создать условия, моделирующие проблемную ситуацию (коммуникативную, профессиональную, игровую), требующую творческого подхода к своему разрешению. Принципиальным моментом является осознание обучающимся противоречивости или недостаточности располагаемой информации, при этом дополнительный текст может содержать суждения и оценки, противоречащие содержанию базового текста или знаниям и взглядам обучающегося, или описывать саму проблемную задачу, предполагающую обращение к дополнительным информационным источникам. Так у обучающегося появляется осознаваемая им возможность критического сопоставления двух текстов, разных точек зрения, что с необходимостью приводит к выявлению противоречивости информации, потребности выработки своей собственной позиции и формулировке аргументов в ее защиту.

Осознанная потребность в формулировке собственного мнения или выработке своего подхода к решению предлагаемой проблемы отличает задания, выполняемые на этапе послетекстовой деятельности, от заданий, используемых на других этапах текстовой деятельности. Ответы на вопросы на данном этапе работы с текстом, связанные с выражением своего мнения на обсуждаемую проблему, объяснением причины, выявлением отличия, формулировкой предположения и т.п., предполагают способность обучающегося к размышлению, к определенной «критической дистанцированности» (О. Бочарников), к расширению заданных текстами рамок, к привлечению собственного опыта. Данное обстоятельство позволяет сделать вывод о том, что именно на этапе послетекстовой деятельности происходит формирование текстовых умений наиболее широкого когнитивно-коммуникативного диапазона. Продуктивным методам их формирования соответствуют преимущественно парная и групповая формы организации учебной деятельности.

В процессе разработки технологии установлено, что реализующие ее инновационное содержание задания, предусматривающие использование проблемных, продуктивных, развивающих, диалогических методов на каждом из этапов текстовой деятельности, выполняются с установкой на совершение универсальных учебных действий коммуникативно-познавательного и личностно-регулятивного характера.

Последнее обстоятельство свидетельствует о том, что технология формирования текстовой компетентности «перерастает» уровень мезатехнологии (модульно-локальной технологии), выводя с уровня решения частной методической задачи на уровень языковых и, шире, гуманитарных дисциплин. Одной из таких задач является формирование общекультурной компетентности обучающегося, осуществляемое в условиях языкового образования на базе развертывания полноценной текстовой деятельности на занятиях по русскому и иностранному языкам [5].

Поскольку разрабатываемая технология формирования текстовой компетентности оказывается в состоянии решать вопросы общекультурной и профессиональной подготовки обучающегося в педагогическом вузе, предполагающие диалоговую форму общения с окружающим миром, ее разработка и применение могут рассматриваться в качестве метапредметной, общепедагогической задачи в процессе подготовки будущего учителя.

Литература

1. *Бархаев Б.П. Педагогическая психология. – СПб: Издательский дом «Питер», 2009. – 444 с.*
2. *Болотнова Н.С. Текстовая компетенция / Из материалов к учебному словарю-справочнику «Эффективная речь» // Journal of Siberian Federal University. Humanities and Social Sciences. Supplement, № 2, 2009. – p.150-153.*
3. *Ерохина Л.Ю. Формирование готовности подростков к целеполаганию в учебной деятельности. Автореф. дис. ... канд. пед. наук:13.00.01. – Тюмень, 2011. – 24 с.*
4. *Жеребило Т.В. Словарь лингвистических терминов: Изд. 5-е, испр. и дополн. —Назрань: Изд-во "Пилигрим", 2010. – 486 с.*
5. *Клеменцова Н.Н. Возможности текста в формировании общекультурной компетентности: когнитивно-дискурсивный подход//Когнитивные исследования языка. Вып. XX: От когнитивной лингвистики к когнитивному терминоведению: сборник научных трудов / отв. ред. вып. Л.А. Манерко.- М.: Ин-т языкознания РАН; Тамбов: Издательский дом ТГУ им. Г.Р. Державина, 2015. – с.654-661.*
6. *Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий. В 2-х т. Т. 1. – М.: Народное образование, 2005. – 556 с.*

УДК 378.2

Е.В. Ковшикова, к.ф.н., доцент
И.В. Шиндряева, к.с.н, доцент,
Е.В. Гуляева, к.ф.н., доцент, зав.кафедрой
А.А. Огарков, к.э.н, доцент, зав.кафедрой,
Волгоградский институт управления –
филиал ФГБОУ ВО РАНХиГС при Президенте РФ,
г. Волгоград, Россия

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КОМПОНЕНТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА: КОМПЛЕКСНЫЙ АНАЛИЗ

Аннотация. *Современные тенденции и квалификационные требования к педагогу в современных условиях актуализировали проблему подготовки педагогов вузов. В статье проведен анализ педагогических компонент профессиональной деятельности преподавателя вуза. Обоснована необходимость педагогической подготовки преподавателей, не имеющих базового педагогического образования. Теоретический анализ многочисленных научных трудов предоставил возможность отобразить взгляды ученых на данную проблему. Для осуществления своей миссии педагогу необходимо обладать готовностью к решению профессиональных педагогических задач, иметь базовый уровень профессиональной педагогической компетентности.*

Ключевые слова: *педагогическая деятельность, преподаватель вуза, педагогическая компонента.*

E.V. Kovshikova, Dr. PhD Associate professor
I. V.Shindryaeva, Dr. PhD Associate professor
E. V.Gulyaeva, Dr. PhD Associate professor
A. A.Ogarkov, Dr. PhD Associate professor
Volgograd Institute of Management – Branch of the
RANEPA under the RF President, Volgograd, Russia

PEDAGOGICAL COMPONENTS OF PROFESSIONAL ACTIVITY OF UNIVERSITY PROFESSORS: COMPLEX ANALYSIS

Abstract. *Modern trends and qualification requirements to the teacher in modern conditions actualized the problem of training of University teachers. The article includes the analysis of pedagogical components of professional activity of university professors. The necessity of pedagogical training of professors without basic pedagogical education is substantiated. Theoretical analysis of numerous scientific papers provided the possibility to reflect views of scholars on this issue. In order to fulfill their mission, pedagogues need to be ready to solve professional pedagogical tasks, have a basic level of professional pedagogical competence.*
Keywords*: pedagogical activity, university professor, pedagogical component.*

Профессиональная деятельность современного преподавателя вуза многокомпонентна. Исходя из ежегодных индивидуальных планово-отчетных документов, она состоит из научной, методической воспитательной, образовательной и ряда иных видов работ. Все они требуют специального профессионального образования, но дискутируется в вузовской среде, прежде всего, вопрос обязательности педагогического образования для преподавателя вуза, так как образовательные, воспитательные и методические виды работ формируют педагогические компоненты его профессиональной деятельности.

Является ли вузовский преподаватель педагогом в традиционном понимании этого термина, либо его педагогическая деятельность обладает определенной спецификой? Какие направления профессиональной деятельности преподавателя являются педагогическими, и какие специальные знания необходимы для их реализации? Данные вопросы актуальны для кадровой работы с преподавателями вузов, в том числе с точки зрения их образования и профессиональной пригодности.

С правовой точки зрения (№ 273- ФЗ), «педагогический работник - физическое лицо, которое состоит в трудовых, служебных отношениях с организацией, осуществляющей образовательную деятельность, и выполняет обязанности по обучению, воспитанию обучающихся и (или) организации образовательной деятельности», а «обучающийся - физическое лицо, осваивающее образовательную программу» [1].

Таким образом, терминосистема федерального закона не отражает в понятиях педагогический работник, образовательная организация и обучающийся возрастных периодов человека, в отношении которого осуществляется педагогическая деятельность.

С другой стороны, федеральное законодательство (№ 35- - ФЗ), предусматривает досрочное назначение страховой пенсии «лицам, не менее 25 лет осуществлявшим педагогическую деятельность в **учреждениях для детей** независимо от их возраста» [2].

То есть, закон не предусматривает данной процедуры для преподавателей вузов (трудовой стаж которых оценивается как преподавательский, специфически педагогический, так как в вузе обучаются не дети), что ставит под вопрос классическую педагогическую компоненту их профессиональной деятельности по обучению будущих специалистов с высшим образованием.

Педагогическая деятельность как профессия традиционно ассоциируется в обществе с процессами воспитания и образования детей. И хотя ряд словарей трактует

педагогику как «науку о воспитании Человека, то калька понятия педагог восходит к греческому «paidagogos – paidos дитя +ago веду, воспитываю, что сформировало понятия воспитатель, учитель, преподаватель».

Итак, уже на уровне словарных статей обозначаются некоторые разночтения в части практического применения педагогики: это либо работа исключительно с человеком периода «детство», либо – с человеком любого возраста, в том числе периода «взрослый».

Еще в тридцатые годы девятнадцатого века немецкий историк педагогики А.Капп предложил понятие «андрагогика», которое было введено в научный обиход. В 1989 г. Моринг высказывает мысль о том, что, хотя слово педагогика происходит от греческого слова pais, что значит «ребенок», тем не менее, с античных времен педагогика означает также «образование» безотносительно к возрасту обучающегося [3, 15]. Андрагогика же происходит от слова aner и означает «взрослый мужчина», а не «взрослый» обоих полов. В связи с этим Моринг предлагает использовать английское слово для обозначения взрослого, а не греческое, этимологически не точное.

Тесная взаимосвязь андрагогики с педагогикой и теорией образования взрослых легко обнаруживается при сопоставлении их предметов. Предмет педагогики в общем виде может быть определен как развитие человека в педагогической реальности. Предмет теории образования взрослых — система образования взрослых как социокультурный институт. Специфическим предметом андрагогики является теория и методика обучения взрослых людей в контексте непрерывного образования [4, с. 136].

Организационно-распорядительные документы, например, системы вузов РАНХиГС содержат традиционное понятие «научно – педагогическая деятельность преподавателей», «воспитательная деятельность преподавателей», «методическая деятельность преподавателей», хотя внедрение в контент вузовской практики самого понятия андрогогика могло бы актуализировать серьезные научно – методические вопросы о специфике профессионального знания, формирующего культуру информационно-образовательного взаимодействия преподавателя со взрослыми людьми, прежде всего обучающимися студентами, магистрантами, слушателями курсов переподготовки.

Также предмет «Андрогогика» в вузах непедагогического профессионального профиля (например, система подготовки управленческих кадров РАНХиГС и др.) актуален для тех, кто готовится стать преподавателем высшего учебного заведения, учреждения повышения квалификации; тех, кто намерен заниматься социальной работой, просветительской деятельностью, менеджментом, работой в средствах массовой информации. То есть деятельность государственного и муниципального служащего (в том числе, социального работника, PR-специалиста и др.), политика, менеджера коммерческой сферы, и многие другие, относящиеся к профессиям типа «человек—человек», также включают андрагогический компонент, а значит, требуют определенной специальной подготовки.

В частности, распространенной практикой формирования кадрового потенциала преподавательского корпуса вузов является привлечение лучших выпускников профильных факультетов на должности ассистентов кафедр. В дальнейшем, молодой преподаватель, развивая свой профессионализм в научной сфере посредством участия в научных мероприятиях (конференции, форумы, семинары и др.), обучения в аспирантуре с последующей защитой диссертационного исследования и присвоения ученой степени, «выращивается» как ученый. Его же преподавательский, педагогический профессионализм, несмотря на появление в программе магистратуры ряда педагогических дисциплин, развивается преимущественно практикой собственной аудиторной работы, что, помимо накопления позитивного опыта, часто консервирует накапливаемые педагогические стереотипы и ошибки.

Современная социально-экономическая ситуация России предопределяет

устойчивое нарастание значимости образования взрослого населения в ближайшие десятилетия. Данное обстоятельство делает современную вузовскую педагогику, определяемую нами как интуитивную, совершенно недостаточной. Для повышения эффективности учебного процесса в вузе преподавателю необходимо опираться на теоретически закрепленные знания не просто в сфере социально-психологического или профессионального взаимодействия взрослых людей, но, прежде всего, там, где предстоит работа с определенным содержанием, подлежащим усвоению, и где перед взрослым человеком встают образовательные задачи.

Итак, андрагог - это прежде всего педагог - преподаватель, основной профессиональной функцией которого является обучение взрослых. Однако андрагогическую (образовательно-воспитательную) функцию может и вынужден принимать на себя любой специалист, работающий в системе «человек—человек». Факультативно или нормативно освоить ее можно в системе непрерывного профессионального или дополнительного педагогического образования.

Помимо элементов понятийного и правового анализа представляется актуальным обратиться к организационно-функциональным аспектам деятельности преподавателя вуза и проанализировать их с акцентом на педагогическую компоненту профессиональной деятельности преподавателя вуза, отраженную в организационно – распорядительных документах. Для реализации данной цели были использованы должностные инструкции преподавателей ВИУ РАХиГС (должности доцент и старший преподаватель) [6].

Интерпретационный анализ указанных документов показал, что документы для указанных должностей преподавателей вуза разработаны в соответствии с профессиональным стандартом «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования». Должности отнесены к категории «Педагогические работники».

В части требований к образованию и обучению предъявляются требования к стажу научно-педагогической работы, отсутствию ограничений на занятие педагогической деятельностью, установленных законодательством РФ.

В части необходимых умений предъявляются требования к использованию педагогически обоснованных форм, методов и приемов работы с обучающимися.

Задокументировано требование использования педагогически обоснованных форм, методов, способов и приемов организации контроля и оценки освоения учебного курса, соблюдения норм педагогической этики, устанавления педагогически целесообразных взаимоотношений с обучающимися и др.

Также инструкции содержат требования в области профессиональных знаний преподавателей вуза. Это знание психолого-педагогических основ преподавания; возрастных особенностей обучающихся; педагогических, психологических и методических основ развития мотивации обучающихся на занятиях различного вида.

Таким образом, можно заключить, что в указанных документах отсутствуют прямые требования к наличию педагогического образования у преподавателей, но сформулированы требования к педагогическому стажу, т.е. опыту педагогической деятельности. Также сформулированы требования к профессиональным знаниям преподавателя вуза в области психологии и педагогики с учетом возрастных особенностей обучающегося и методик образовательного процесса, включая контроль освоения учебных дисциплин, но прямые требования к воспитательной работе преподавателя не сформулированы.

Вышеуказанные знания и умения сложно получить самостоятельно, вне освоения специальных дисциплин в рамках получения педагогического образования, ориентированного на педагогическую деятельность в высшем учебном заведении.

Авторам в 2019 г. было проведено исследование (онлайн анкетирование, N= 42). Респондентами выступили преподаватели вузов г. Волгограда, до 40 лет, не имеющие

базового педагогического образования. Тип выборки - квотная, предельная ошибка выборки не превышает 5%. Представляется актуальным исследовать мнение вузовских преподавателей о педагогической компоненте их профессиональной деятельности, чтобы выяснить их профессиональную позицию по вопросу наличия в их учебной деятельности компонентов специфической педагогики (андрагогики) и источников ее формирования.

Результаты анкетирования показали, что две трети преподавателей – респондентов считают научную деятельность преподавателя ведущей по отношению к образовательной (учебной), выполнение которой отнесено ими к сопутствующим видам работ. При этом 8,3% сводят образовательную (учебную) работу преподавателя вуза к трансляции научного знания любым слушателям аудитории. Лишь четверть участников опроса считают, что образовательная (учебная) работа, исходя из структуры почасовой нагрузки и системы отчетности, есть основной вид работы преподавателя вуза.

Таким образом, три четверти участников опроса, относясь к учебному процессу как второстепенному в своей профессиональной деятельности, потенциально не станут акцентировать свои усилия на повышении его эффективности и стремиться к развитию своих компетенций в области педагогической деятельности. Данное положение дел нам представляется проблематичным и нуждающимся в корректировке.

Сравнивая образовательную (учебную) деятельность преподавателя вуза с тем же видом деятельности школьного учителя, преподаватели – респонденты в половине случаев посчитали их идентичными по целям и задачам, вторая половина респондентов увидела отличия как в целях и задачах школьных учителей и вузовских педагогов, так и в формах и методах их реализации.

Ответы подтвердили, что значительная часть вузовских преподавателей апплицирует школьную педагогику на учебный процесс в вузе и имеют обобщенное представление о его целях, задачах, формах и методах. При этом все респонденты сошлись во мнении, что образовательная (учебная) работа как часть профессиональной деятельности преподавателя вуза требует от него специальных теоретических (научно – практических) знаний.

На вопрос о месте воспитательной работе в профессиональной деятельности преподавателя вуза треть респондентов посчитала ее неотъемлемой частью профессиональной деятельности преподавателя вуза. При этом четверть респондентов соотносят воспитательную работу лишь с процессом обучения несовершеннолетних первокурсников, почти половина участников опроса (41,7%) посчитали возможным воспитывать в процессе обучения как несовершеннолетних первокурсников, так и совершеннолетних студентов (бакалавров и магистрантов), и ни один из респондентов не посчитал возможным выполнение воспитательной работы в аудитории взрослых слушателей профессиональной переподготовки.

Данные ответы свидетельствуют о весьма приблизительных знаниях респондентов о воспитании и совершеннолетней вузовской молодежи, и взрослых слушателей, проходящих переподготовку в вузе.

Сравнивая воспитательную работу преподавателя вуза с тем же видом деятельности школьного учителя, чуть менее половины преподавателей – респондентов (41,7%) посчитали их идентичными по целям и задачам, тогда как остальные (58,3%) не увидели сходства в воспитательных процессах вузов и школ).

Такие ответы, разделившие респондентов практически поровну, говорят о серьезных лакунах в области знаний преподавателей вузов о воспитании взрослых. Поэтому практически все респонденты (97,3%) заявили, что воспитательная работа как часть профессиональной деятельности преподавателя вуза требует от него специальных теоретических знаний.

Анализируя методическую работу в профессиональной деятельности

преподавателя вуза, почти половина респондентов отнесли ее к формальному виду работ, тогда как треть участников ответила, что такая работа осуществляется и в аудитории со студентами и при разработке персональных учебно-методических комплексов. Но 91,7% преподавателей считает, что методическая работа как часть профессиональной деятельности, с Вашей точки зрения, требует от преподавателя вуза специальных теоретических (научно – практических) знаний.

Отвечая на вопросы о научной работе как часть профессиональной деятельности преподавателя вуза 83,3% отвечавших заявили, что она в равной степени важна, как и педагогическая деятельность преподавателя вуза, о чем свидетельствуют и структура оплаты труда преподавателя, и трудовременные затраты на ее реализацию.

Более половины опрашиваемых отнесли профессиональную деятельность преподавателя вуза к педагогической по сути, что, по их мнению, требует у него обязательного наличия специальной профессиональной подготовки, полученной в образовательном учреждении. При этом треть респондентов назвали такую подготовку желательной, указали на то, что она может быть пройдена самостоятельно в условиях самообразования, так как педагогическая профессиональная деятельность преподавателя вуза не является основной. 8,3% респондентов к тому же не отнесли профессиональную деятельность преподавателя вуза к педагогической, а посчитали ее прежде всего научной, что, по их мнению, не требует специальной педагогической подготовки, полученной в образовательном учреждении.

Итак, полученные результаты привели нас к ряду умозаключений.

Подавляющее большинство преподавателей сегодняшних высших учебных заведений относятся к учебному процессу в своей профессиональной деятельности как к второстепенному по отношению к своей научной деятельности. Этому способствует и организационная культура современной высшей школы, и структура оплаты труда преподавателя, ориентированная на научные степени и звания.

Большинство преподавателей не видят существенной разницы между педагогическими процессами в вузе и в средней школе, что делает для них невозможным учет специфических характеристик взрослых студентов, магистрантов и слушателей в образовательном процессе вуза.

Абсолютное большинство преподавателей вуза, опираясь на свой практический опыт, считают, что педагогическая деятельность преподавателя высшей школы требует от него специальных теоретических знаний в области методик обучения и воспитания взрослого человека, участвующего в образовательном процессе.

Литература

1.Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»// Российская газета от 31 декабря 2012 г. № 303

Федеральный закон «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам назначения и выплаты пенсий» от 03.10.2018 N 350-ФЗ// Собрание законодательства РФ, 08.10.2018, № 41, ст. 6190

2.Draper J.A. The Metamorphoses of Andragogy //The Canadian Journal for the Study of Adult Education. – 12,1 (May 1998). – P.3-16

3.Змеев С.И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых. - М.: ПЕР СЭ, 2007. -272 с.

4.Пестерева Н.М., Цветлюк Л.С., Надеина О.С. Формирование профессиональных компетенций государственных служащих: монография. – М.: Изд-во Московского гуманитарного университета, 2014.–139 с.

5.Волгоградский институт управления – филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации» URL: https://vlgr.ranepa.ru/ (дата обращения: 20.03.2019).

УДК 372.881.111.1

А.Г. Коптюх, старший преподаватель,
Башкирский Государственный Педагогический Университет
им. М. Акмуллы г. Уфа, Россия

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В БГПУ ИМ М. АКМУЛЛЫ

Аннотация. *В научной статье производится анализ современных образовательных технологий на основе опыта преподавателей иностранных языков. Практическое значение этого анализа необходимо для использования современных образовательных технологий в обучении иностранному языку и профильному английскому языку для неязыковых специальностей в вузе. Делается упор на использование образовательных технологий с целью формирование коммуникативной компетенции в современном обучении иностранным языкам.*
Ключевые слова: *современные образовательные технологии, иностранные языки, студент, преподаватель, вуз.*

A.G. Koptiukh, Senior teacher
Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla
Ufa, Russia

MODERN LEARNING TECHNOLOGIES FOR ENGLISH LANGUAGE TEACHING AT BSPU NAMED AFTER M. AKMULLA

Abstract. *The article deals with the analyses of modern learning technologies on the bases of foreign languages teachers' work. The practical issue of the problem is significant for the application of the appropriate technologies for teaching any foreign language in particular English for vocational purposes of the students learning English as the second language. The article focuses on the choice of the technologies leading to the communicative competence training.*
Keywords*. modern learning technologies, foreign languages, a student, a teacher, high school.*

Термин технологии обучения (или педагогические технологии) используется для обозначения совокупности приемов работы учителя (способов его научной организации труда), с помощью которых обеспечивается достижение поставленных на уроке целей обучения с наибольшей эффективностью за минимально возможный для их достижения период времени [1].

Термин получил широкое применение в литературе 60-х гг. XX столетия в связи с развитием программированного обучения и первоначально использовался для обозначения обучения с применением технических средств.

В 70-е гг. термин получил более широкое употребление: и для обозначения обучения с использованием ТСО и как рационально-организованного обучения в целом. Таким образом, в понятие «технологии обучения» стали включать все основные проблемы дидактики, связанные с совершенствованием учебного процесса и повышением эффективности и качества его организации.

В наши дни произошла дифференциация двух составляющих содержание термина: технологии обучения (Technology of Teaching) и технологии в обучении (Technology in Teaching). С помощью первого термина обозначают приемы научной организации труда учителя, с помощью которых наилучшим образом достигаются поставленные цели обучения, а с помощью второго - использование в учебном процессе технических средств обучения.

Важнейшими характеристиками технологий обучения считаются следующие:

а) результативность (высокий уровень достижения поставленной учебной цели каждым учащимся),

б) экономичность (за единицу времени усваивается большой объём материала при наименьшей затрате усилий на овладение материалом),

в) эргономичность (обучение происходит в обстановке сотрудничества, положительного эмоционального микроклимата, при отсутствии перегрузки и

переутомления,

г) высокая мотивированностьв изучении предмета, что способствует повышению интереса к занятиям и позволяет совершенствовать лучшие личностные качества обучаемого, раскрыть его резервные возможности.

Большинство исследователей рассматривают технологии обучения как один из способов реализации на занятиях личностно-деятельностного подхода к обучению, благодаря которому учащиеся выступают как активные творческие субъекты учебной деятельности (И.А. Зимняя, Е.С. Полат, И.Л. Бим и др.).

В методике преподавания иностранных языков к современным технологиям обучения относятся: обучение в сотрудничестве, метод проектов (проектные технологии), центрированное на учащихся обучение, дистанционное обучение, использование языкового портфеля, тандем-метода и интенсивных методов обучения, технология Дальтон-план, модульную технологию, применение технических средств (в первую очередь компьютерных и аудиовизуальных технологий) [3].

Современные образовательные технологии на занятиях английского языка в вузе позволяют выстраивать четкий процесс взаимодействия преподавателя и студента, необходимый для достижения поставленной цели. Главной целью использования современных образовательных технологий при обучении иностранному языку сегодня и всегда являлось формирование способности говорения, что на сегодня находит отражение в формировании коммуникативной компетенции обучающегося.

Однако нельзя не заметить, что невозможно выделить ту или иную технологию как доминантную. Все технологии тесно переплетаются и интегрируются в методики преподавания иностранным языкам на современном этапе развития системы образования, как в вузе, так и на любом уровне образования.

Коммуникативная технология, направленная на формирование речевых навыков, находит отражения на занятиях английского языка в профессиональной сфере для студентов старших курсов БГПУ им М. Акмуллы в рамках дисциплин блока ФТД «Компьютерный английский язык» и «Английский язык в профессиональной сфере».

Сущностью коммуникативного метода является речевая направленность, функциональность и ситуативность. Концепция обучения получила практическую реализацию в ряде вариантов технологии такого обучения, предложенных американскими педагогами Э. Арносоном (1978), Р. Славиным (1986), Д. Джонсоном (1987), Е.С. Полат (2000) и ориентирована на создание условий активной совместной деятельности учащихся в разных учебных ситуациях, предлагаемых учителем языка. Если объединить учащихся в небольшие группы (3-4 чел.) и дать им одно общее задание, оговорить роль каждого ученика в выполнении задания, то возникает ситуация, в которой каждый ученик отвечает не только за результат своей работы, но, что особенно важно для этой технологии обучения, за результат всей группы. Общими усилиями решается поставленная задача. Такова общая идея обучения в сотрудничестве, а для выполнения учебного задания учебная группа формируется таким образом, чтобы в ней были как сильные, так и слабые ученики. Оценка за выполненное задание ставится одна на группу.

Разработаны различные варианты обучения в сотрудничестве (Е.С.Полат, 1998). Здесь же важно подчеркнуть, что при организации учебной деятельности по технологии сотрудничества индивидуальная самостоятельная работа учащегося становится исходной частью коллективной деятельности.

В ходе обучения речевой деятельности перед преподавателем стоит задача научить студента работе со спецтекстами, терминами, разрешение проблемных ситуаций в плане профессионального общения по темам. Со студентами 3-4 курсов в БГПУ используются учебные пособия «Guide to science» издания Macmillan, направленные на формирования коммуникативной компетенции в профессиональном общении. Для этого используется раздел Listening учебного пособия, однако мы не

ограничиваем его материалом учебника, но и предлагаем на базе аудирования обсудить тему высказывания, разбив аудиторию на группы. Каждая группа получает отдельное задание или одна группа отстаивает аргументы за, а другая – против.

Познание предмета осуществляется с учетом личных навыков студента. В основе развития его коммуникативных возможностей лежит поощрение, применение диагностических тестов. А соответственно, преподаватель должен использовать дифференцированную технологию и технологию тестирования. Это происходит на этапах формирования навыков письма и решении тестовых заданий, включенных в учебное пособие.

Важным этапом профессионального общения на языке является способность понимать своего собеседника, а значит, преподаватель иностранного языка должен уметь формировать навыки аудирования в профессиональной сфере. Для формирования этих навыков используются информационно-коммуникативные технологии. В каждом уроке идет отработка навыков понимания речи с использованием медиа файлов или с помощью применения интернет-ресурсов для поиска видео материалов, что особенно актуально по темам, касающимся знакомство с биографиями ученых в данной предметной области.

Интернет технологии открывают различные возможности для доступа преподавателя и студентов к информации, создания отдельных проектов и проведения исследования.

Ситуативные модели могут создаваться преподавателем иностранного языка, носителями языка, привлеченными при помощи компьютерных технологий (вебинаров, видео конференций) или студентами самими. В этом случае преподаватель может использовать проектную технологию, которая характеризуется созданием социального взаимодействия между студентами и преподавателем.

Проектная технология обучения. Эта технология обучения является дальнейшим развитием концепции обучения в сотрудничестве и основана на моделировании социального взаимодействия в учебной группе в ходе занятий. Учащиеся при этом принимают различные социальные роли и готовятся к их выполнению в процессе решения проблемных задач в ситуациях реального взаимодействия. Популярность проектной технологии объясняется, прежде всего тем, что проектное задание, которое предстоит выполнить ученику, непосредственно связывает процесс овладения языком с овладением определенным предметным знанием и возможностью реально использовать это знание. Таким образом, ориентация на создание проекта как личностного образовательного продукта делает процесс овладения предметным знанием личностно значимым для ученика, личностно мотивированным.

Из сказанного видно, что метод проектов предполагает решение какой-либо проблемы. А для ее решения учащемуся требуется не только знание языка, но и владение определенным объемом предметных знаний, необходимых и достаточных для решения проблемы. По справедливому утверждению одного из разработчиков этой технологии обучения Е.С. Полат: «метод проектов - суть развивающего, личностно-ориентированного обучения. Он может использоваться на любой ступени обучения, в том числе и в начальной школе».

Основные признаки проектной технологии, определяющей структуру и содержание проектов, которые предстоит готовить учащимся на занятиях по практике языка:

1. доминирующие в проекте виды деятельности: ролево-игровой, информационный, проектно-ориентировочный;

2. предметно-содержательная сторона проекта: монопроект (в рамках одной ситуации общения или одной области знаний либо межпредметный проект (затрагивает ситуации и круг знаний из разных предметов);

3. характер координации действий в процессе выполнения проекта: с открытой,

явной координацией (непосредственной) или со скрытой координацией (неявной, имитирующей возможный характер действия в той или иной ситуации);

4. характер выполнения проекта: несколько членов учебной группы, которые объединяются интересом к выполнению проекта, вся группа, учащиеся учебного заведения;

5. продолжительность выполнения проекта: краткосрочное, долгосрочное.

Конечно, проектная технология в наибольшей степени рассчитана на использование в работе с более подготовленными и развитыми учащимися. Поэтому такая технология очень распространена в вузе, где предусматривается профилизация обучения. По этой причине проектная технология все в большей мере становится частью билингвального обучения, т.е. такого обучения, которое организуется на основе определенной предметной области знаний (content-based language learning). Обучение на билингвальной основе, одним из способов реализации которого, может стать проектная технология обучения, предусматривает: а) овладение учащимися предметным знанием в определенной области на основе взаимосвязанного использования двух изучаемых языков (родного и неродного) и б) овладение двумя языками как средством образовательной деятельности.

Актуальность же обучения на билингвальной основе как компонента углубленного языкового образования определяется, прежде всего, мировой тенденцией к интеграции в различных сферах жизни, что обусловливает тенденцию к интеграции предметного знания, направленной на познание целостной картины мира. С учетом этих тенденций обучение на билингвальной основе обеспечивает учащимся более широкий доступ к информации в различных предметных областях и создает дополнительные возможности конкурировать на общеевропейском и мировом рынке специалистов.

В методической литературе предлагаются различные варианты проектов в области изучения языков. Это могут быть ролевые проекты (разыгрывание ситуации), информационные проекты (подготовка сообщения на предложенную тему), издательские проекты (подготовка материалов для газеты, передачи), сценарные проекты (организация встречи с интересными людьми), творческие работы (сочинение или перевод текста).

Таким образом, проектная технология реализуются в рамках методических семинаров, дней наук и круглых столов, устраиваемых кафедрой иностранных языков и международного отдела университета несколько раз в год. Рабочим языком становится английский язык, на котором общаются российские студенты и студенты из других стран, обучающиеся в вузе по проблемам профессионального характера.

Центрирование на учащемся. Такой тип обучения получил широкое распространение в зарубежной средней и высшей школе (student-centred approach) как один из вариантов современных технологий обучения. Суть такого обучения заключается в максимальной передаче инициативы в процессе занятий самому учащемуся. С дидактической точки зрения эта технология обучения предполагает наиболее полное раскрытие личностного потенциала учащегося в результате особой организации занятий, создание партнерских отношений между педагогом и учащимися. Этот подход отличен от традиционной технологии обучения, когда преподаватель является главным действующим лицом в учебной деятельности обучающегося, обеспечивающим усвоение программного материала: он передает учащемуся знания, формирует навыки и умения и контролирует их усвоение путем опроса. При такой технологии обучения, которую можно рассматривать как дальнейшее развитие идеи коммуникативного общения, общение на иностранном языке становится более эффективным благодаря установлению партнерских отношений между педагогом и учащимися и создания условий для раскрытия личностных особенностей студента.

Так как целью преподавания в рамках названной технологии является

автономность учащихся в обучении, то сам учащийся должен знать, как ему лучше учиться. С этой целью он выбирает стратегии овладения языком и пытается их использовать в процессе обучения. Вот перечень некоторых таких стратегий:

1) прояви индивидуальность;
2) организуй свое обучение;
3) прояви творческие способности;
4) научись справляться с неуверенностью;
5) учись на своих ошибках;
6) используй контекст.

Студентам старших курсов и магистрантам данная технология позволяет раскрыть потенциал, снять языковой барьер, почувствовать свою индивидуальность. А со стороны преподавателя такой личностно-ориентированный подход позволит увидеть сферу профессиональных интересов учащегося в языке и работать в дальнейшем над реализацией языка в профессиональной сфере студента, что особенно важно при работе с магистрантами и иностранными студентами, планирующими дальнейшую работу в англоязычных компаниях.

Дистанционное обучение. Эта форма организации учебного процесса предусматривает обучение на расстоянии с использованием компьютерных телекоммуникационных сетей. Учащиеся самостоятельно выполняют предлагаемые им задания, которые проверяются преподавателем либо при личной встрече с обучаемыми, что напоминает заочное обучение, либо контролирует работу учащихся с помощью электронной почты. Главной особенностью дистанционного обучения является опосредованный характер телекоммуникационного общения учитель - ученик. Курсы дистанционного обучения рассчитаны на тщательное и детальное планирование деятельности обучаемого, доставку необходимых учебных материалов, высокоэффективную обратную связь, максимальную интерактивность обучаемого и преподавателя. В настоящее время разработаны различные варианты организации дистанционного обучения иностранным языкам, доказана эффективность такого обучения. Такое обучение позволяет широко использовать мировые культурные и образовательные ценности, накопленные в глобальных сетях Интернет, учиться под руководством опытных педагогов, повышать квалификацию и углублять свои профессиональные знания. В связи с планируемой сплошной компьютеризацией учебных заведений страны дистанционное обучение можно рассматривать как одну из наиболее перспективных форм обучения в системе современных технологий.

В БГПУ им М. Акмуллы дистанционное обучение организовано со студентами заочной формы обучения в рамках базового блока дисциплины «Иностранный язык» на 1 курсе обучения. Дистанционное обучение реализуется посредством компьютерной платформы Moodle. Moodle — система управления курсами (электронное обучение), также известная как система управления обучением или виртуальная обучающая среда (англ.). Является аббревиатурой от англ. Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (модульная объектно-ориентированная динамическая обучающая среда). Представляет собой свободное (распространяющееся по лицензии GNU GPL) веб-приложение, предоставляющее возможность создавать сайты для онлайн-обучения [2]. Преподаватели кафедры иностранных языка формируют контент для данной компьютерной среды, состоящей из видео лекций, грамматического материала, текстов, заданий и тестов. Каждый студент получает пароль от личного кабинета, где организуется страница с названием «Мои курсы». За отведенный календарный срок студент должен выполнить задания и тесты, процент выполнения которых автоматически подсчитывается системой и направляется в личный кабинет преподавателя. Этот процент заносится в электронные сводные ведомости группы.

Несомненно, дистанционное обучение облегчает работу преподавателя и студента, но оно, скорее ориентировано на обучение иностранному языку для заочной

формы в вузе и может быть рекомендовано только как часть процесса обучения иностранным языкам. Одним из самых главных недостатков данной технологии является недостаточность коммуникации и индивидуализации в обучении.

В результате использования различных образовательных технологий на уроках английского языка происходит поэтапное формирование коммуникативных навыков, высокий процент качества овладения иностранным языком в группе, возможность в дальнейшем использовать английский язык в профессиональной и исследовательской сферах деятельности.

Таким образом, перед преподавателем иностранного языка стоит задача умения грамотно использовать существующие образовательные технологии на каждом уроке, а также знать требования, которым она должна соответствовать, понимать критерии той или иной образовательной технологии обучения иностранному языку. Только при условии использования всех существующих современных технологий возможно достижения цели обучения, развития и формирования коммуникативных навыков на уроках иностранного языка для профессионального общения.

Литература

1. Современные образовательные технологии на уроках английского https://angliyskiyazik.ru/sovremennye-obrazovatelnye-tehnologii-na-urokah-angliyskogo-yazyka/
2.https://ru.wikipedia.org/wiki/Moodle
3. https://poisk-ru.ru/s8718t4.html.

УДК 378.14

Е.В. Коротаева, д.п.н., профессор,
Уральский государственный педагогический университет
г. Екатеринбург, Россия

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В КОНТЕКСТЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА К ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Аннотация. *Понимание значимости взаимодействия подводит к необходимости определения его места и роли в педагогической науке и практике. Анализ образовательных и профессиональных стандартов свидетельствует, что нужна тщательная проработка индикаторов универсальных, общепрофессиональных, профессиональных компетенций, содержание которых должно отражать специфику педвзаимодействий субъектов образовательных отношений. Без этого качество подготовки будущего педагога не будет соответствовать общественным и профессиональным ожиданиям.*
Ключевые слова: *педагогическое взаимодействие, компетентностный подход, высшее образование*

E.V. Korotaeva, Doctor of Pedagogy, Professor,
Ural State Pedagogical University,
Yekaterinburg, Russia

PEDAGOGICAL INTERACTION IN THE CONTEXT OF THE COMPETENCE-BASED APPROACH TO FUTURE TEACHER TRAINING

Abstract: *Understanding the importance of interaction leads to the need to determine its place and role in pedagogical science and practice. Analysis of educational and professional standards shows that we need a thorough study of indicators of universal and professional competencies, the content of which should reflect the specifics of pedagogical interaction of subjects of educational relations. Without this, the quality of training of the future teacher will not meet social and professional expectations.*
Key words*: pedagogical interaction, competence-based approach, higher education.*

В процессе масштабной программы модернизации российского образования, включающей как важнейшую составляющую и уровень высшего образования, базирующейся на принципах системности, научности единства содержательной и

процессуальной сторон процесса обучения, преемственности обучения, были обозначены ряд важнейших направлений развития отечественной системы образования. Среди них – обновление содержания для всех уровней образовательной системы, обеспечение подготовки педагогических кадров не только в соответствии в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами образования, но и профессиональными стандартами, являющимися характеристиками квалификаций, необходимых для осуществления того или иного вида профессиональной деятельности (А.В. Коптелов, А.В. Машуков [2], Г.М. Романцев, В.А. Федоров, И.В. Осипова, О.В. Тарасюк [6] и др.),

Объемность и масштабность этого процесса обусловлена тем, что названные установки не ограничиваются рамками только системы образования, но носят межведомственный характер. Так, в Министерстве труда и социальной защиты РФ утверждено более тысячи профессиональных стандартов, что позволяет: определить требования к квалификации работников при подборе кадров, обозначить правовое поле как для работников, так и для работодателей, выявить критерии качества выполнения необходимых трудовых функций, наметить пути проектирования профессионального роста и т.п. Таким образом, стандарты направлены на регулирование профессиональных взаимодействий как внутри организации, так и за ее пределами.

Обозначенная ситуация в полной мере обнаруживается в сфере образования, кроме того, она оказывается в условной самоизоляции, поскольку вынуждена обеспечивать себя соответствующими кадрами.

Процесс обновления программного обеспечения подготовки профессиональных кадров для системы образования напрямую связан с проблемами взаимодействия индивида с миром, развития его личности, готовности к контактам с различными субъектами образовательной деятельности и т.д. Эти аспекты взаимодействия так или иначе присутствовали и присутствуют в государственных образовательных стандартах: специалитета, бакалавриата, магистратуры, аспирантуры по педагогическим и психолого-педагогическим профилям и направлениям подготовки.

Отметим, что содержание дескрипторов профессионального взаимодействия педагога менялось в зависимости от профиля требований общества и т.д. Однако направление этих изменений шло, как правило, от конкретных к более обобщенным [1], [5].

Так, в конце прошлого-начале нынешнего веков дескрипторы, описывающие аспекты педагогического взаимодействия, обнаруживались в учебных дисциплинах государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению «Педагогика»; «Феномены межгруппового взаимодействия», «Психологическая культура и духовная жизнь человека», «Психология развития», «Педагогическое общение. Индивидуальный стиль деятельности педагога» и др.

Однако стандартизация как системное явление стремится к систематизации и обобщению. В связи с этим, а также с учетом меняющейся социокультурной ситуации изменилось само направление развития высшего образования: был взят курс на компетентностный подход, и это не могло не отразиться на содержании и структуре образовательных стандартов и программ.

Профессиональная компетенция чаще рассматривается как личностная способность специалиста (профессионала) к решению определённого класса профессиональных задач Такое обобщенное понимание привело к тому, что сущность педагогического взаимодействия оказалась «рассыпанной» в нескольких, достаточно конкретных (если не сказать «узких») компетенциях, согласно федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования (ФГОС ВО) по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование:

способность работать в команде, толерантно воспринимать социальные, культурные и личностные различия;

готовность к психолого-педагогическому сопровождению учебно-воспитательного процесса;

готовность к взаимодействию с участниками образовательного процесса;

способность организовывать сотрудничество обучающихся, поддерживать активность и инициативность, самостоятельность обучающихся, развивать их творческие способности.

Сейчас, по прошествии определенного времени, можно сказать, что перечисленные компетенции, указывая на болевые точки педагогических взаимодействий в образовательном процессе, все же не формировали у выпускника общую установку на профессиональное взаимодействие.

К тому же в 2013 г. был опубликован «Профессиональный стандарт. Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)», в котором составители попытались максимально подробно расписать трудовые функции и трудовые действия, определяющие деятельность профессионала данной сферы.

Так, среди трудовых умений педагога были названы: умения разрабатывать и реализовывать индивидуальные образовательные маршруты, индивидуальные программы развития и индивидуально-ориентированные образовательные программы с учетом личностных и возрастных особенностей обучающихся, использовать и апробировать специальные подходы к обучению в целях включения в образовательный процесс всех обучающихся, в том числе с особыми потребностями в образовании: обучающихся, проявивших выдающиеся способности; обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и др.

Очевидно, что все это относится с педагогическими взаимодействиями, однако, чтобы полноценно подготовить учителя, воспитателя к их осуществлению, необходимо на каждое из умений отвести соответствующую дисциплину. Но это в условиях стандартизации образования, включающей достаточно большой по объему блок дисциплин базового цикла, оказывается затруднительным.

Более целенаправленно готовность к педагогическому взаимодействию с субъектами в образовании была представлена в *проекте* Профессионального стандарта педагога. Здесь говорилось об умении общаться с детьми, о способности педагога признавать их достоинство, об умении выстраивать партнерское взаимодействие с родителями, о готовности к сотрудничеству с коллегами по педагогической деятельности, со специалистами других ведомств (в том числе и в рамках психолого-медико-педагогического консилиума) и т.д.

Однако содержание программ подготовки профессионалов в педагогических вузах не вполне отвечает образовательным реалиям. Педагогической (и непедагогической) общественностью отмечается разрыв между образовательными стандартами подготовки педагога и предъявляемыми требованиями к его деятельности [3], [4].

Особенно это чувствуется в компетенциях и их дескрипторах, призванных раскрыто конкретику педагогических взаимодействий.

Например, в ФГОС ВО 3+ по направлению подготовки «44.03.01 *Педагогическое* образование» (бакалавриат) даже понятие «педагогическое взаимодействие» не упоминается ни в видах деятельности, ни в формируемых компетенциях, ни в рекомендуемых дисциплинах учебного плана. В то же время Е.А. Ямбург подчеркивал, что «от педагога нельзя требовать то, чему его никто никогда не учил», Получается, что профессиональный стандарт педагога не обеспечен соответствующей вузовской подготовкой.

Параллельно с этим содержание ФГОС ВО по направлению 44.03.02 *Психолого-*

педагогическое образование как раз содержит конкретные положения, связанные именно с взаимодействием:
в видах деятельности: создание условий для полноценного обучения, воспитания обучающихся, взаимодействия и общения ребенка со сверстниками и взрослыми, участие во взаимодействии со смежными специалистами и т.п.,
в формируемых общепрофессиональных и профессиональных компетенциях: способность принимать участие в междисциплинарном и межведомственном взаимодействии специалистов в решении профессиональных задач; способность организовать совместную деятельность и межличностное взаимодействие субъектов образовательной среды; способность осуществлять взаимодействие с семьей, педагогическими работниками, в том числе с педагогом-психологом, образовательной организации по вопросам воспитания, обучения и развития дошкольников;
в дисциплинах базовой части профессионального цикла учебного плана («Психолого-педагогическое взаимодействие участников образовательного процесса») и др.

Таким образом, подготовка педагога-психолога включает готовность к организации и осуществлению педагогических взаимодействий, в то время как в подготовке остальных педагогов она практически отсутствует, заменяемая предметной составляющей. Но в таком случае не будут выполнены в полной мере требования ФГОС основного общего образования, где представлены межпредметные и личностные результаты обучения, а не только предметные.

Отметим, что в актуализированных ФГОС ВО 3++ достаточно явленно выделены характеристики педагогического взаимодействия в узком и широком смыслах, что говорит о времени, когда необходимо «собирать камни», а не только разбрасывать их. Выпускник педвуза должен способен:

осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде (УК-3);

организовывать совместную и индивидуальную учебную и воспитательную деятельность обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями, в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов (ОПК-3);

взаимодействовать с участниками образовательных отношений в рамках реализации образовательных программ (ОПК-7).

Однако на данный момент индикаторы, призванные раскрыть конкретные умения педагогов по соответствующей трудовой функции, предлагаемые в примерных образовательных программах, носят обобщенно-описательный характер. Например: «умеет обоснованно выбирать и реализовывать формы, методы и средства взаимодействия с участниками образовательных отношений в рамках реализации образовательных программ», «владеет техниками и приемами взаимодействия с участниками образовательных отношений в рамках реализации образовательных программ». Но что именно стоит за «методами и средствами», «техниками и приемами взаимодействия»? Чему конкретно должны научиться будущие педагоги в процессе организации, контактов, коррекции взаимодействий, возникающих в процессе образовательной деятельности?

Хотелось бы вернуться к этим вопросам и уточнить, какие ответы найдутся в образовательных программах педагогических вузов по укрупнённой группе специальностей и направлений «Образование и педагогические науки». Какие дескрипторы будет описывать универсальные и общепрофессиональные компетенции, связанные с педагогическими взаимодействиями; в какой степени практическая направленность этих компетенций отразится в соответствующих фондах оценочных средств и т.п.

Подводя некоторые итоги, отметим, что социокультурной развитие страны, масштабное явление стандартизации в различных областях, волнообразное движение

модернизации российского образования постоянно ставят перед педагогами различных уровней отечественного образования задачи, касающихся самых различных направлений и областей развития. Очевидно, что необходима серьезная коррекция содержания педагогического образования, учитывающая современные тенденции развития общества, подготавливающая новое поколение к деятельности в новых реалиях. Но важно, чтобы в процессе оценки качества деятельности педагога – через трудовые функции или компетенции, не было забыто, размыто само *педагогическое взаимодействие,* которое является базовой основой образовательной деятельности на всех ступенях образования.

Литература

1. *Бордовский Г.А. Вызовы современной системы образования школьному учителю // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2012 . – №2. – С. 6 –10.*
2. *Коптелов А.В., Машуков А.В. Профессиональное развитие педагогов в условиях введения федеральных государственных образовательных стандартов общего образования // Современные проблемы науки и образования URL: www.science-education.ru (дата обращения: 21.01.2018).*
3. *Коротаева Е.В. Проблемы подготовки к педагогическому взаимодействию в современных профессиональных стандартах // Педагогическое образование в России. – 2018. – № 2. – С.37 –43.*
4. *Пилипенко С.А., Жидков А.А., Караваева Е.В., Серова А.В. Сопряжение ФГОС и профессиональных стандартов: выявленные проблемы, возможные подходы, рекомендации по актуализации //Высшее образование в России. – 2016. – №6. – С.5 –15.*
5. *Прохорова М.П. Содержание и виды инновационной деятельности педагога в условиях модернизации педагогического образования // Современные научные исследования и инновации. – 2015. – №12 . – С. 1148 –1152.*
6. *Романцев Г.М., Федоров В.А., Осипова И.В., Тарасюк О.В. Профессиональный стандарт педагога профессионального обучения: подходы к разработке // Вестник учебно-методического объединения по профессионально-педагогическому образованию. – 2012 . – №1. – С. 14 –25.*

УДК 159.9.07

Л.В. Косикова, к.п.н., доцент
Южный федеральный университет
г. Ростов-на-Дону, Россия

ВЗАИМОСВЯЗЬ СПОСОБНОСТИ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕФЛЕКСИИ И УРОВНЯ СУБЪЕКТИВНОГО КОНТРОЛЯ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. *В статье проанализированы результаты изучения способности к педагогической рефлексии и локуса контроля личности у будущих педагогов. Выявлена положительная взаимосвязь педагогической рефлексии со шкалой общей интернальности, интернальности в области производственных отношений, интернальности в области межличностных отношений. Результаты исследования могут быть использованы в организации системы психологической поддержки педагогов, в обучении их приемам анализа профессиональной деятельности.*

Ключевые слова: *педагогическая рефлексия, локус контроль личности, студенты старших курсов, корреляционный анализ.*

L.V. Kosikova, Dr. PhD Associate professor
Southern Federal University,
Rostov- on -Don, Russia

THE INTERCONNECTION BETWEEN THE ABILITY OF PEDAGOGICAL REFLECTION AND THE LEVEL OF SUBJECTIVE CONTROL OF FUTURE TEACHERS

Abstract. *The article analyzes the results of the study of the ability of pedagogical reflection and locus of personality control of future teachers. The positive interrelation of pedagogical reflection with the scale of General internality, internality in the field of industrial relations, internality in the field of*

interpersonal relations is revealed. The results of the study can be used in the organization of the system of psychological support of teachers, in teaching them the methods of analysis of professional activity.
***Keywords**: pedagogical reflection, locus of control, senior students, correlation analysis.*

Педагогическая деятельность по своей природе является рефлексивной. Концепции педагогической рефлексии разработаны зарубежными и отечественными учёными: уровневая концепция педагогической рефлексии (Van Manen), профессиональная рефлексия как исследовательская деятельность учителя (Cruickshank, Reagan), рефлексия учителя как неотъемлемое свойство его профессионального мышления (Ю.Н.Кулюткин, Г.С.Сухобская) и др.

А.А.Бизяева под педагогической рефлексией понимает сложный психологический феномен, проявляющийся в способности учителя входить в активную исследовательскую позицию по отношению к своей деятельности и к себе как ее субъекту с целью критического анализа, осмысления и оценки ее эффективности для развития личности ученика [1].

Отечественными учёными выделяются виды и функции педагогической рефлексии. По мнению Карпова А.В., Скитяевой И.М. в педагогическом общении проявляются социально-перцептивная рефлексия (переосмысление, перепроверка педагогом собственных представлений и мнений), коммуникативная рефлексия (осознание субъектом того, как его воспринимают, оценивают, относятся к нему другие) и личностная рефлексия (осмысление собственного сознания и своих действий, самопознание) [2].

К функциям педагогической рефлексии Бизяева А.А. относит проектирование и моделирование деятельности участников педагогического процесса; организацию наиболее эффективных способов взаимодействия в совместной деятельности; продуктивное общение участников педагогического процесса; формирование осмысленности деятельности и взаимодействия; определение направленности совместной деятельности участников педагогического процесса на результат; побуждение к изменению во взаимодействии и деятельности) [1].

Признаками развитой профессиональной рефлексии выступают осознание особенностей своей личности; осознание смыслов и ценностей своей педагогической деятельности; позитивное принятие прошлого и ориентация в настоящем и будущем; способность самостоятельно изменить неблагоприятный ход событий; находить оптимальные выходы из затруднительных педагогических ситуаций; активно и позитивно воздействовать на окружающих.

Высоким уровнем рефлексии обладают далеко не все преподаватели, что свидетельствует о необходимости изучения связи способности к педагогической рефлексии с личностными особенностями. Локус контроля является важной психологической характеристикой учителя и рассматривается как одна из интегральных характеристик самосознания человека, которая связывает чувство ответственности, стремление к действию и активное переживание собственного «Я». В зависимости от того, какую долю ответственности за неудачи ученика берет на себя учитель, строится практическая стратегия его деятельности и формируются те или иные черты развивающейся личности ученика.

Согласно позиции Столина В.В, локус контроль является отображением в самосознании личности ее связей с мотивами и целями деятельности, переживанием субъектом его связанности с событиями собственной жизни. О связи локус контроля с педагогической рефлексией свидетельствует тот факт, что личностная включенность учителя в рефлексивный процесс является условием его продуктивности [3].

Цель исследования состояла в том, чтобы выявить взаимосвязь способности к педагогической рефлексии с локус контролем личности у будущих педагогов. Мы

предполагали, что существует взаимосвязь способности к педагогической рефлексии и локус контроля личности у будущих педагогов.

В исследовании приняли участие студенты старших курсов Южного федерального университета, обучающихся по направлению «Начальное образование» и «Начальное образование и иностранный язык» в количестве 50 человек.

Методы и методики исследования: методика «Определение уровня сформированности педагогической рефлексии» О.В.Калашниковой; тест уровня субъективного контроля (УСК) Роттера, методы обработки экспериментальных данных (коэффициент корреляции Пирсона).

Анализ полученных данных показал, что в данной выборке большую часть составляют студенты со средним уровнем сформированности рефлексии (51%). Средний уровень рефлексии подразумевает нерегулярный характер рефлексивных процессов, а рефлексивный анализ осуществляется поверхностно. 44% студентов показали высокий уровень развития рефлексии, они способны осознавать и анализировать результаты своей профессиональной деятельности, систематически занимаются развитием своих личностных и профессиональных качеств. Низкий уровень рефлексии, свидетельствующий о несформированности личностной рефлексии, выявлен у 5% студентов-бакалавров, принимавших участие в исследовании. Такие студенты имеют слабую потребность и способность к самоанализу.

Нами был проведён анализ особенностей субъективного контроля студентов-педагогов с разным уровнем сформированности педагогической рефлексии. Так, общим для всех трёх групп являются высокие показатели по шкалам: интернальность в области межличностных отношений (Им) и интернальность в области достижений (Ид). Следовательно, будущие педагоги считают себя в силах контролировать свои формальные и неформальные отношения с другими людьми, вызывать к себе уважение и симпатию, а также считают, что они сами добились всего, что было и есть в их жизни, и что они способны с успехом добиваться своего в будущем.

Низкий уровень по шкале интернальность в области производственных отношений (Ип), выявленный у студентов-педагогов с высоким, средним и низким уровнем сформированности педагогической рефлексии, указывает на то, что будущие педагоги склонны приписывать более важное значение внешним обстоятельствам - руководству, товарищам по работе, везению -невезению. Значимых различий в шкалах методики «Уровень субъективного контроля» не выявлено.

С помощью коэффициента корреляции Пирсона была установлена взаимосвязь педагогической рефлексии со шкалой общей интернальности (Ио) (r=0,758). Чем выше способность к педагогической рефлексии, тем больше будущие педагоги чувствуют свою собственную ответственность за то, как складывается их жизнь в целом, тем более склонны считать, что большинство важных событий в их жизни было результатом их собственных действий и что они могут ими управлять.

Обнаружена значимая связь между педагогической рефлексией и шкалой интернальности в области производственных отношений (Ип) (r=0,653). Это означает, что личность с высоким уровнем субъективного контроля над профессиональной деятельностью в большей степени склонна подвергать анализу свою деятельность, а также поступки других людей, выяснять причины и следствия своих действий как в прошлом, настоящем и будущем.

Показатели способности к педагогической рефлексии коррелируют со шкалой интернальности в области межличностных отношений (Им) (r=0,543). Будущие педагоги с высоким уровнем развития педагогической рефлексии способны выстраивать адекватные взаимоотношения с другими людьми.

Полученные корреляции позволяют говорить о взаимосвязи уровня субъективного контроля и способности к педагогической рефлексии, что является важным фактором в организации собственной педагогической деятельности будущих

педагогов. Результаты исследования имеют практическое значение, могут быть использованы в организации системы психологической поддержки педагогов, в обучении их приемам анализа профессиональной деятельности. В учебные программы вузов необходимо включать мастер-классы, связанные с развитием рефлексивных способностей будущих педагогов.

Литература

1. Бизяева А.А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия – Псков: ПГПИ им.С.М.Кирова. –2004. – 216 с

2.Карпов А.В., Скитяева И.М. Психология рефлексии. – Москва – Ярославль: Аверс Пресс. – 2002.- С. 56-68.

3.Столин В.В.. Уровни и единицы самосознания //Психология самосознания. Хрестоматия. – Самара: Издательский Дом «БАХАР – М». – 2003. – 672 с

УДК 378

Л.А. Кочемасова, к.п.н., доцент
Оренбургский государственный педагогический университет
г. Оренбург, Россия

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИ-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. *В статье с позиции современной педагогической науки актуализируется раскрытие путей оптимизации и возможностей созидательного включения студента в профессионально познавательное освоение и преобразование окружающего мира с учетом обновленных образовательных ориентиров (научно-исследовательская составляющая в обучении). Решению данной проблемы способствует активное вовлечение субъектов в исследовательски-ориентированное педагогическое образование. Актуализируется необходимость вовлечения студентов в конкурсную деятельность с целью осуществление органического единства обучения, научного творчества и научно-исследовательской деятельности студентов педагогического вуза в контексте гуманистического потенциала творческого наследия педагога-исследователя В.А. Сухомлинского.*

Практическое значение проблемы исследования подтверждается тем, что выявлены и обоснованы позиции творческого наследия педагогической мысли В.А. Сухомлинского в преломлении к современному их прочтению студентами оптимизирующие процесс научно-познавательной деятельности бакалавров в соответствии с требованиями ФГОС ВО для целенаправленного овладения студентами компетентностью проведения научного исследования в контексте оптимальной реализации научных стратегий познания, освоения базовых компетенций научно-исследовательской деятельности.

Ключевые слова**:** *научно-исследовательская деятельность, конкурсная деятельность, исследовательская деятельность, позиции творческого наследия В.А. Сухомлинского, профессиональная подготовка, педагогическое образование, конкурс, студент.*

L.A. Kochemasova, Dr. PhD Associate professor
Orenburg State Pedagogical University,
Orenburg, Russia

FORMATION OF THE SKILLS OF RESEARCH ACTIVITY OF STUDENTS IN THE CONDITIONS OF RESEARCH-ORIENTED PEDAGOGICAL EDUCATION

Abstract. In the article, from the perspective of modern pedagogical science, the disclosure of ways to optimize and the possibilities for creatively incorporating a student into the professional-cognitive development and transformation of the world taking into account updated educational guidelines (research component in teaching) is actualized. education. The necessity of involving students in competitive activities with the goal of realizing the organic unity of teaching, scientific creativity and research activities of students of a pedagogical university in the context of the humanistic potential of the creative heritage of the teacher-researcher V.A. Sukhomlinsky.

The practical significance of the research problem is confirmed by the fact that the positions of the creative heritage of pedagogical thought of V.A. Sukhomlinsky in relation to their modern reading by students optimizing the process of scientific and cognitive activity of bachelors in accordance with the requirements of the Federal State Educational Standards of Higher Education for the purposeful students mastering the competence of conducting scientific research in the context of the optimal implementation of scientific strategies for learning and mastering the basic competencies of research activities.
Keywords: research activities, competitive activities, research activities, the positions of the creative heritage of V.A. Sukhomlinsky, vocational training, teacher education, competition, student.

Социокультурные тенденции общественного развития, глобализация, информатизация, появления нанотехнологий и становление новых секторов экономики обусловливают изменение парадигмы образования (от образования на всю жизнь - к образованию в течение всей жизни) и повышение значимости самостоятельной активной научно-исследовательской деятельности каждого студента в вузе. Востребован выпускник вуза, способный осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач, владеющий навыками исследовательской работы, умеющий самостоятельно приобретать новые профессиональные знания и умения, успешно решать проблемы инновационного развития города, региона, страны. Замысел активизации научно-исследовательской деятельности студентов в вузе базируется на идее оказания компетентной помощи и поддержки инициативных проявлений обучающихся в определении своих научно-исследовательских интересов и нахождения оптимальной области для исследовательской самореализации личностных и творческих способностей студентов, а также осуществление органического единства обучения, научного творчества и самостоятельной практической деятельности обучающихся, выстраивания взаимосвязи научно-исследовательской деятельности с будущей профессиональной областью.

В Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 г., Федеральном законе «Об образовании», Государственной программе «Развитие системы образования Оренбургской области на 2014-2020 годы», актуализируется проблема вовлечения студентов в фундаментальные научные исследования (посредством поддержки обучающихся, участвующих в научно-исследовательской деятельности) в контексте повышения качества подготовки обучающихся, эффективного воспроизводства и развития интеллектуального потенциала страны.

Наблюдается мировая тенденция усиление внимания к научно-исследовательской деятельности студентов как мощному ресурсу включения научно-педагогических работников в совершенствование учебно-воспитательного процесса вуза в США, Сингапуре, Норвегии и др. Так в *зарубежной литературе* исследуются проблемные области организации и управления научными исследованиями студентов высших учебных заведений исследуются в работах Х. Гуммель, Р. Дейв, П. Ленгранд, Л. Церих; зависимость профессиональной подготовки от опыта научно-исследовательской деятельности студентов и исследовательского содействия преподавателя (A. Paseka, A. Seel); концептуальные положения об исследующем учении в образовательных учреждениях (S. Schweder) и др.

И.А. Зимняя считает необходимым при рассмотрении видов исследовательской деятельности определить, что входит в содержание понятий «учебно-исследовательская», «исследовательская под руководством», «самостоятельная научно-исследовательская» деятельность. Автор полагает, что содержание этих понятий можно дифференцировать по цели исследовательской деятельности для самого студента:

– учебно-исследовательская деятельность (цель – научиться основам исследовательской деятельности, освоить необходимые заданные объемы исследовательских действий под руководством и контролем преподавателя);

– исследовательская деятельность под руководством (цель – научиться использовать освоенные исследовательские действия при решении заданных преподавателем задач при его непосредственном контроле этого процесса);

– научно-исследовательская (самостоятельная) деятельность (цель – ставить конкретные научные задачи и находить средства и способы/методы их решения с участием преподавателя) [3].

Поскольку исследовательская активность студентов является одной из важных составляющих образовательного процесса, *научно-исследовательская деятельность* студентов Оренбургского государственного педагогического университета *осуществляется по основным направлениям*: научно-исследовательская работа, реализуемая в процессе освоения учебных дисциплин и *обязательна для всех студентов* (написание рефератов, эссе, подготовка к семинарским занятиям, подготовка и защита курсовых, выпускных квалификационных работ, выполнение заданий исследовательского характера в период производственной практики на заказ предприятий и т.п.); научно-исследовательская работа студентов вне учебного процесса (участие в конкурсах научных и учебно-исследовательских работ, творческих аукционах, выполнении хоздоговорных научных работ в рамках научного творческого сотрудничества кафедр, факультетов, вузов; работа в студенческих научных обществах; публикация материалов статей, тезисов; выступление с научными докладами на симпозиумах, конференциях, конгрессах различного уровня (вузовские, региональные, всероссийские, международные и др.) [4].

В педагогическом словаре под редакцией В.И. Загвязинского отмечается, что «важно, чтобы конкурс побуждал не только к победе над другими, но и к преодолению себя, чтобы делал жизнь ученического коллектива более разнообразной и радостной». В современных педагогических исследованиях понятие «конкурс» рассматривается:

– как специально организованное соревнование в каком-либо виде деятельности, целью которого является сравнение уровней мастерства участников;

– как состязание в силе, ловкости, знаниях, умениях. В ходе конкурса решаются разные педагогические задачи: стимулирование развития инициативы и творчества, создание условий для самовыражения всех и каждого, мобилизация сил членов коллектива на решение сложной задачи [2: 85].

Стремление к творчеству, образованность, интеллект, умение ориентироваться в изменяющихся условиях являются важнейшими факторами прогресса. Научно-технический прогресс невозможен без научного поиска и исследовательской деятельности, что объективно порождает необходимость решения проблемы профессиональной подготовки будущего специалиста. Привлечение студентов к научно-исследовательской работе позволяет использовать их творческий и интеллектуальный потенциал для решения актуальных задач современной науки.

В основе методологии настоящего исследования лежит анализ и обобщение результатов 44 конкурсных работ студентов образовательных организаций высшего образования (уровня подготовки бакалавриат) из ведущих вузов страны и ближнего зарубежья, в которых отражаются гуманистический потенциал творческого наследия педагогической мысли В.А. Сухомлинского в преломлении к современному их прочтению студентами.

Анализируя опыт конкурсной деятельности студентов вуза, перспективные педагогические формы развития научного творчества студентов вуза, следует отметить, что современному прочтению теории и практики воспитания, обсуждению профессиональным международным сообществом роли и места педагогической системы В.А. Сухомлинского в современном образовательном пространстве и

перспектив ее развития приурочены *Конкурс творческого эссе* «Педагог – оратор»: «В мире мудрых мыслей В.А. Сухомлинского»; международная научно-практическая конференция «Реализация идей В.А. Сухомлинского в теории и практике современного образования (к 100-летию со дня рождения)» проводимые на базе ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет» [5;6].

В работе эмпирическую основу исследования представляет — *международный конкурс научно-исследовательских и творческих работ студентов* «В мире мудрых мыслей Василия Александровича Сухомлинского» приуроченный к 100-летию со дня рождения выдающегося отечественного педагога, юбилей которого получил всемирное значение (по решению Генеральной конференции ЮНЕСКО, ноябрь 2017 г.) и был включен в календарь знаменательных событий и памятных дат ЮНЕСКО за 2018 г.

Главные *цели* конкурса: стимулирование познавательной, творческой, исследовательской, проектной, интеллектуальной деятельности обучающихся; развитие устойчивого интереса студентов к профессионально-педагогической деятельности; формирование потребности студентов в профессиональном росте; осмысления нравственно-этических, культурных ценностей преемственно передающихся от поколения к поколению в виде теоретического наследия и практического опыта.

Проведение конкурса связывалось с решением комплекса *задач:*

— развитие исследовательской инициативы, расширение диапазона научно-профессиональных знаний, области научного познания, свободного выбора «личностного исследовательского действия» в рамках актуализации идей В.А. Сухомлинского;

— формирование познавательно-эмоционального отношения к научному поиску, устойчивой мотивационной установки на проведение исследований, определяющих пути совершенствования личностно-профессионального развития;

— актуализация субъектной позиции студента-исследователя (способность генерировать идеи, активно и интеллектуально гибко комбинировать информационное многообразие способов действования, иметь независимость суждений, самостоятельно расширять границы собственных знаний) в контексте утверждения идей и педагогических взглядов В.А. Сухомлинского, которые историко-педагогическое сообщество считает достойными для изучения и применения в современной образовательной практике.

Проведение конкурса утверждено в авторском Положении о Международном конкурсе научно-исследовательских и творческих работ студентов «В мире мудрых мыслей отечественных и зарубежных ученых-педагогов», решением Ученого совета университета ОГПУ.

Организационный комитет международного конкурса представляли научно-педагогические работники Университета по предварительному согласованию. Экспертный совет составляли научно-педагогические работники вузов-партнеров, с которыми заключены договоры о сотрудничестве: ФГБОУ ВО «ОГПУ» с Актюбинский университет имени С. Баишева, Евразийский гуманитарный институт, Западно-Казахстанский государственный университет имени М. Утемисова (Республика Казахстан), Всекитайская ассоциация по изучению педагогических идей В.А. Сухомлинского (Китайская народная республика).

Российский педагогический опыт особенно актуален в современной ситуации раздробленности и фрагментарности культуры как восстановление утраченных ценностных российских феноменов: уважения к ребенку и педагогической профессии, соборности и терпимости социальной среды, гражданственности и патриотизма не как декларации, а как истинных ценностей воспитания. Исследования (кандидатские, докторские) преподавателей Оренбургского государственного педагогического университета, выполненные под руководством заслуженного деятеля науки РФ, доктора педагогических наук, профессор, ученица В.А. Сухомлинского Валентина

Григорьевна Рындак, не только научно, концептуально обоснованы в русле единой научной школы, но и являются результатом многолетних исследований педагогического наследия В.А. Сухомлинского, среди множества работ В.Г. Рындак о Сухомлинском – монографии, научные статьи, воспоминания, эссе [6].

Труды, педагогический опыт, литературное творчество, письма, публикации Сухомлинского представляют собой, с одной стороны, некое грандиозное по замыслу и безграничное во времени и пространстве Послание к Человеку и Учителю, глубина которого открывается далеко не сразу, а по мере нашей педагогической, человеческой, духовной готовности воспринимать эти смыслы, с другой — есть величайший источник духовного, творческого, человеческого роста для каждого, кто впервые открывает для себя эти страницы. Величие мыслей великого педагога окрыляет и открывает новые перспективы для умудренного жизнью и педагогическим опытом учителя, взрослого — и побуждает размышлять, восхищаться, учиться молодых.

Конкурсные работы студентов образовательных организаций высшего образования (уровня подготовки бакалавриат) убеждают в поступательном движении российского общества в его извечном поиске милосердия, добра и правды, раскрывают особые смыслы, в которых в топологическом единстве соотносятся философия мудрости взрослого и юношества, классический опыт прошлого — и попытки понять, транслировать эти идеи, раскрыть их в условиях кризисных явлений идеологической раздробленности воспитательного пространства школы. Непомерная по трудности задача, поставленная перед участниками конкурса, тем не менее, на наш взгляд, блестяще решена. Конкурсные работы 17—21 летних исследователей демонстрируют глубину проникновения в суть явлений, описанных великим педагогом, отличаются творческой интерпретацией идей, замыслов, искренней любовью к педагогической профессии.

Особый интерес у исследователя Оренбургского государственного педагогического университета С. Бижановой вызвали проблемы *духовного воспитания* в педагогическом наследии В.А. Сухомлинского - загадочная, трагическая, величественная фигура Сухомлинского: «Поражает то, насколько сам Сухомлинский был силен духом, верен своим педагогическим идеалам, что оказался способным противостоять жестокой системе подавления индивидуальности. Он проповедовал свои глубокие убеждения, несмотря на давление власти, не подстраиваясь под мнение авторитетов, хотя очень страдал от того, что его долгое время не признавали в отечественной педагогике» [1: 17].

В своих произведениях Сухомлинский использует слово «духовность» в разных контекстах: духовный *мир* ребенка, духовное *общение*, духовная *жизнь* детского коллектива, духовные *нити*, которые связывают педагога и ученика и др. Это слово – одно из постоянно пульсирующих и пронизывающих все тексты педагога «Изучение внутреннего духовного мира детей, особенно их мышления, является одной из важнейших задач учителя». В.А. Сухомлинского интересовал в отношениях педагогов с учащимися, педагогического коллектива с ученическим прежде всего духовный потенциал личности и его обогащение в процессе общения, совместной работы, самовоспитания, самосовершенствования. Он исходил из того, что только духовно богатый педагог (образованный, глубоко чувствующий, грамотно действующий) способен установить истинно человеческие отношения со своими воспитанниками [2].

Духовное воспитание подрастающего поколения: пространство ценностей и культуры в контексте идей В.А. Сухомлинского прослеживается во взаимосвязи и преемственности педагогической концепции Сухомлинского в опыте разработки и реализации в Республике Казахстан. Автор конкурсной работы Актюбинского регионального государственного университета А. Утепова заявляет, что опыт духовно-нравственного воспитания, осуществленный Сухомлинским в Павлышской средней

школе, творчески реализуется в практике современных школ на основе учебного курса «Самопознание» [1: 94].

Педагогическое наследие В.А. Сухомлинского свидетельствует, что *трудовое воспитание* в его практике занимало одну из ключевых позиций, для создания и утверждения трудовой системы воспитания в педагогике Василию Александровичу Сухомлинскому понадобилось тридцать три года непрерывной педагогической работы. Василий Александрович в своем произведении «Павлышская средняя школа» выделяет задачу о необходимости «создания системы трудового воспитания, в которой труд формирует нравственный и интеллектуальный облик личности; внести труд в духовную жизнь воспитываемого человека, в жизнь коллектива, чтобы увлечение трудом стало одним из его важнейших интересов» [9].

В частности, взгляды великого педагога на процесс трудового воспитания подрастающего поколения были проанализированы в конкурсной работе студентки Вятского государственного университета Н. Микрюковой «Трудовое воспитание современных дошкольников в контексте педагогической системы В.А. Сухомлинского». В современном образовании проблемы трудового воспитания находят отражение в нормативных актах - Федеральном государственном стандарте дошкольного образования, где ставится задача разностороннего развития личности ребенка, способного познать себя во всевозможных видах деятельности, в том числе и в труде [1: 59].

В своей конкурсной работе студентка Оренбургского государственного педагогического университета Э. Фанайлова, основываясь на исследованиях дифференциальной и гендерной психологии и опираясь на мысли великого педагога, приходит к мысли о том, что учет психологических особенностей мальчиков и девочек является одним из основных принципов педагогической (в том числе и трудовой, воспитательной) деятельности. В.А. Сухомлинский пишет о девочках в трудовых походах и военных играх: «Без их участия невозможно было бы воспитание настоящих мужчин. Они часто проявляют большую, чем мальчики, выдержку, большее мужество и силу духа — и именно благодаря этому воспитывают мальчиков настоящими мужчинами, а сами воспитываются настоящими женщинами» [8]. Высказывания В.А. Сухомлинского прошли своеобразную проверку временем, что позволяет утверждать: еще долгое время они останутся базовыми для понимания сущности трудового воспитания подрастающего поколения.

Ведущая проблем, которую ставили в своих конкурсных работах исследователи, — это вопрос об актуальности, востребованности идей В.А. Сухомлинского в современной школе, важнейшей среди которых является утверждение гуманизма, самоценности человеческой жизни. Высокие индивидуальные ценности воспитателя, его знания и жизненный опыт должны стать для воспитанников бесспорным авторитетом. Под авторитетом великий педагог понимал не возвышение собственных амбиций, требование абсолютного послушания и авторитарного управления чадом: без непрерывного духовно-нравственного диалога педагога и ребенка, без взаимного осмысления мировоззрения, чувств, переживаний друг друга нереально представить личностное состояние как одно целое педагогической культуры.

Сопоставляя идеи В.А. Сухомлинского и требования ФГОС к условиям, содержанию и результатам образования личности, молодые исследователи часто оказываются в состоянии невозможности соединить в одно целое «коня и трепетную лань». Однако искренность исследователя заключается в утверждении необходимости следовать заповедям Сухомлинского, в том числе в отношении такого инструмента, как, например, оценивание детей: «В этом смысле В.А. Сухомлинский тонко подметил, что в случае «если ребенок не видит успехов в своем труде, огонек жажды знаний гаснет… ребенок теряет веру в свои силы… он свыкается с мыслью, что ни к чему не имеет способностей»…, Л. Сибгатуллина студентка Казанского (Приволжского)

Федерального университета, Елабужского института в конкурсной работе «Педагогические идеи В.А. Сухомлинского через призму оценивания образовательных результатов обучающихся» утверждает, что оценка результатов деятельности ребенка должна мотивировать его на дальнейшее развитие, а не разочаровывать как неудача в личностном саморазвитии» [1].

Одним из основных принципов современных ФГОС является принцип гуманности в формировании духовно-нравственного потенциала российского общества. Раскрытие гуманистических идей в трудах педагога-исследователя основывается на неповторимости каждого ребёнка, выявлении индивидуальных особенностей учеников, индивидуализации учебно-воспитательного процесса [8]. Педагог по призванию, В.А. Сухомлинский указывает на необходимость дифференцированного обучения детей как важнейшего условия гуманистического подхода в организации учебно-воспитательного процесса. Д. Хасанова, студентка Казанского (Приволжского) Федерального университета Елабужского института считает, что обусловлено это тем, что, не зная индивидуальных особенностей личности и не учитывая это явление в организации образовательной деятельности обучающихся, педагог, воздействующий на личность обучающегося, не окажет своего эффекта полезного действия [1: 101]. В этом В.А. Сухомлинский был совершенно прямолинеен и тверд, отмечая, что «… каждый педагог должен глубоко знать, знать до тонкостей индивидуальность каждого ученика», указывая на необходимость учитывать, с одной стороны, своеобразие развития каждой индивидуальности, а с другой те социально-общественные отношения, в которых происходит развитие ребенка (т.е. его микросреду) [8: 247].

В конкурсной работе «Познание образа и педагогической деятельности учителя В.А. Сухомлинского: сквозь призму времени» студентка Оренбургского государственного педагогического университета И. Дюгаева формулирует ответ на интересующий ее вопрос: Чем же примечателен и ценен образ педагога-гуманиста Василия Александровича Сухомлинского? «Учитель Сухомлинский – самый человечный, самый мудрый, и великодушный, всецело отдающий себя детям … Педагог Сухомлинский – это лучистое солнце, всесторонне светящее, ласковое. Большинство же педагогов – скорее луна, холодная и светящая во тьме, только чтобы осветить проторенную дорожку к знаниям [1: 32].

Актуальными остаются критерии, которые предлагает В.А. Сухомлинский, обосновывая требования к учителю, создававшиеся в коллективе постепенно. Он называет их принципами: моральное право учить и воспитывать детей; трудолюбие; любовь к детям; вера в то, что каждый ребенок, с какими бы трудностями ни было сопряжено его воспитание, может стать хорошим человеком. Если у человека все это есть, не страшна его методическая неопытность как преподавателя; пробелы в знаниях тоже на первых порах не страшны, – если человек трудолюбив и одержим жаждой знаний, он может продолжать учебу, работая в школе. Если же у человека нет веры в ребенка, если он ноет, разочаровывается при малейшей неудаче, если он убежден, что из ребенка «ничего не получится», – такому человеку нечего делать в школе: он будет только калечить детей [10: 105-106].

Как показал анализ научно-исследовательских и творческих работ именно народная педагогика помогла студентам понять важнейшие гуманистические идеи, которые легли в основу педагогической системы В.А. Сухомлинского. В своей профессиональной деятельности педагог ежедневно делал упор на народные сказки, песни, пословицы, обряды. Совершенно, восторженное отношение к педагогическому наследию В.А. Сухомлинского находим в конкурсной работе студентки Нижегородского государственного университета (Арзамасский филиал) Н. Глуховой, которая обращается к особенностям использования фольклора в творчестве В.А. Сухомлинского: «Береги честь смолоду, не разбрасывай по мелочам силу своей души.

Если будешь разбрасываться в ранней юности, если будешь без конца увлекаться – вступишь в зрелую жизнь человеком с пустой душой» [1]. В конкурсной работе «Идеи народной педагогики в наследии В.А. Сухомлинского» К. Абрамовой представлены назидательные советы народного творчества В.А. Сухомлинского, явившиеся основой при написании исследования «В какой бы далекий уголок нашей Родины ни забросила тебя судьба, не забывай своей колыбели», «Подлинная свобода сына и дочери – быть послушными детьми» [1].

В целостную и оригинальную по своему замыслу и исполнению педагогическую концепцию входят все важнейшие педагогические идеи и принципы творческого наследия В.А. Сухомлинского. Центральное положение в этой концепции обоснованно занимает проблема воспитания гражданственности и патриотизма в детях и подростках.

Василий Александрович видит идеал гражданственности в людях, готовых к полной отдаче себя своим близким и отчизне, которые всегда прислушиваются к своей совести, своему долгу. В одном из писем к сыну он пишет: «Подавлять в себе голос совести - очень опасное дело. Если ты привыкнешь не обращать внимание на что-либо одно, что против, но твоим идеалам и твоей позиции, ты вскоре не будешь обращать внимание ни на что. Не иди на компромисс со своей совестью – только так можно выковать характер». Гражданственность и гражданское достоинство формируются из огромного набора человеческих качеств, но все-таки главное для истинного гражданина, по Сухомлинскому – это верность своим идеалам [7].

А. Кощеева в конкурсной работе «Воспитание гражданина в теории и практике В.А. Сухомлинского» (Оренбургский государственный педагогический университет) отмечает необходимость создания соответствующей культурно-образовательной и воспитательной среды в учебных заведениях для воспитания педагога-гражданина, где будущий учитель должен иметь стойкую гражданскую позицию, испытывать чувство любви к Родине и ответственность за то, что происходит вокруг. Трансформация духовно-нравственных ценностей, размывание культурных традиций, несоблюдение прав ребенка в государстве определяет потребность в научном переосмыслении проблемы гражданского воспитания личности [1].

Таким образом, анализ опыта организации и результатов научно-исследовательской деятельности показывает, что подобная практика стимулирует самостоятельную творческую активность обучающихся и способствует формированию навыков конкурсной деятельности как формы самореализации в профессиональной подготовке студента нового поколения, квалифицированно реализующего научные стратегии познания, эффективно осуществляющего накопление инновационных знаний и опыта. При реализации данного конкурса происходит включение студентов в исследовательски-ориентированную деятельность, реализация своих научных разработок с целью создания прообразов будущей профессии в контексте реализации идей В.А. Сухомлинского. Организация конкурса в ОГПУ позволяет назвать определенные результаты участия студентов в конкурсной деятельности: повышение мотивации к профессиональной деятельности; преодоление затруднений в профессиональном самоопределении; активизация учебной и научно-исследовательской деятельности; развитие креативных, организаторских и коммуникативных качеств студентов; создание атмосферы сотрудничества в студенческом сообществе в сфере исследовательской, проектной, коммуникативной, организаторской, преподавательской, воспитательной, методической, социально-педагогической и культурно-просветительской деятельности будущих педагогов; опыт партнерских отношений с участниками образовательного процесса.

Литература

1. В мире мудрых мыслей Василия Александровича Сухомлинского: материалы международного конкурса научно-исследовательских и творческих работ студентов

[Электронный ресурс] / науч. ред. В.Г. Рындак. – Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2019. – Режим доступа: https://ospu.ru/resources/e_book/sb_stud_konk/sb_ped_k_2018.pdf.

2. Загвязинский В.И. Педагогический словарь: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.И. Загвязинский, А.Ф. Закирова, Т.А. Строкова и др.; под ред. В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой. – М.: Академия, 2008. – 352 с.

3. Зимняя И.А. Исследовательская деятельность студентов в вузе как объект проектирования в компетентностно-ориентированной ООП ВПО. Для программы повышения квалификации преподавателей вузов в области проектирования ООП, реализующих ФГОС ВПО. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. – 40 с.

4. Кочемасова Л.А. Теоретические предпосылки активизации научно-исследовательской деятельности как инновационного регулятива повышения качества профессиональной подготовки студента // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – №6. [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.science-education.ru/130-23108.

5. Обитаемая планета В.А. Сухомлинского: учебно-метод. пособие / под общ. ред. В.Г. Рындак. – Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2018. – 260 с.

6. Реализация идей В.А. Сухомлинского в теории и практике современного образования (к 100-летию со дня рождения): материалы междунар. науч.-практ. конф. – Оренбург: ОГПУ, 2018. – В 2 ч.

7. Сухомлинский В.А. Письма к сыну. – М., 1979. – 17 с.

8. Сухомлинский В.А. Избранные произведения: в 5Т. – Т. 3. Редкол.: А. Г. Дзеверин (пред.) и др. К.: Радянськашкола, 1974. – 719 с.

9. Сухомлинский В.А. Павлышская средняя школа: обобщение опыта учеб.-воспит. работы в сельской средней школе. 2-е изд. – М.: Просвещение, 1979. – 396 с.

10. Сухомлинский В.А. О воспитании / сост. и авт. вступит. очерков С. Соловейчик. 5-е изд. – М.: Политиздат, 1985. – 288 с.

УДК 378

Н.А. Кошкина, к.б.н., доцент,
Г.А. Попова, к.б.н., доцент,
В.Н. Касьянов, старший преподаватель
О.Ю. Беспятых, д.б.н., доцент
Вятский государственный университет,
г. Киров, Россия

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДИК WORLDSKILLS RUSSIA В ПРОМЕЖУТОЧНОЙ АТТЕСТАЦИИ СТУДЕНТОВ ПРОФИЛЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ» КАК ОДНО ИЗ НЕОБХОДИМЫХ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. *Применение в образовательном процессе активных форм и методов обучения, системно-деятельностного подхода, внедрение новых информационных технологий, в том числе и методик WorldSkills (WS), направленных на формирование профессиональных навыков, обеспечивает более высокий уровень подготовленности будущего специалиста. В статье описан опыт проведения промежуточной аттестации студентов факультета физической культуры и спорта профиля «Безопасность жизнедеятельности» Вятского государственного университета с применением принципов и методик WorldSkills Russia (WSR). Приведены примеры модулей и заданий, описываются требования к оснащению рабочей зоны аттестующихся, обсуждаются критерии оценки качества знаний и профессиональных компетенций. Показан сравнительный анализ результатов государственных итоговых аттестаций 2017 и 2018 годов с применением методик WSR и обосновывается необходимость проведения промежуточных аттестаций по профильным дисциплинам в данной форме. Материалы статьи могут быть полезны педагогическим работникам, специалистам в области образования.*

Ключевые слова: *методики WorldSkills (WS), промежуточная аттестация, безопасность жизнедеятельности, профессиональные компетенции.*

N.A. Koshkina, Dr., PhD, Associate professor,
G.A., Popova, Dr., PhD, Associate professor,
V.N. Kasyanov,
O.Y., Bespyatyh, PhD, Associate professor,
Vyatka State University
Kirov, Russia

THE USE OF METHODS OF WORLDSKILLS RUSSIA IN THE INTERMEDIATE CERTIFICATION OF STUDENTS OF «LIFE SAFETY» PROFILE AS ONE OF THE NECESSARY CONDITIONS FOR THE PROFESSIONAL COMPETENCE FORMATION

Abstract. *The using of active forms and methods of training, system-activity approach, the introduction of new information technologies, including WorldSkills methods in the educational process, aimed at the formation of the professional skills, and provides a higher level the of future specialists' training. The article describes the experience of interim certification using principles and methods of WSR for students studying in the Life Safety profile at the Vyatka State University. Examples of modules and tasks are given, the requirements for the equipment of the working area are described, the criteria for assessing the quality of knowledge and professional competencies are discussed. A comparative analysis of the state final attestation results at 2017 and 2018 using the WSR methods is shown and the necessity of carrying out such interim certifications on profile disciplines is proved. The materials of the article can be useful for teachers, specialists in the field of education.*
Keywords: *WorldSkills (WS) methods, intermediate certification, Life Safety, professional competence.*

Введение. На сегодняшний день наиболее значимым становится включение в образовательный процесс системы объективной независимой оценки практических умений и навыков, необходимых в будущей профессиональной деятельности [1, 2 8, 9]. В связи с этим, возникает необходимость организации учебного процесса с позиций деятельностного (компетентностного) подхода. Наиболее оптимальным, в этом случае, становится переход к активным методикам и технологиям интерактивного обучения, максимально способствующих формированию и развитию ключевых, общих и профессиональных компетенций обучающихся. Реализация компетентностного подхода в образовании требует и изменения процессов контроля и аттестации выпускников [2, 10].

В соответствии с требованиями Профессионального стандарта педагога и федеральными государственными образовательными стандартами профессионального образования выпускник вуза должен быть готов к трудовым умениям уже на этапе обучения, что входит в основное содержание проекта модернизации педагогического образования и состоит в разработке новых моделей подготовки педагогических кадров [6].

Учитывая анализ литературы, одним из необходимых условий формирования и становления профессиональных компетенций обучающихся (бакалавров) педагогического направления, является использование практико-ориентированных моделей обучения. В качестве таких методик может служить модель обучения с использованием ресурсов и опыта инновационных площадок WorldSkills (демонстрационного экзамена), которые активно внедряются в образовательный процесс среднего и высшего профессионального образования [1, 5, 9]. Необходимым условием результативности демонстрационного экзамена как итоговой аттестации является проведение промежуточной аттестации в той же форме, а также использование методик и принципов WS в текущем контроле [4, 7].

Принимая во внимание мнение ряда авторов [1, 5, 7, 10, 11], можно утверждать, что применение в образовательном процессе активных форм и методов обучения, системно-деятельностного подхода, практико-ориентированных методик, внедрение методик WS, направленных на формирование необходимых профессиональных

навыков, обеспечивает более высокий уровень подготовленности будущего специалиста [2, 6].

На наш взгляд, внедрение методик и стандартов WS в промежуточную аттестацию должно способствовать более эффективной подготовке студентов к государственному итоговому экзамену, а, следовательно, и успешности в профессиональной деятельности.

Цель исследования. Использование методик WSR при проведении промежуточной аттестации как одно из необходимых условий формирования профессиональной компетентности обучающихся по направлению «Педагогическое образование» профиля «Безопасность жизнедеятельности».

Методы исследования. Применялись теоретические и эмпирические методы. Теоретические методы включали в себя анализ научной, учебно-методической и нормативной документации в целях изучения современных подходов по вопросам оценки результатов промежуточной аттестации с учетом базовых требований WSR. В роли эмпирических методов применялись наблюдение, анкетирование, педагогический эксперимент, сравнение.

Исследование проводилось в ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет» на факультете физической культуры и спорта (г. Киров). В исследовании приняли участие 12 студентов выпускного курса очной формы обучения, 12 студентов 2 и 3 курсов, 3 преподавателя выпускающей кафедры.

Результаты. В Вятском государственном университете (ВятГУ) впервые проведена промежуточная аттестация будущих педагогов безопасности жизнедеятельности по профильным дисциплинам «Теоретические основы обеспечения безопасности образовательного учреждения. Методика обучения» и «Теоретические основы опасностей социального характера и защита от них. Методика обучения» с применением методик WSR на базе специализированного демонстрационного кабинета.

В соответствии с поставленными задачами, исследование проходило в 7 этапов, которые представлены на примере учебной дисциплины «Теоретические основы обеспечения безопасности образовательного учреждения. Методика обучения».

1 этап. Возможность применения методик WSR для проведения промежуточной аттестации будущих педагогов безопасности жизнедеятельности.

С 2016 года в ВятГУ принято решение о применении методик WSR при проведении промежуточной аттестации в рамках пилотного проекта по программе модернизации педагогического образования. В 2018 году промежуточная аттестация с использованием принципов и методик WSR впервые прошла применительно к профилю «Безопасность жизнедеятельности».

Возможность использования методик WSR для проведения промежуточной аттестации по дисциплине «Теоретические основы обеспечения безопасности образовательного учреждения. Методика обучения» определялась сравнительным анализом требований к промежуточной аттестации в соответствии с Положением ВятГУ (от 28.09.2016 № 38) и требований WSR. В связи с отсутствием компетенции педагог и/или «Преподаватель-организатор безопасности жизнедеятельности» в перечне компетенций WSR для проведения промежуточной аттестации были разработаны комплекты заданий и оценочных средств с учетом спецификации стандарта компетенции.

2 этап. Определение модулей и заданий в соответствии с принципами WSR и нормативными положениями о промежуточной аттестации.

Принимая во внимание отсутствие соответствующих компетенций в перечне спецификаций стандарта WSR при разработке модулей и заданий к промежуточной аттестации по учебной дисциплине учитывался основной вид деятельности будущих выпускников, в том числе должностные обязанности преподавателя-организатора

безопасности жизнедеятельности, Федеральный государственный образовательный стандарт, профессиональный стандарт «Педагог», спецификацию схожей компетенции «Преподавание в младших классах».

Преподавателем, ведущим учебную дисциплину, за 2 месяца до экзамена были составлены 20 заданий в форме экзаменационных билетов, объединенных в 3 модуля: «Урочная деятельность» (30%); «Внеурочная деятельность» (30%); «Организационная деятельность по безопасности образовательного учреждения» (40%). При составлении заданий соблюдались определенные требования: 1) время для подготовки задания составляло не более одного часа; 2) обеспечить возможность поиска, обработки и применения необходимой информации с помощью информационных и коммуникационных технологий; 3) задание предусматривает знание и особенности работы со специализированным оборудованием демонстрационного кабинета безопасности жизнедеятельности, в том числе обучение работы с ним; наличие теоретической подготовки в вопросах методики обучения безопасности жизнедеятельности, психологии, знание возрастных особенностей учащихся; 4) задание включает разработку фрагмента мероприятия с использованием текстового редактора и оценивание его экспертной группой; 5) задание предполагает демонстрацию экспертной группе практической части задания в форме работы с волонтерами, в том числе организацию безопасности образовательного учреждения; 6) задания составлены с учетом школьной программы по основам безопасности жизнедеятельности; 7) студентам обеспечиваются равные возможности демонстрации профессиональной компетентности.

Примеры содержания заданий по модулям.

Модуль «Урочная деятельность»: составить презентацию для урока в 8 классе по теме «Пожары в жилых и общественных зданиях, их причины и последствия» (в соответствие с рабочей программой по ОБЖ (Смирнов А.Т., Хренников Б.О., 2016)). Отразить в презентации все этапы урока. Составить контрольно-измерительные материалы по данному уроку. Предусмотреть практическую часть с проведением эвакуационных мероприятий.

Модуль «Внеурочная деятельность»: разработать годовую циклограмму плановых инструктажей учащихся. Составить план инструктажа учащихся перед летними каникулами с учётом возраста (7-9 класс). Предусмотреть практическую часть с проведением инструктажа.

Модуль «Организаторская деятельность»: организация мероприятий по противодействию терроризму в образовательном учреждении (ОУ). Защитить предложенный вами алгоритм работы ОУ по профилактике терроризма. Предусмотреть практическую часть при возникновении угрозы терроризма в ОУ.

Промежуточная аттестация студентов с применением методик WSR предполагала выполнение задания только одного модуля, в отличие от демонстрационного экзамена и состояло из 10 задач, результаты которых оценивались экспертной группой.

3 этап. Подготовка нормативной документации в соответствии со стандартами WSRдля проведения промежуточной аттестации.

Преподавателями кафедры разработан комплект оценочных материалов, включающий совокупность заданий, критериев и средств оценивания, инфраструктурные листы, технологические карты, оснащение рабочих мест в соответствии с требованиями стандартов WSR. Функцию экспертной группы при проведении экзамена осуществляла экзаменационная комиссия в составе трех человек: ведущий данную дисциплину преподаватель, преподаватель смежной дисциплины кафедры, заведующий кафедрой – главный эксперт.

4 этап. Разработка требований к оснащению рабочей зоны (кабинета) при проведении промежуточной аттестации.

Оборудование рабочей зоны (кабинета) включало оборудование для оснащения рабочего места студента (мультимедийное оборудование, ноутбуки, интерактивную доску, расходные материалы) и демонстрационное оборудование (средства индивидуальной защиты, первичные средства пожаротушения, приборы для определения параметров микроклимата, роботы-тренажеры, средства для оказания первой помощи). В плане площадки экзамена были определены зона экспертной группы (экзаменационная комиссия), зона волонтеров и рабочая зона.

Для каждого сдающего экзамен студента на рабочем столе был предусмотрен ноутбук с электронными версиями рабочих программ, школьные учебники по ОБЖ, нормативные документы по безопасности образовательного учреждения, СанПиНы, подборка стандартных программ для составления презентаций и документов. В роли волонтеров выступали студенты 2 и 3 курсов, обучающихся по профилю «Безопасность жизнедеятельности». Студенты младших курсов выполняли роль учеников при показе фрагментов различных заданий экзаменующимися, одновременно получая определенный опыт сдачи экзамена в такой форме.

5 этап. Критерии оценки качества знаний и профессиональных компетенций с применением методик WSR.

Результаты промежуточной аттестации определяли на основании мнений и оценок экспертной группы. Каждое выполненное студентом задание оценивалось по 10 балльной шкале с учетом количества заданий в билете и системой оценивания, применяемой на чемпионатах WSR. Каждый участник экспертной группы оценивал степень выполнения задания, исходя из среднего значения балла. Оценка по 10-балльной шкале переводилась в традиционную 4-балльную, выставлялась преподавателем в протокол.

Итоговая оценка выставлялась в экзаменационную ведомость и зачетную книжку ведущим преподавателем и объявлялась студентам после экзамена.

6 этап. Оценка эффективности промежуточной аттестации с применением методик WSR.

Результаты промежуточной аттестации студентов по дисциплине распределились следующим образом: из 12 студентов 8 (66,7%) получили оценки «хорошо», 4 (33,3%) – «удовлетворительно». Таким образом, средний балл составил 3,67; качественный показатель – 66,7%, что не имеет статистически значимых различий с результатами промежуточной аттестации студентов очной формы обучения прошлых лет (за 2017 год средний балл составил 4,3), проведенных в традиционной форме. Более высокий средний балл при сдаче экзамена в традиционной форме, по сравнению с результатами промежуточной аттестации 2018 года, проводимой с применением методик WSR по данной дисциплине, мы объясняем более привычной для студентов формой сдачи экзамена, где в основном оценивалась теоретическая подготовка.

По результатам опроса за проведение промежуточной аттестации с применением методик WSR высказали мнение более 60% студентов. В то же время, данная форма экзамена, по мнению 40% студентов, была сложной и нецелесообразной. 50% студентов оценили экзамен как «стрессовую ситуацию», 33,3 % – «как тяжелую работу» и 16,7% – «ничего особенного». У многих студентов (66%) отмечалась суетливость, неточность в движениях, затягивание ответов по регламенту, несмотря на то, что задания прорабатывались в ходе текущего контроля.

Проведение экзамена в данной форме экспертная группа оценивает как одно из необходимых условий, позволяющих объективно оценить способность и готовность студентов к профессиональной деятельности, в том числе как организатора безопасности жизнедеятельности; проанализировать содержание образовательной программы и выявить слабые стороны учебного процесса по конкретной дисциплине, оценить компетентность преподавателя.

8 этап. Провести сравнительный анализ результатов государственных итоговых аттестаций 2017 и 2018 годов с применением методик WSR.

Несмотря на то, что в 2018 году промежуточная аттестация по двум профильным дисциплинам проводилась с применением методик WSR, в отличие от 2017 года, статистически достоверных различий по результатам итоговых аттестаций 2018 и 2017 годов не выявлено. В то же время, в 2018 году качественный показатель государственной итоговой аттестации будущих педагогов безопасности жизнедеятельности с использованием методик WSR был выше на 13%, по сравнению с 2017 годом. Средний балл итогового экзамена в 2018 году составил 4,67, что на 0,2 балла больше по сравнению с 2017 годом.

Несмотря на отсутствие статистически достоверных различий в качественных и количественных показателях итоговых государственных аттестаций 2018 и 2017 годов с использованием методик WSR у студентов 2018 года в меньшей степени проявлялись волнение и тревожность [10]. С нашей точки зрения, это объясняется тем, что перед итоговой аттестацией 2018 года была проведена промежуточная аттестация в той же форме. Студенты психологически были более устойчивы к экзамену как к стрессовой ситуации.

Заключение. Полученные нами результаты показали, что проведение промежуточной аттестации с применением методик WSR позволяет получить более объективную и независимую оценку сформированности практических навыков, определить уровень профессиональной компетентности студентов на данном этапе обучения, более качественно подготовить обучающихся к государственной итоговой аттестации с применением методик и стандартов WSR.

Сравнительный анализ государственных итоговых аттестаций, проведенных в 2017 и 2018 годах подтверждает эффективность применения данной формы экзамена в промежуточной аттестации. Опыт проведение экзамена с использованием методик WSR позволяет оценить уровень организации учебного процесса, качество образовательных программ, при необходимости скорректировать их содержание.

Литература

1. Винокурова И. В. Макеева А. В. Worldskills как средство повышения качества подготовки педагогических кадров профессионального образования // Интернет-журнал «Мир науки». – 2018. – №4. Том 6. URL: https://mir-nauki.com/PDF/17PDMN418.pdf.

2. Дикова В.В., Мащенко М.В. Конкурс WorldSkills как необходимое условие развитие профессионализма будущего педагога // Профессиональное образование и рынок труда. – 2018. – №1. – С. 27 – 32. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/konkurs-worldskills-kak-neobhodimoe-uslovie-razvitie-professionalizma-buduschego-pedagoga.

3. Елшанский С. П. Об оценке эффективности образования в вузе // Проблемы современного образования. – 2017. – №5. – С. 99 – 108. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ob-otsenke-effektivnosti-obrazovaniya-v-vuze.

4. Капин С. В. Функции демонстрационного экзамена как формы государственной аттестации выпускников педагогического // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 59-3. – С. 364 – 367.

5. Майкова П.Е. Практика проведения демонстрационного экзамена по стандартам WorldSkills в рамках промежуточной аттестации // Профессиональное образование и рынок труда. – 2017. – №4. – С. 33 – 44. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/praktika-provedeniya-demonstratsionnogo-ekzamena-po-standartam-worldskills-v-ramkah-romezhutochnoy-attestatsii.

6. Рудь Н.Н. Модель внедрения стандартов WORLDSKILLSRUSSIA в процесс профессиональной подготовки специалистов среднего звена педагогического профиля // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. – 2018. –№ 1. – С. 49 – 60.

7. Семенова Л.В., Ушанов Ю.В. Интеграция технологий Ворлдскиллс в образовательный процесс вуза // Наука и туризм: стратегии взаимодействия. – 2018. – №8. – С. 40 – 46. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/integratsiya-tehnologiy-worldskills-v-obrazovatelnyy-protsess-vuza.

8. Смолина О.А. О формировании востребованной системы оценки квалификаций в формате WorldSkills // Ученые записки Забайкальского государственного университета. Серия: Педагогические науки. – 2017. – №2. – С. 32 – 39.
9. Шкабура И. А., Лысикова Т.С. Становление профессиональных компетенций бакалавров педагогического образования: опыт участия в региональном этапе международного чемпионата «Молодые профессионалы» ("WorldSkillsRussia") // Учёные записки ЗабГУ. Серия: Профессиональное образование, теория и методика обучения. – 2017. – №6. – С. 54 – 61.
10. Morozova, M.A., Kapustin, A.G., Koshkina, N.A., Kasyanov, V.N., Bespyatykh, O.Y. (2018). Conducting the final attestation using worldskillsrussia methods as a way of assessing the degree of life safety future teachers professional competencein. Astra Salvensis. 2018. Vol. 6. pp. 364 – 379.
11. Yakovleva, E.N., Voiteleva, G.V., Krasilova, I.Y. New formats of independent assessment of competences in the teacher training systemin. Astra Salvensis. 2018. Vol. 6. pp. 155 – 168.

УДК 378

В.В. Кузнецова, старший преподаватель
Воронежский государственный педагогический университет
г. Воронеж, Россия

РАЗВИТИЕ ДИВЕРГЕНТНОГО МЫШЛЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ С РАЗНЫМИ ВИДАМИ ОДАРЕННОСТИ

Аннотация. *В работе с позиции современной педагогической и психологической науки рассматривается проблема развития дивергентного мышления у детей с разными видами одаренности. Практическое значение результатов заключается в разработке рекомендаций по развитию дивергентного мышления у учащихся начальной школы.*
Ключевые слова: *дивергентное мышление, творческие способности, одаренность*

V.V. Kuznetsova, senior lecturer
Voronezh State Pedagogical University,
Voronezh , Russia

DEVELOPMENT OF DIVERGENT THINKING OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS WITH DIFFERENT TYPES OF GIFTEDNESS.

Abstract. *In the work from the position of modern pedagogical and psychological science the problem of development of divergent thinking of children with different types of giftedness is considered. The practical value of the results is to develop recommendations for the development of divergent thinking in primary school students.*
Keywords*: divergent thinking, creativity, giftedness.*

Развитие дивергентного (творческого) мышления младших школьников в современных условиях, является актуальной проблемой российской и зарубежной системы образования [1]. Цифровое общество в XXI веке требует от человека наличие качеств, которые помогали бы быстро, нестандартно и эффективно решать проблемы, стоящие перед социумом в новом тысячелетии. В связи с этим, современная система российского образования большое внимание уделяет работе с одаренными детьми, которая направлена на саморазвитие и личностный рост маленького человека. Поэтому на государственном уровне был принят ряд документов, которые законодательно поддерживают данное направление работы. Прежде всего - это «Концепция модернизации Российского образования», в которой делается акцент на развитие творческих способностей учащихся и индивидуализацию их образования с учетом интересов и склонностей к той или иной творческой деятельности. А также смешение модели «образование – преподавание» и замещение ее моделью «образование – взаимодействие». В связи с изменившейся стратегией в системе российского образования, необходимо пересматривать и подходы к обучению детей в образовательных учреждениях, и проводить работу по выявлению творческих, нестандартно мыслящих учащихся, и работать по развитию дивергентного мышления.

Данная деятельность педагога наиболее эффективна и продуктивна при условии раннего выявления одаренных детей.

Целью нашего исследования явилось выявление психолого- педагогических особенностей развития дивергентного мышления у учащихся начальной школы с разными видами одаренности, теоретическое обоснование и разработка программы для развития творческих способностей младших школьников.

Задачи исследования:

1. Провести анализ психолого-педагогической литературы по изучаемой проблеме, на основании которого выявить теоретические и экспериментальные подходы к проблеме дивергентного мышления в зарубежной и отечественной психологии.
2. Охарактеризовать возрастные особенности детей младшего школьного возраста.
3. Проанализировать особенности развития творческих способностей в младшем школьном возрасте.
4. Рассмотреть арт- педагогику как метод развития творческих способностей.
5. Провести экспериментальное исследование уровня развития дивергентного мышления в младшем школьном возрасте.
6. Разработать программу, направленную на развитие творческих способностей учащихся начальной школы.

Объектом исследования стало дивергентное мышление младших школьников.

Предметом исследования – психолого - педагогические особенности развития дивергентного мышления младших школьников.

Гипотеза исследования заключалась в предположение о низком уровне развития дивергентного мышления у современных учеников начальной школы из-за того, что система обучения направлена на развитие и формирование конвергентного мышления.

В процессе исследования нами были использованы следующие методы: теоретический анализ, тестирование, наблюдение, методы математической статистики для обработки и анализа полученных результатов.

Для выявления уровня сформированности дивергентного мышления нами были проведены следующие методики: методика Вартега «Круги», диагностика вербальной и невербальной креативности (Дж.Гилфорд и П.Торренс в модификации Е.Туник), методика «Классификация», Тест «Незавершенные фигуры» из невербальной батереи П.Торренса, опросник креативности Дж.Рензулли.

Экспериментальная база исследования – МБОУ СОШ № 30 г. Воронежа. Объем выборки—30 учащихся начальной школы. Все они обучаются в 3 классе, из них девочек – 14, мальчиков – 16. В ходе проводимого исследования ученикам третьего класса было предложено проявить свои способности и выразить их творческой форме. Так они должны были дорисовать незаконченные фигуры и придумать им название; предложить совершенно новые способы использования и применения определенных (достаточно традиционных) предметов; придумать и творчески домыслить те или иные последствия определенной гипотетической ситуации. Кроме того давалось задание – привести максимальное количество определений для общеупотребительных и часто используемых слов и составить с ними предложения по определенным параметрам.

В результате исследования нами были выявлено, что 47% учеников обладают дивергентным мышлением, которые способствуют развитию одаренности в практической и коммуникативной деятельности. При этом менее 13% учащихся показали наличие дивергентного мышления в познавательной, художественно-эстетической и духовно-ценностной деятельности. Связано это с рядом специфических особенностей и прежде всего со средой микрорайона, где проживают учащиеся, с особенностями социального положения семей, воспитывающих младших школьников и рядом других причин.

В качестве рекомендаций мы предлагаем педагогам в ходе урочной и внеурочной деятельности развивать дивергентное мышление, связанное с

формированием способностей в познавательной, художественно-эстетической и духовно-ценностной деятельности. Для успешного развития дивергентного мышления необходимо, чтобы педагоги, совместно с родителями понимали важность и значимость данного вида мышления и способствовали его формированию. Большую роль в этом процессе играют методы арт-педагогические технологии (рисование, лепка, аппликация и др.) в т.ч. посещение театров, музеев, выставок [2]. Данные технологии не только формируют эстетический вкус, но и непосредственным образом влияют на развитие способностей, которые лежат в основе дивергентного мышления, что в совокупности способствует становлению одаренной личности. Кроме того педагоги должны проводить работу по формированию творческого детского коллектива, в котором с уважением относятся к каждому его члену и ценят творческий личный потенциал всех учеников. Педагоги должны обладать определенными знаниями и умениями, которые необходимы при работе с творческими личностями, они должны уметь проводить работу по выявлению данной группы детей, развивать творческое начало как в урочной, так и во внеурочной деятельности.

Большое значение в процессе становления личности ребенка, в том числе и личности творческой, играет семья. К сожалению, не всегда в полной мере современные родители понимают важность и значение семейного воспитания. В ходе исследования по развитию дивергентного мышления у детей младшего школьного возраста, опираясь на имеющиеся научные исследования (Б.Г.Ананьева, Л.Б.Ермолаева-Томилина, А.И.Савенкова и др) мы подготовили некоторые рекомендации, которые должны помочь родителям в процессе воспитания у детей творческого потенциала. Прежде всего, родители должны:

1. Способствовать формированию широкого круга общения у младших школьников, постоянно его расширять, содействовать тому, чтобы ребенок общался как со сверстниками, так и со старшими, в том числе со взрослыми людьми, обладающими теми или иные творческими качествами.
2. Знакомить с произведениями культуры и искусства. Читать художественную литературу, посещать музеи и выставки, путешествовать (как реально, так и виртуально).
3. Формировать у ребенка желание и создавать условия для выражения собственных эмоций и мыслей.
4. Приучать с раннего детства к самостоятельности и трудовой активности.
5. Посещение кружков и секций, школ искусств, где происходит знакомство и приобщение к процессу творчества.
6. Положительно относится к результатам детского творчества и всячески его поддерживать и направлять в нужное русло.

В ходе проведенного исследования полученные данные показали, что дети младшего школьного возраста обладают высоким уровнем развития творческого мышления. В связи с тем, что воспитание и развитие творческой личности тесным образом связано с основными задачами современного общества, необходимо консолидировать усилия образовательных учреждений, педагогов, родителей, государства в процессе формирования и становления творческого потенциала учащихся.

Литература

1. *Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психол. очерк: Кн. для учителя/ Л.С. Выготский. – М.: Просвещение, 1991. – 93с.*
2. *Горюшкина Н. В. Развитие творческих способностей младших школьников на уроках литературного чтения [Электронный ресурс] / Н.В. Горюшкина // REFdb.RU. – Режим доступа: http://refdb.ru/look/1088416.*

УДК:378.2

С.В. Кузнецова, аспирант
ФГБОУ ВО «НГПУ им. К. Минина»
г. Н.Новгород, Россия

ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА В СТРУКТУРЕ МИРОВОЗЗРЕНИЯ УЧИТЕЛЯ

Аннотация. *Данная статья содержит материал о проблеме формирования мировоззрения учителя в настоящее время. Также рассматривается необходимость поиска технологий для совершенствования этого процесса. Однако, как показало наше исследование, в современной педагогической науке не существует единого понимания того, что есть мировоззрение педагога будущего. В данной статье исследована проблема определения компонентов мировоззрения педагога. Выявлена роль художественно-эстетической культуры в структуре мировоззрения учителя, разработаны технологии формирования художественно-эстетической культуры учителя на основании школы театрального мастерства, а также предложены критерии ее оценки.*
Ключевые слова*: театральная педагогика, образ, индивидуальный стиль деятельности, педагогическое мировоззрение, проблемное обучение, традиционное обучение, биомеханика, интериоризация*

S.V. Kuznetsova, postgraduated student
Kozma Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University
N.Novgorod, Russia

THE ROLE OF AESTHETIC AND ARTISTIC CULTURE IN THE STRUCTURE OF THE TEACHER'S WORLD OUTLOOK

Abstract. *This article contains a material about a problem the teacher's world outlook formation at present time. It considers a need of technological search to improve this process. However, as showed our research, in modern pedagogical science there is no universal understanding what the outlook of the future teacher is.. In this article the problem of definition of components of outlook of the teacher is investigated. The role of artistic and aesthetic culture in structure of outlook of the teacher is revealed, technologies of its formation on the basis of theatrical school are developed and also criteria of its assessment are offered.*
Keywords: *theatrical pedagogics, image, individual style of activity, pedagogical outlook, problem-based learning, traditional training, biomechanics, interiorization*

Актуальность данной статьи заключается в том, что общепринятым убеждением является системная взаимосвязь культуры и мировоззрения учителя как субъекта социокультурного пространства. Представленные антропоконструкты обладают персонологическими и социально-цивилизационными свойствами (М.С. Каган, М.Б. Глотов). При формировании мировоззрения личности в различных его аспектах значимыми являются различные культурно-исторические объекты, процессы и ценности [3]. В связи с этим культура представляется субъекту неунитарным образованием в совокупности своих подсистем, среди которых: художественная культура выступает как связь и отношение субъекта с объектом искусства, а эстетическая культура как окрашивание и гармонизация творческого акта этого субъекта и его смысла (Пелипенко А.А.) в художественных образах. Соответственно, логичным является рассмотреть художественно-эстетическую культуру как системообразующее начало, воспроизводящую сущность и целостность человека в координатах мирового наследия искусства, взятого в совокупности художественных образов и творческих актов [8; 28].

Цель данной статьи показать, что именно художественно-эстетическая культура учителя как субъекта социокультурного пространства наиболее эффективно контактирует и обогащает мировоззрение педагога и может быть сформирована на основе театральных технологий.

Следует понимать мировоззрение современного учителя как систему взглядов, нуждающуюся в опоре на гуманистические и нравственные ценности, среди которых особенно выделяются художественные и эстетические ценности. Мировоззрение и его особенности формируют индивидуальный стиль педагогической деятельности, а также обуславливают выбор методов и средств обучения, позволяющих педагогу творить комфортную среду учебно-воспитательного процесса. И хоть целая плеяда исследователей (Е.И. Рогов, И.Я.Лернер, А.И.Мищенко, П.И.Пидкасистый, Л.В.Загрекова, Е.В.Павлютенков, Н.Н.Тарасович) отмечает различные разрозненные компоненты, необходимые в деятельности учителя, однако определение мировоззрения педагога как сложной самоорганизующейся системы отмечается лишь у некоторых ((Г. Николис, И. Пригожий, Г. Хакен). А роль художественно-эстетической культуры в структуре мировоззрения и формировании его ценностной основы не рассматривается вовсе.

Художественно-эстетическая культура личности представляет собой мировоззренческий конструкт, в который входит иерархия художественных ценностей на основании нравственных систем и установок, художественно-эстетическое отношение к действительности и самому себе, а также знания и умения в общении и взаимодействии с культурой общества и культурой других личностей [15: 120].

Таким образом, художественно-эстетическая культура входит в базовую структуру мировоззрения учителя согласно любой из существующих классификаций. Структурную и динамическую сущность художественно-эстетической культуры учителя представляют собой художественный образ и творческий акт.

Образ в данном контексте следует понимать как индивидуализированное, подвижное эстетическое отражение в сознании субъекта объектов и процессов действительности.

Ценностную же ориентацию придает художественному образу мировоззрение автора и целевая функция произведения, которая реализуется в творческих действиях (актах). С.П. Иванов отмечает, что «художественное действие – это духовно-практический акт, стоящий у истоков целеполагания субъекта, а также задает целостный образ цели в системе человеческой деятельности и последующих взаимосвязанных глубоко интимных духовных актов субъектов»[11].

Для реализации указанного процесса авторами были выбраны технологии театральной педагогики, которые в целях совершенствования мировоззрения учителя ранее не применялись. **Театральная педагогика есть наука о воспитании и обучении посредством образов и творческих актов.**

Программа формирования художественно-эстетической культуры учителя с помощью технологий театральной педагогики включает в себя образовательный модуль, который может быть реализован в системе подготовки бакалавров, магистров и учителей в системе дополнительного профессионального образования. В образовательный модуль входят следующие дисциплины:

1 блок, позволяющий освоить театральные технологии на основании содержания и методов профессиональной деятельности учителя: «Театральная педагогика», «Педагогический артистизм», «Театральное мастерство педагога»;

2 блок, позволяющий актуализировать, развить и скорректировать профессиональную культуру учителя в ходе педагогического общения с применением технологий театральной педагогики: «Диагностика стилей межличностного взаимодействия», «Педагогическая коммуникация», «Практикум межличностного взаимодействия», «Публичное выступление»;

3 блок, направленный на формирование гуманистического мировоззрения учителя и учеников, на основе выявления и развития их талантов: «Социально-педагогическая работа с одаренными детьми», «Развитие личностных ресурсов».

Для реализации указанного модуля авторами были выбраны следующие технологии театральной педагогики:

1. Технология К.С. Станиславского в контексте проблемного обучения.

Русский психологический театр под руководством К.С. Станиславского и В.И. Немировича-Данченко возник в эпоху, которую мы называем Серебряным веком, именно это время характеризуется вспышкой духовности, творческой активности и поиска. Именно в этот период появляется плеяда выдающихся педагогов, а сам период характеризуется как наиболее активный в развитии технологий обучения. Традиционная форма обучения уступает место авторским концепциям и идеям, центрированным на развитие личности. К.С. Станиславского отказался от традиционных методов обучения актеров, потому что, для того, чтобы показать на сцене «жизнь человеческого духа», подлинное искусство переживания и перевоплощения, избежать штампов и шаблонов, необходимо **найти** собственное верное самочувствие, как и в работе педагога. Студийная работа Константина Сергеевича – это всегда мастерская, экспериментальная лаборатория воспитания и обучения высокодуховного актера, способного к импровизации и самоанализу собственного творчества. «Артист должен смотреть (и не только смотреть, но и уметь видеть) прекрасное во всех областях своего и чужого искусства и жизни. Ему нужны впечатления от хороших спектаклей и артистов, концертов, музеев, путешествий, хороших картин всех направлений, от самых левых до самых правых, так как никто не знает, что взволнует его душу и вскроет творческие тайники» [27: 111].

2. «Биомеханика» В.Э. Мейерхольда как технология инструментального обучения.

В.Э. Мейерхольд как действующий режиссер, занимающийся постановками, был не доволен физическими данными своих подопечных, и искренне удивлялся, что, например, сама Вера Федоровна Комиссаржевская не владеет собственным голосовым диапазоном. Однако, только высоко духовная личность может «жить» внутри «биомеханики», так как она невольно осознает высшую цель своей деятельности – реализацию режиссерского замысла в ходе постановок – поэтому доверяет своему режиссеру. «Изучение примитивов является единственно верным путем постичь значение сценического рисунка» [19: 8].

Сам режиссер определял **цель биомеханики** – найти с ее помощью выразительные средства для воплощения эстетических принципов царящего тогда символизма в условиях сценического действия. Ключевым в технологии Мейерхольда является **техника создания образа.** Квалификация актера всегда пропорциональна числу комбинаций, имеющихся у него в запасе приемов [19]. **Для учителя – это утверждение не менее актуально. Количество приемов и техник, которыми владеет учитель, существенно влияет на эффективность его деятельности**.

Подобно тому, как Мейерхольд предлагал актеру овладеть механо-физиологическими процессами собственного тела, то есть «познать себя в пространстве», так и учителю следует держать свой инструмент (тело) в постоянном тонусе, используя собственный запас технического материала для решения учебно-воспитательных задач.

3. Технология поэтапного формирования образа М. Чехова-П.Я.Гальперина.

Интересно, что образовательная технология, включающая в себя принципы традиционного и постулаты развивающего обучения и театральные технологии неаддитивно интегрирующая в себе достижение предыдущих театральных школ, появилась как итог рефлексии потенциала предыдущих театральных технологий – технология поэтапного формирования образа учителя М. Чехова – П.Я. Гальперина.

Для формирования эффективных действий учителя рассмотрим технологию поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина (1959, 1965).

Основополагающая идея этой теории – **действие**, творческий акт как единица деятельности учения, как единица любой человеческой деятельности. Теория Гальперина опирается на учение об интериоризации. Интериоризация – это процесс преобразования внешней предметной деятельности во внутреннюю, психическую деятельность, формирование внутренних интеллектуальных структур психики посредством усвоения внешней, социальной действительности.

Отражением этой технологии в театральном мире является технология формирования действий и навыков Михаила Чехова (1931), предлагает поэтапное формирование действий, с опорой не только на физическую, но и на его психологическую основу с помощью творческой импровизации. Интересно, что в педагогическом мире эти идеи изложил П.Я. Гальперин уже после кончины великого мастера сцены. Важно отметить, что для учителя импровизация, это не только высшая точка владением мастерства, но и его собственное творчество, повышающее эффективность его деятельности.

Учитель должен непременно несколько абстрагировать от себя свою деятельность, а именно **урок,** поскольку – это **небытовая деятельность**, проявление надситуативной активности а, следовательно, необходима эстетизация этой деятельности, так как бытовое сознание идет в разрез с творческим [26].

Основа теории М. Чехова – психофизическое действие как единица любой творческой деятельности. Чехов выделяет шесть способов репетирования, которые для нас сродни этапам формирования работы с образом, отражающей аспекты художественно-эстетической культуры творца. Это необходимо как педагогам, так и обучающимся, поэтому технология Михаила Чехова сродни технологиям развивающего обучения. И, если сопоставить между собой теорию поэтапного формирования действий П.Я. Гальперина и теорию формирования психофизических действий М. Чехова, то можно сделать вывод, что учитель может научиться владеть импровизацией, которая становится качеством личности и способствует формированию творческой субъектности педагога.

Изучение механизмов создания образов, особенностей «манипулирования» в уме их сложными системами имеет профессиональное и личностное значение для любого учителя, поскольку умственный образ составляет основное содержание профессионально-педагогической деятельности. В этом ключе интересна точка зрения С.Л Рубинштейна: «Мир образов — существенный компонент внутреннего мира человека, результат его индивидуального опыта принятия и преобразования информации» [21]. Этим подчеркивается значимость образов не только в формировании содержательного контента педагогической деятельности, но и в формировании мировоззрения учителя. При этом культура выступает как универсальная неорганическая система, гармонизирующая, в том числе и органическую структуру человека. Подтверждает и продолжает эту мысль И.С. Якиманская, определяя мышление в образах как существенный компонент всех без исключения видов человеческой деятельности, какими бы развитыми и отвлеченными они ни были [29: 10]. Она же приходит к выводу, что обучение через образы необходимо, поскольку на их базе формируются новые образы и понятия. А именно это представляет собой основную целевую направленность педагогической деятельности.

Также ведущие психологи отмечают, что особая роль в механизме регуляции деятельности человека, принадлежит способности субъекта сличению образов, возникающих в процессе ее выполнения, образом – целью, как высшей меры. Способность учителя к сопоставлению образов позволяет ему находить новое в отживших формах и применять нестандартные подходы к обучению посредством развитого образного мышления и творческого подхода, реализуя их в индивидуальном стиле педагогической деятельности. Именно способность субъектов к обобщению

понятий стало «культурной основой революции в умах», первым шагом к включению субъекта в глобальное культурное пространство [3].

Художественно-эстетическая культура наполняется и оперирует в большей степени художественными образами, однако художественным становится не всякий образ. Художественность образа заключается в его особом – эстетическом – предназначении, такому образу присущи эстетические категориальные свойства: комическое и трагическое, возвышенное и низменное, прекрасное и безобразное. В художественном образе присутствует установка на единство объективного и субъективного, индивидуального и типического. Он являет собой воплощение общественного или личного бытия. Иначе говоря, художественный образ - это обобщенная картина человеческой жизни, преображенная в свете эстетического идеала художника; квинтэссенция творчески познаваемой действительности.

Механизм развития взаимодействия культуры субъекта с культурой общества справедлив для всех типов культур, характеризующих субъект, в особенности для педагога, задающего ориентиры такого диалога культур своим ученикам.

Критериями формирования художественно-эстетической культуры учителя как субъекта социокультурного пространства были выявлены следующие аспекты, которые проявляются в структуре всех видов педагогической деятельности:

1. Способность к саморазвитию и самообразованию – позволяет учителю преодолеть неготовность к саморазвитию;
2. Способность диагностировать культуру других личностей в общении, взаимодействии и деятельности – позволяет проводить анализ собственной деятельности, деятельности других личностей, и оценить формы и содержания ее компонентов деятельности;
3. Образное мышление – стимулирует учителя к проявлению воображения, позволяет искать творческий подход к своей деятельности, осуществлять творческую рефлексии;
4. Эмоциональный отклик (эмпатия) – на базе апеллирования к образам, создавать позитивный фон педагогического общения.

Таким образом, художественно-эстетическая культура учителя представляет габитус, способствующий формированию индивидуального стиля деятельности, и задает координаты творческой деятельности учащихся.

Театральная педагогика как учебный предмет включает в себя теоретические и практические аспекты формирования художественно-эстетической культуры обучающихся посредством образов, взятых из окружающей действительности. Технологии театральной педагогики выступают механизмами формирования художественно-эстетической культуры учителя, которая в свою очередь выступает мировоззренчески организующим типом культуры, определяющим индивидуальный стиль педагогической деятельности, выбор методов и средств обучения, позволяющий педагогу творить комфортную среду учебно-воспитательного процесса.

Литература

1. Андросова Ю.В. Педагогические аспекты формирования профессионально-педагогического мировоззрения студентов – будущих учителей // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2016. № 9. – С.14-18.

2.Аристотель. О душе / Предисловие В. К. Сережникова; Перевод и примечания П. С. Попова. М.: Государственное социально-экономическое издательство, 1937 г. — XXIV, 179 с.

3.Ахиезер А.С. Субъекты российской истории. // Человек как субъект культуры. Наука, 2002. – 445 с.

4.Бездухов В.П. Гуманистический подход к личности учащего// Известия академии российского образования. № 2., М.; 2015. С. 5-12.

5.Бутенко Л.В. Художественно-эстетическая культура как базовый механизм развития личности // Философия и история образования. Педагогическое образование в России. 2014. № 7.
6.Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий. — Исследования мышления в советской психологии. М., 1966
7.Глотов М.Б. Социология // М. Б. Глотов. - 2-е изд., перераб. и доп. - Москва: Академия, 2013. – 398 с.
8.Гун Г.Е. Художественная культура как система // Преподаватель XXI век, №3, 2011. – С. 351-358.
9.Дмитриев С.Н. Социокультурная теория двигательных действий человека [Текст] : спорт, искусство, дидактика / С. В. Дмитриев ; М-во образования и науки Российской Федерации, ГОУ ВПО "Нижегородский гос. пед. ун-т". - Нижний Новгород : Нижегородский гос. пед. ун-т, 2011. - 359 с.
10.Завалова Н.Н., Б.Ф. Ломов. Образ в системе психической регуляции деятельности., 1986 – 174 с.
11.Иванов С. П. Субъект художественного действия в построении и развитии культурных сфер // Человек как субъект культуры. Наука, 2002. – 445 с.
12.Каган М.С. Философия искусства. СПб., 1996. – 230 с.
13.Кузнецова С.В., Быстрицкая Е.В. Потенциал театральной педагогики в профессиональном образовании учителя // Вестник Оренбургского Государственного Университета. 2017, № 10. (210) – С. 88-92.
14.Кузнецова С.В., Быстрицкая Е.В. Театральная педагогика для учителя. Н.Новгород, 2017. – 82 с.
15.Кузнецова С.В., Быстрицкая Е.В. К проблеме развития художественно-эстетической культуры учителя в системе дополнительного образования // Проблемы современного педагогического образования. Сер.:Педагогика и психология. - Научный журнал: - Ялта: РИО ГПА, 2016. – с. 117-123.
16.Медведев Л.Г. О состоянии художественного образования // Профессиональное образование. Столица. 2014. № 8. С. 14–16.
17.Мейерходьд В.Э. К истории творческого метода. – СПб, 1998. – 247 с.
18.Пелипенко А.А., Яковенко И.Г. Культура как система. – М.: Издательство «Языки русской культуры», 1998. – 366 с.
19.Роджерс К. Становление личности, 1961. – 314 с.
20.Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер Ком, 1998. – 688 с.
21.Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М.. 1976. – 184 с.
22.Салов А.И. О соотношении мировоззрения и направленности учителя // Поволжский педагогический вестник, №4(9), 2015. – с. 70-75.
23.Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
24.Станиславский К.С. Моя жизнь в искусстве. – М.:2009. – 608 с.
25.Станиславский К.С. Работа актера над собой. – М.: Искусство, 1951. – 669 с.
26.Чехов М.Н. Путь актера: жизнь и встречи – М.:АСТ:АСТ МОСКВА: ХРАНИТЕЛЬ, 2007. – 554 с.
27.Щербакова Т.Н. Импровизация как компонент творчества современного педагога // Педагогическое мастерство: материалы IV Междунар.науч.конф. (г. Москва, февраль 2014 г.). – М.: Буки-Веди, 2014.
28.Щетулова Е.Д. Творческий потенциал человека как ресурс инновационного развития // Вестник НГТУ им. Р.Е. Алексеева. «Управление в социальных системах. Коммуникативные технологии» - с.25-30.
29. Якиманская И.С. Основные направления исследований образного мышления // Вопросы психологии. – №5 сентябрь-октябрь 1985. – С. 5-17.

УДК 316.6

Ю.Н. Кузнецова., к.психолог.н., доцент
Казанский (Приволжский) федеральный университет
г. Казань, Россия

БУЛЛИНГ В ПОДРОСТКОВОЙ СРЕДЕ

Аннотация. *В работе рассмотрены различные зарубежные и отечественные исследования на тему буллинга в подростковой среде. Проанализированы структурные элементы буллинга, его основных характеристик. Буллинг в подростковой среде следует рассматривать как многокомпонентное понятие. На возникновение такой формы девиантного поведения накладывают отпечаток целая совокупность взаимосвязанных причин как социального, так и психолого-педагогического характера.*
Ключевые слова: буллинг, подростковый возраст, структура общения, виртуальное общение, девиантное поведение.

Yu. N Kuznetzova,
Dr. PhD, Associate professor,
Kazan (Volga region) Federal University, Kazan, Russia

BULLYING IN TEENAGE ENVIRONMENT

Abstract. *The author considers foreign and domestic research on bullying in teenage environment in the work. Various approaches to defining structural elements of bullying and its characteristics ar being analyzed.*
Bullying in teenage environment should be seen as a multi-component term. A combination of interconnected social, psychological and pedagogical factors influence the appearance of such a form of deviant behavior.
Keywords*: Bullying, teen age, communication structure, deviant behavior.*

Включение в жизнь подростка такой формы общения как виртуальное общение в сети интернет, которое во многом заменило естественные, живые формы, привело к изменению самой функциональной сути процесса. В то время, когда живое(реальное) общение формирует, через вербальные и невербальные каналы, адекватное восприятие действительности, виртуальное общение лишено возможности воспринять ситуацию и партнера по общению во всем многообразии, многоаспектности, с учетом ситуации и динамики развития процесса общения, кроме того, нарушает эмпатийные связи между общающимися.

В связи с эти возникают проблемы не только в восприятии информации и партнера по общению, но и в возможности правильного выбора стратегии поведения, что в конечном итоге приводит к появлению различных форм девиантного поведения и такой его формы как буллинг.

На сегодняшний день проблема буллинга в подростковой среде достаточно сильно расширила границы своего проявления. И одной из причин расширения границ этого явления стало распространение и доступность Интернета, возможности смартфонов, расширение сферы социальных сетей. Буллинг получил новую питательную среду для формирования новых форм и проявлений. Появились такие новые формы буллинга как кибертравля, интернет-моббинг, сталкинг, аутинг.

Мы можем смело констатировать, что виртуальная среда общения стала естественной, в которой подросток проводит большое количество времени. Однако общение в сети имеет свои особенности. В реальном общении, подросток находится в ситуации, когда он научается усваивать определенные социальные роли и тем самым запускается процесс самоидентификации, где подросток эмпатийно реагирует на окружающих людей. В процессе самоидентификации подросток научается восхищаться качествами, чертами характера участников общения, формируется привязанность и ценностное отношение к ним. Именно идентификация через ценности другого позволяет увидеть личность во всем многообразии ее проявлений. При виртуальном

общении процессы самоидентификации и идентификации могут носить специфический характер. Здесь можно примерить на себя любую роль, социальный статус, присвоить себе любую информацию (пол, возраст и т.д.). Искажение личностной информации в сети приводит к тому, что ложь становится для подростка привычной моделью поведения для самоутверждения. Виртуальная история становится причиной появления проблем с усвоением ценностей, наблюдается явление группового конформизма, поведение личности становится полностью подчинено внутригрупповым нормам. Кроме того, у подростка не формируется ценностного отношения к объекту общения, теряется уважение и самоуважение и как следствие построение адекватных взаимоотношений становится затруднительным и искажается. Происходит нарушение системы ценностных ориентаций и самой деятельности, которая начинает развивается на базе ситуационных мотивов. Особенно тревожным становится то, что у подростков вырабатывается особая система ценностей и ценностных ориентаций, характеризующаяся враждебностью ко всему окружению, крайними формами социальной неприспособленности и непринятием всего существующего. Подростку, в силу его возрастных особенностей, свойственно объединятся в группы, а особенности интернет пространства способствуют моментальному распространению информации, что делает явление буллинга более массовым и травматичным для личности.

Потеря ценностного отношения к объекту общения может осложниться еще одной характеристикой личности, которая проявляется безответственном отношении ко всему происходящему во время процесса виртуального общения. Невозможность наказания за такое поведение делает подростка неуязвимым и придает ему силы и энергии для дальнейших нелицеприятных действий.

Этот факт, заставляет нас обратить особое внимание на проблему изучения и формирования ценностей личности подростка. Вопрос, который нас интересует и, как только что было показано, явно недостаточно изучен в рамках данной проблемы, состоит в том насколько поведение подростка детерминируется спецификой их ценностных ориентаций.

Еще одной характеристикой виртуального общения может служить недостаточность передачи смысла доносимой информации, а именно все то, что передает эмоциональный спектр сказанного. В виртуальном пространстве вся эмоционально насыщенная информация, которая восполняется при реальном общении невербальными средствами (мимика, жесты, поза, запахи, прикосновения и т.д.) заменяются смайликами, которые навряд ли справятся с этой задачей.

Все выше сказанное приводит к мысли, что появление виртуальной формы общения подростков расширило «возможности» буллинга и сделали его еще более разнообразным и малоконтролируемым. Буллинг опасен для подростковой среды агрессивными формами поведения, регулярностью проявлений, умышленностью действий и определяет неравенство между членами группы.

Как известно, в подростковом возрасте важнейшей из потребностей является общение со сверстниками. Потребность в общении очень велика и детерминирует поведение подростка. В процессе живого общения подросток научается осознанно регулировать свои поступки, отслеживать реакцию, эмпатийно реагировать на окружающих людей. На сегодняшний день можно констатировать, что «живое» общение, у ряда подростков, уходит на второй план и заменяется виртуальным общением в сети, что в итоге рушит всю структуру и функциональную значимость процесса общения. Подросток не усваивает социально приемлемые способы достижения результата через коммуникацию с другими людьми, а заменяет их паттернами поведения, образцы которых черпает из интернет пространства.

Можно предположить, что дети склонные к такой форме девиантного поведения, как буллинг имеют проблемы с эмпатийными проявлениями к окружающим людям, проблемы с самооценкой, что заставляет их бежать за общением в сеть и все

это в совокупности с особенной структурой личностных характеристик приводит к такому социально-опасному поведению.

Как правило к виртуальному общению прибегают подростки у которых уже имеются проблемы, связанные с налаживанием процесса общения с окружающими и переходя в виртуальную среду подросток компенсирует этот недостаток. Однако, потребность в самоутверждении через общение у подростков сохраняется и переходит в новую асоциальную форму поведения как буллинг.

Проблема предупреждения такого явления как буллинг в образовательной среде заключается в том, что у педагогов нет адекватных механизмов для противостояния данному явлению. Попустительское отношение к этой проблеме, привело к тому, что явление приобрело угрожающий характер.

Вовлеченными в буллинг становятся абсолютно все участники коллектива. Создается особый микроклимат в образовательной среде в который включены подростки, педагоги, родители, администрация образовательного учреждения. Одни дети примыкают к преследователям и у них повышается уровень агрессии, другие в силу характерологических свойств не способны противостоять активным агрессивным действиям и испытывают постоянное чувство страха, тревоги, депрессии. Зачастую затяжная депрессия становится причиной суицида среди жертв насилия.

Имеющиеся в современной психологии и педагогике данные указывают нам на то, что поведение подростка обусловлено влиянием ситуативных и личностных факторов, а одна из важных задач заключается в том, чтобы создать единую модель противодействия явлению буллинга.

Во многих зарубежных странах при назначении наказания подростку учитывают бессознательные процессы, которые приводят подростка к факту жестокости. При коррекции поведения активно используют психотерапию, направленную на выявление этиологии асоциального поведения, и данный вид помощи применяют и как профилактику нежелательного поведения и как альтернативу наказанию в виде ограничения свободы.

Уже достаточно давно и плодотворно в большинстве Европейский стран используются альтернативные психотерапевтические подходы при работе с подростками и их ближайшем окружением. Психотерапия является частью государственных программ, направленных на ресоциализацию подростков без применения меры наказания, как в стационарных терапевтических учреждениях и специализированных клиниках, так и амбулаторно. Программы имеют национальный характер имеют свою специфику, характерную для государства ее осуществляющего. Все эти программы финансируются государством, включая подготовку специалистов и непосредственно психотерапию с подростками и членами их семей.

Особенности подросткового возраста состоят в том, что психические структуры и формирование идентичности находятся в развитии, а значит их можно подвергнуть коррекции методами психотерапии.

Необходимо более глубокое исследования влияния личностных переменных на процессуальную сторону явления буллинга. В связи с этим возникает необходимость изучения того, как влияют ценностные приоритеты личности на возможность возникновения буллинга. Ценности подростка, являются, результатом межсубъектных отношений, которые , в свою очередь опосредуют данные отношения. Система ценностных приоритетов личности оказывает влияние на содержание принимаемых ею решений. Влияние ценностных факторов становится детерминирующим в поведении подростка при увеличении меры неопределенности ситуации. Такое исследование снабдит педагогов и школьных психологов диагностическим инструментарием по предупреждению возможности возникновения буллинга в подростковой среде, даст возможность разработать инструментарий взаимодействия педагогов, семьи с подростками уже при наличии этой проблемы.

Видится необходимость ведения психотерапевтической работы по устранению неблагоприятных последствий буллинга в двух направлениях: для подростка подвергающегося буллингу и подростков, инициирующих буллинг.

Таким образом, необходимо признать, что явление буллинга – это проблема таких отраслей как психология, педагогика и право, разрешить которую возможно только при тесном взаимодействии всех специалистов и, несомненно, правовой поддержке государства.

Литература

1. *Кузнецова Ю.Н. Ценностные детерминанты содержания принимаемых личностью решений: Дис. ... канд. психол. наук: Казань, 2007. 156 с.*
2. *Программа декриминализации подростковой среды в Российской федерации: Научно – практическое пособие. Издание первое. – М: БЛАГОТВОРИТЕЛЬНЫЙ ФОНД «ШАНС», 2017. – 44 с.*

УДК 378.046.4

М.И. Лукьянова, д.п.н., профессор
Ульяновский государственный педагогический университет
имени И.Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

ПРИВЛЕЧЕНИЕ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ К УЧАСТИЮ В ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОНКУРСАХ: УСЛОВИЯ И ПРИОРИТЕТЫ

Статья подготовлена при финансовой поддержке РФФИ и
Правительства Ульяновской области в рамках научного проекта № 18-413-730007

Аннотация. *В статье раскрывается значимость профессиональных конкурсов в деле развития творческой активности молодых педагогов, стимулирования их профессионального развития, проявления своей акмеологической позиции. Акцентируется внимание на условиях, обеспечивающих возможность участия молодых педагогов в разных профессиональных конкурсах: сформированность умения анализировать, обобщать, систематизировать и презентовать опыт собственной профессиональной деятельности или методические разработки; овладение «конкурсным» поведением как готовность быть в активной психической деятельности, направленной на реализацию своего личностного потенциала, и решать в конкурсной ситуации три уровня действий - эмоционально-волевые, мотивационные, личностные.*

Ключевые слова: *профессионально-личностное развитие молодого педагога, профессиональный конкурс, «конкурсное» поведение, развитие творческого потенциала, анализ педагогической деятельности.*

M. I. Lukyanova, Ph. D., Professor
Ulyanovsk state pedagogical University University named after I. N. Ulyanov,
Ulyanovsk, Russia

ATTRACTING YOUNG TEACHERS TO PARTICIPATE IN PROFESSIONAL COMPETITIONS: THE CONDITIONS AND PRIORITIES

The article was prepared with the financial support of RFBR and the government
of the Ulyanovsk region in the framework of the scientific project № 18-413-730007

Abstract. *The article reveals the importance of professional competitions in the development of creative activity of young teachers, stimulating their professional development, the manifestation of their acmeological position. The attention is focused on the conditions that provide the opportunity for young teachers to participate in various professional competitions: the formation of the ability to analyze, summarize, systematize and present the experience of their own professional activities or methodological developments; mastering the "competitive" behavior as a willingness to be in an active mental activity aimed at the realization of their personal potential, and to decide in a competitive situation three levels of action - emotional-volitional, motivational, personal.*

Keywords: *professional and personal development of a young teacher, professional competition, "competitive" behavior, development of creative potential, analysis of pedagogical activity.*

Одним из средств активизации профессионально-личностного развития молодого педагога, повышения его психолого-педагогической компетентности, выявления и поддержки его творческой инициативы и активности являются профессиональные конкурсы. При инициировании участия молодых педагогов в профессиональных конкурсах поддерживается их активность, стремление быть значимым в своей профессии и привнести в нее значительный вклад [2; 6].

Подготовка педагогов к участию в конкурсе требует соответствующего научно-методического и организационного обеспечения, реализуемого как в системе дополнительного профессионального образования, так и в рамках конкретной образовательной организации, где работает молодой специалист.

Целевые ориентиры такой поддержки, на наш взгляд, должны быть следующие: стимулирование акмеологической позиции молодого учителя, развитие его мотивации стремления к профессиональным достижениям, повышение личного статуса в коллективе, создание условий для самореализации и проявления молодым учителем своей индивидуальности, содействие профессионально-личностному росту и компетентности.

Обозначим несколько основных содержательных линий, позволяющих воплотить названные целевые установки, приоритеты и ценности методической работы, проводимой с молодыми педагогами при подготовке их к участию в профессиональных конкурсах.

Во-первых, это развитие творческого потенциала, что, как известно, является одной из центральных линий личностного развития.

В условиях педагогической деятельности творческую активность следует рассматривать как реализацию учителем собственной индивидуальности, что позволяет молодому специалисту воспользоваться своим личностным потенциалом [1; 4].

Первым важным условием, обеспечивающим саму возможность участия в разных профессиональных конкурсах, является сформированность умения анализировать, обобщать, систематизировать и презентовать опыт собственной профессиональной деятельности или методические разработки. Однако у большинства молодых педагогов это умение не сформировано в достаточной степени.

Кроме того, анализ собственной педагогической деятельности во многом базируется на включенности молодого специалиста в поисково-исследовательскую и опытно-экспериментальную работу образовательной организации, что может стать одним из важных результатов участия в конкурсах. В опытно-экспериментальной работе учитель выступает как исследователь образовательной деятельности и отношений, педагогического процесса в целом, так и собственной профессиональной деятельности. Соответственно, развитие у молодого педагога стремления и способности к осмыслению, анализу и описанию педагогического опыта - своего и коллег, требует наибольшего внимания при подготовке молодого учителя к проведению опытно-экспериментальной работы, при включении его в инновационную деятельность. Названные виды деятельности позволяют начинающему учителю корректировать и изменять пути достижения намеченных целей и задач, творчески подходить к явлениям и процессам, составляющим содержание профессионального труда. Предоставление каких-либо научно-методических материалов на конкурс требует проявления профессиональных умений.

При анализе собственной педагогической деятельности особо важным видом аналитической работы является выделение основной идеи, что чаще всего происходит в результате осмысления молодым учителем тех трудностей, которые возникают в его опыте на начальном этапе деятельности и которые ему не удается разрешить известными ему способами. Любая педагогическая идея, во-первых, является отражением актуально существующих профессионально-личностных проблем учителя;

во-вторых, обращена к некоторой перспективе, будущему и содержит в себе прогноз того, что именно будет совершенствоваться в педагогическом опыте (предметная составляющая идеи), каким способом будет решаться возникшая проблема (операциональная составляющая) и какая перспектива выстраивается в контексте применения найденного решения (ценностная составляющая инновации). Для того, чтобы обобщенные идеи в осмыслении и представлении собственного опыта деятельности выполнили свои регулирующие, преобразующие и коррекционно-развивающие функции, они должны быть освоены молодым специалистом в качестве личных педагогических убеждений, то есть не как нечто внешне заданное, а как то, что внутренне побуждает его к инновационным действиям, к расширению границ востребованных компетенций, к дальнейшему профессиональному развитию.

Кроме того, от учителя требуется умение выделить именно свой аспект в образовательной и исследовательской работе школы, вычленить и учесть факторы, влияющие на решение поставленных проблем, сформулировать критерии и показатели качества и эффективности своего личного труда и вклада в общую методическую проблему. В соответствии с этим считаем необходимым организацию для учителей-конкурсантов практикума, в рамках которого сосредоточить внимание на формировании такой значимой профессиональной компетенции, как описание и анализ собственной педагогической деятельности, выделение в ней инновационной составляющей.

В качестве целесообразной предлагается следующая структура описания и анализа собственного педагогического опыта [4].

I. Направление работы, отражающее сущность традиционной и инновационной деятельности педагога. Примерный перечень возможных и целесообразных направлений аналитического поиска в контексте эффективной организации образовательного процесса и овладения ею молодым педагогом таков:

- внесение изменений в содержание образования (разработка оригинальных элективных курсов, экспериментальных учебных планов и программ, углубленное изучение предмета и др.);
- совершенствование организации образовательной деятельности и повышение качества образовательного процесса на основе использования процедур диагностики, метода конструирования и прогнозирования;
- освоение современных педагогических технологий (совершенствование отдельных элементов урока, способов и средств педагогического взаимодействия, различных форм организации учебной и внеурочной деятельности и др.);
- особенностей и выявление преимуществ новых педагогических систем (гимназии, лицеи, авторские школы, социально-педагогические комплексы и др.);
- организация работы с родителями, освоение способов взаимодействия и сотрудничества;
- освоение требований к организации внеурочной деятельности.

II. Условия формирования и реализации инновационного опыта молодого педагога в конкретном образовательном учреждении. Значимым представляется включенность молодого специалиста в разработку инновационной проблематики той организации, в которой специалист работает; определение своего места («ниши») и возможного вклада в инновационные разработки учреждения.

III. Достигнутые (или предполагаемые, если работа не завершена) результаты и эффекты педагогической деятельности специалиста. Традиционно в качестве таковых могут рассматриваться:

- частичное или полное усвоение учащимися системы знаний или отдельных компонентов этой системы на определенном уровне;
- уровень овладения учащимися метапредметными и личностными результатами;

- развитие мотивов учебной деятельности, познавательных потребностей учащихся;

- формирование жизненной позиции учащихся, их ценностных ориентаций, личностных качеств и другие изменения в личностных структурах;

- повышение адаптивных возможностей учащихся, содействие их успешной социализации, формирование самостоятельности и готовности к самоопределению.

IV. Обретение молодым учителем инновационного педагогического опыта. В его описании могут рассматриваться:

- педагогические идеи, основные теоретико-методологические подходы, положенные в основу инновации;

- характеристики педагогических систем (методической, дидактической, воспитательной, организационно-педагогической, социально-психологической), освоение которых стало интересным для молодого специалиста;

- принципы критического отношения к учебному материалу, к организации учебной и внеурочной деятельности, выбору средств и способов педагогического влияния, к анализу организационно-управленческих задач;

- качество и уровень соответствия предъявляемым требованиям ФГОС ОО учебных планов и программ преподаваемых дисциплин, методы и приемы профессиональной деятельности, характер и направленность внеурочной деятельности, и др.

Вторым важным методическим условием, обеспечивающим вовлечение молодых педагогов в разные профессиональные конкурсы следует признать формирование и актуализацию у них так называемого «конкурсного» поведения.

«Конкурсное» поведение определяется нами как сознательная, конструктивная деятельность субъекта, направленная на обеспечение своего результативного участия в профессиональном конкурсе, получение экспертной поддержки и возможного поощрения за активность на начальном этапе своей профессиональной карьеры, на преодоление и устранение проблем профессионального или личностного плана, на преодоление спровоцированного конкурсной ситуацией эмоционального возбуждения и тревожности [4; 5].

Включаясь в конкурс, молодой педагог обретает уникальную возможность «заявления о себе» и проявления своей творческой индивидуальности, тем самым закрепляя и получая признание уже имеющихся профессиональных достижений как результата личностной активности. При этом участие в конкурсе существенно влияет на еще большее развитие активности молодого учителя в профессии, его акмеологической позиции.

На актуализацию акмеологической позиции молодого педагога должна быть направлена основная стратегия формирования «конкурсного» поведения. Благодаря участию в конкурсе запускается высший механизм самоорганизации психики, механизм анализа и оценки, выработки и принятия решений, происходит активизация системы психической саморегуляции. Важна и значима такая специфическая активность участника конкурса, которая обеспечит динамику профессионально-личностного развития молодого педагога не только в конкурсной ситуации, но и в дальнейшей профессиональной деятельности.

В зависимости от содержания задач, которые приходится решать в конкурсной ситуации, различается три уровня действий, на формирование которых следует обратить особое внимание молодых педагогов: эмоционально-волевой, мотивационный, личностный.

Эмоционально-волевой уровень психической регуляции представлен комплексом свойств, особенностей и возможностей педагога, реализующихся с участием волевых процессов (самообладание): умение регулировать свое эмоциональное состояние и поведение, управлять своими действиями и поступками, сознательно поддерживать и

регулировать свое самочувствие и поведение в экстремальных ситуациях (к таковым можно отнести и конкурсную ситуацию). Как указывает К.К. Платонов, самообладание следует рассматривать как определенное соотношение между эмоциональным и волевым компонентами психики, когда воля «господствует» над эмоциями [3]. В контексте формирования «конкурсного» поведения речь идет об умении, способности совершать внутренние, психические усилия. Реализация волевого действия поэтапна: определение цели и осознание стремления к ее достижению, представление о возможных вариантах достижения цели, наличие или появление соответствующих этим возможностям мотивов, выбор мотивов, принятие одной из возможностей в качестве решения, реализация принятого решения. Соответственно, волевое действие осуществимо при высоком уровне развития у личности механизмов самоконтроля и саморегуляции. В любом варианте своего проявления волевое действие выступает как осознанное влияние человека на самого себя, как поддержание необходимых для выполнения продуктивной деятельности психического тонуса, мотивации к достижениям, позитивного настроя. Подчеркнем, что сформированность названных эмоционально-волевых качеств личности важна для любого педагога, с любым стажем работы, и не только в конкурсной ситуации. Способность владеть собой в разных стрессовых ситуациях – важное профессионально-личностное качество учителя.

Мотивационный уровень психической регуляции педагога обладает определенными индивидуальными различиями и характеризуется следующими составляющими в ней:

1 - сила мотивации - своеобразная величина психической энергии, которая мобилизуется в ситуации, значимой для человека остротой переживания желаний или, наоборот, неопределенностью побуждений и их вялостью;

2 - осознанность мотивационных тенденций как проявление исходного смысла своих желаний и стремлений, реализация которых становится возможной в конкурсной ситуации;

3 - интегрированность, целостность мотивационных тенденций как комплексная характеристика направленности личностных интересов молодого педагога, его социально-психологической устойчивости, которая проявляется либо в умении различать главные (нацеленные на перспективу) и второстепенные обстоятельства своей профессиональной деятельности, либо, наоборот, в разобщенности профессионально-личностных планов и стремлений, отсутствие их взаимосвязи друг с другом;

4 - ситуационная независимость мотивации - это устойчивость мотивации личности во времени, когда на повседневное поведение и выбор способов педагогического взаимодействия решающее влияние оказывает выбор перспективных целей личности, значимая перспектива (в отличие от ситуационной зависимости, когда педагог легко проявляет импульсивность, «соскакивает с цели» и в поведении сильно зависит от влияния обстоятельств, от внешней обстановки).

Личностный уровень психической регуляции проявляет себя в тех случаях, когда корректировать необходимо самого себя, свои ценности, установки, стереотипы, а не обстоятельства и жизненные условия, и тем более – не других людей. Речь идет, во-первых, о способности к самоорганизации, которая воплощается в осознанном стремлении познать себя, адекватно определить свои сильные деловые качества и слабые стороны, о добросовестном отношении к делу и окружающим людям, об ответственности за свои слова. Во-вторых, важна сформированность потребности молодого педагога в самоутверждении, то есть в самовыражении как стремлении к достижению максимальной полноты профессиональной деятельности путем максимального творческого самораскрытия. В-третьих, важно наличие потребности в самоактуализации - умение реализовать потенциал внутреннего (личностного) роста, сделать выбор из имеющихся возможностей. Важен и крайне необходим настрой на

постепенный, может быть и длительный процесс накопления в себе новых качественных характеристик, ключевых профессиональных компетенций, которые со временем приведут к значительным результатам в деятельности, к весомым достижениям.

Формирование каждого из выше названных механизмов психической саморегуляции детерминирует системную помощь и поддержку самораскрытию молодого педагога в профессионально-личностных отношениях со всеми субъектами образовательной деятельности, рефлексию его реального поведения в профессии. Следовательно, направленность конкурсной подготовки молодого учителя в процессе соответствующей научно-методической работы предполагает формирование психолого-педагогической готовности к конкурсной ситуации и соответствия требованиям пребывания в ней, позитивного настроя и мотивации к преодолению различного рода затруднений в реальном профессиональном поведении молодого специалиста, замедляющих процесс актуализации его личностного потенциала.

Литература

1. Ведерникова, Л.В. Теория и практика формирования ценностных установок учителя на творческую самореализацию в педагогической деятельности.- Ишим: Изд-во ИГПИ им. П.П. Ершова, 2012.

2. Вершинина Н.А., Пискунова Е.В. Профессиональное развитие молодого учителя средствами конкурсного движения //Человек и образование. – 2012. - №2(31). – С.46-51.

3. Вульфов Б.З. Педагогика рефлексии: Взгляд на профессиональную подготовку учителя. - М.: ИЧП "Издательство Магистр", 1995. - 112 с.

4. Лукьянова М.И. Участие в конкурсе лучших учителей как способ творческой самореализации педагога в профессиональной деятельности // Инновации в образовании. - 2008. - № 4. – С. 131-142.

5. Лукьянова М.И. О формировании акмеологической позиции у будущего специалиста //Викладач і студент: умови особистісно-професійного зростання : збірник доповідей і тез Міжнародної науково-практичної конференції. – Черкаси : ФОП Чабаненко Ю.А., 2014. – 192 с. – С.71-73.

6. Пахомова Е. М., Дуганова Л. П. Учитель в профессиональном конкурсе : учеб.-методич. пособие. - М.: АПКиППРО, 2006. - 168 с.

УДК 378.183:614

М.Р. Максиняева, к.п.н., доцент,
Т.Г. Газизулин, д.в.н., доцент,
Л.П. Тупицына, д.м.н., доцент
Московский педагогический государственный университет
г. Москва, Россия

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ ПО БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТА «ВСЕРОССИЙСКАЯ ШКОЛА ВОЖАТЫХ»

Аннотация. *В статье рассмотрены пути вовлечения обучающихся во внеучебную деятельность и способы формирования необходимых для педагогов и вожатых компетенций по безопасности жизнедеятельности на примере проекта «Всероссийская школа вожатых».*

Ключевые слова: *вожатый, оздоровительный лагерь, компетенции, безопасность, внеучебная деятельность***.**

M. R. Maksinyaeva, Dr. PhD Associate professor
T.G. Gazizulin, Dr. PhD professor
P. Tupitsyna, Dr. PhD Associate professor
Moscow State Pedagogical University,
Moscow, Russia

FORMATION OF HEALTH AND SAFETY COMPETENCIES OF FUTURE TEACHERS IN THE FRAMEWORK OF THE PROJECT "ALL-RUSSIAN SCHOOL OF COUNSELORS"

Abstract. *The article considers the ways of involving students in extracurricular activities and ways of forming the necessary competencies for teachers and counselors on life safety on the example of the project "all-Russian school of counselors".*
Keywords*: counselors, recreation camp, competencies, safety, extracurricular activities.*

Организация отдыха, оздоровления детей является неотъемлемой частью социальной политики государства. Разработка концептуальных и нормативно-правовых основ необходима для эффективности этой деятельности. Актуальность работы обусловлена значительными изменениями организационно-педагогической среды образовательных учреждений.

В связи с этим, необходимо совершенствовать профессиональные компетенции современного педагога, который призван стать носителем инновационной социокультурной среды.

Достижение этой задачи требует поиска новых подходов к организации деятельности участников учебно-воспитательного процесса, так как подобные вопросы не могут быть решены только традиционными средствами.

Одну из таких возможностей мы видим в вовлечении обучающихся в активную внеучебную деятельность.

Согласно опоросам, проводившихся среди студентов младших курсов педагогических университетов, немногие планирует работать по специальности, однако к старшим курсам зачастую приоритеты у них меняются. В то же время при трудоустройстве большую роль играет опыт |активного участия во внеучебной деятельности. Ее грамотная организация позволяет подготовить высококачественных и востребованных специалистов, в том числе в области БЖД.

Большое внимание этому направлению, в том числе в рамках проектной деятельности, уделяется в Московском педагогическом государственном университете (МПГУ).

Так, условием реализации проекта «Всероссийская школа вожатых» является объединение студентов и педагогов при подготовке педагогических кадров для каникулярной оздоровительной кампании, профессиональных смен, а также школьных вожатых Российского движения школьников.

В настоящее время МПГУ является центром научно-методического и организационного сопровождения подготовки вожатых. Преподавателями университета разработаны квалификационные требования к должности «вожатый» в оздоровительном лагере и программа подготовки, которая включает в себя 7 модулей:

- психолого-педагогическое сопровождение деятельности вожатого;
- история вожатского дела;
- нормативно-правовые основы работы вожатого;
- информационно-медийное сопровождение деятельности вожатого;
- безопасность жизнедеятельности;
- технологии работы вожатого;
- профессиональная этика и культура вожатого.

В условиях постоянно и быстро изменяющегося окружающего мира преподаватели должны подготовить специалиста, обладающего компетенциями, которые будут

востребованы в ближайшем будущем. Именно поэтому большое значение имеет практическая подготовка кадров, которая опирается на теоретическую платформу. Особенно это важно для подготовки учителей, педагогов-организаторов, вожатых, которым нередко приходится принимать быстрое и одновременно взвешенное решение.

Кафедрой медицины и безопасности жизнедеятельности МПГУ разработан и апробирован образовательный модуль «Безопасность жизнедеятельности».

Основные задачи модуля:

– учить принимать решение в экстремальных ситуациях;
– воспитывать умение противостоять давлению извне;
– формировать здоровые потребности (начальный и определяющий фактор здорового образа жизни (ЗОЖ));
– прививать бережное отношение к природе;
– развивать личность безопасного типа.

Программа конкретных действий по использованию в воспитательной работе вожатых – лидеров ЗОЖ содействует активному участию детей и подростков и формирует чувство ответственности за собственное здоровье. Важно, что школьники начинают понимать значимость самостоятельной заботы о сохранении своего здоровья, а не переносят ответственность на несовершенную общественную систему. Кроме того, воспитанники охотнее прислушиваются к назиданиям вожатых, чье мнение для них более значимо и приемлемо.

У вожатых в условиях внеучебной деятельности возрастают возможности для изучения психологических, возрастных и индивидуальных особенностей каждого школьника, а, следовательно, целенаправленного педагогического воздействия.

Оздоровительный лагерь – это учреждение, организующее активный, полезный, здоровьеформирующий отдых для детей в возрасте от 7 до 16 лет.

В русле многоаспектных социальных перемен оздоровительной направленности становится понятной высокая роль организации, воспитания и пропаганды духовно-физического здоровья общественных субъектов как носителей этого бесценного национального богатства [1].

При выборе формы и методов работы во время проведения профильной смены лагеря, независимо от ее образовательной и творческой или трудовой направленности, приоритетными должны быть оздоровительная и образовательная деятельность, направленные на развитие ребенка [3].

Воспитанники в лагере проходят отличную школу жизни в самых необычных условиях, что впоследствии им поможет в сложных бытовых ситуациях. Вожатые учат детей и подростков преодолевать трудности, соблюдать дисциплину, чувствовать, что значит находиться, «жить» в коллективе, уметь быть ответственным перед старшими, стремиться к личностному развитию и самореализации, добиваться поставленной цели и закалять характер.

В процессе коллективного взаимодействия воспитываются гражданственность и патриотизм. Ребята учатся самостоятельности и самообслуживанию – приобщаются к опыту социальной жизни. Вожатые и организаторы детского отдыха должны планировать регулярное обсуждение вопросов безопасности со своими воспитанниками [2].

Летняя педагогическая практика – важнейшее звено в системе непрерывной педагогической практики студентов. В ее условиях они оказываются перед необходимостью творчески организовывать воспитательную работу с детьми во внешкольных условиях, сознательно используя при этом профессиональные знания и умения [2,3].

В рамках проекта «Всероссийская школа вожатых» студенты, обучающиеся по программе, имеют возможность участия и обмена опытом на одноименном фестивале-слете. Коллектив МПГУ разработал методические рекомендации по каждому модулю

программы подготовки вожатого. Рекомендации предоставлены каждому вузу, реализующему программу.

Литература

1. Здоровый образ жизни: Учебное пособие / Пискунов В.А., Максиняева М.Р., Тупицына Л.П. и др. – М.: МПГУ, 2012. – 86 с.

2. Мустафина Д. Н., Максиняева М. Р. Вопросы подготовки студентов к обеспечению безопасного поведения детей (на примере педагогической практики в летнем лагере) // Молодой ученый. — 2017. — №11.2. — С. 84-86.

3.Нормативно-правовые основы вожатской деятельности: Методические рекомендации / Лесконог Н.Ю., Матюхина Е.Н., Сажина А.А. и др. – М.:МПГУ, 2017. – 156 с.

УДК 377

И. И. Малозёмова, канд.пед.наук, доцент,
Уральский государственный педагогический университет,
Екатеринбург, Россия

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА В ОБЛАСТИ СОХРАНЕНИЯ ЗДОРОВЬЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. *Актуальность исследования данной проблемы обусловлена существующим противоречием между государственным заказом на сохранение здоровья подрастающего поколения и нерешенностью этой проблемы педагогами дошкольных образовательных организаций. Одной из причин является недостаточный уровень профессиональной компетентности педагогов в области сохранения и укрепления здоровья детей. В данной статье выделяются условия и эффективность их реализации при формировании профессиональной компетентности педагога дошкольного учреждения. Методами исследования данной проблемы являются как теоретические, так и эмпирические – педагогическая диагностика, наблюдение, анкетирование. Установлено, что у педагогов преобладает средний уровень развития профессиональной компетентности в области укрепления здоровья детей. В результате исследования выстроена система методической работы по повышению уровня здоровьесберегающей компетентности педагогов; расширена практика использования активных методов обучения педагогов, а также использования инновационных технологий как основного инструмента педагогической работы. Отмечено значительное повышение уровня здоровьесберегающей компетентности педагогов. Разработанная модель может быть реализована в системе методической работы в дошкольного образования, а также в системе дополнительного профессинального образования.*

Ключевые слова: *дошкольное образование, профессиональная компетентность, здоровье дошкольников.*

Irina I. Malozemova,Dr. PhD Associate professor
Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

FORMATION OF THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF TEACHER IN THE CONSERVATION OF HEALTH OF PRESCHOOL CHILDREN

Abstract. *The relevance of the study of this problem is due to the existing contradiction between the state order to preserve the health of the younger generation and the unresolved nature of this problem by teachers of pre-school educational organizations. One of the reasons is the insufficient level of professional competence of teachers in the field of preserving and strengthening the health of children. This article highlights the conditions and effectiveness of their implementation in the formation of the professional competence of a preschool teacher. Methods for studying this problem are both theoretical and empirical - pedagogical diagnostics, observation, questioning. It has been established that teachers have an average level of development of professional competence in the field of improving children's health. As a result of the research, a system of methodical work was developed to increase the level of health-saving competence of teachers; the practice of using active teaching methods for teachers, as well as the use of innovative technologies as the main tool of pedagogical work, has been expanded. There has been a significant increase in the level of health-saving*

competence of teachers. The developed model can be implemented in the system of methodical work in preschool education, as well as in the system of additional professional education.
Keywords: *preschool education, professional competence, health of preschool children***.**

Несмотря на то, что проблема сохранения здоровья детей дошкольного возраста является значимой уже довольно длительное время, на сегодняшний момент она не утрачивает своей актуальности. Данная проблема признана на государственном уровне в области образования: так, вопросы сохранения здоровья и меры по здоровьесбережению в обязательном порядке отображаются в Законе «Об образовании», Национальной доктрине образования РФ, в Концепции модернизации российского образования на период до 2020 года, Федеральных государственных образовательных стандартах дошкольного образования, Федеральной целевой программе развития образования до 2020 года и др.

Решение проблемы здоровьесбережения дошкольников видится именно в повышении профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования, это отмечается в работах Ю. Г. Абакумовой [1], О.В. Вашечкиной [2] , Е.И. Николаевой [4], Л.Ф. Тихомировой [7]. Компонент здоровьесбережения является ключевым в профессиональной компетентности педагога дошкольного образования, является необходимым условием реализации здоровьеберегающей педигогики в практической деятельности (Малозёмова И.И., Моисеева Л.В., 2014) [3]. Сфера сбережения здоровья охватывает большой комплекс сформированных умений и навыков: продуктивная организация процесса здоровьесбережения; знание медико-психологических аспектов сбережения здоровья дошкольников; умение использовать актуальные критерии для диагностики состояния здоровья ребенка; умение проектировать и прогнозировать результаты здоровьесберегательной деятельности; внедрение программ по сбережению здоровья дошкольника с учетом их индивидуальных особенностей.

В то же время анализ трудов таких исследователей, как Э.В. Працун [5] и др., свидетельствует о том, что проблема здоровьесбережения в дошкольных образовательных организациях заключается, в частности, в формальном подходе педагогов к процессу сохранения здоровья детей.

Элементами здоровьесберегающего компонента профессиональной компетентности педагога ДОУ следует считать:

– знания теоретического плана о сохранении здоровья (личностный и теоретический аспект);

– положительный и продуктивный опыт работы по сохранению здоровья, формирования основ здорового образа жизни и культуры здоровья (практический и личностный аспект);

– внутренний потенциал на осуществление здоровьесберегающей деятельности (личностный аспект);

– опыт использования технологий, методов и приемов здоровьесберегающего характера (практический аспект).

Для решения данной проблемы обозначена цель: на основе изучения теоретического материла, методической литературы и нормативных актов, определить условия, при которых процесс формирования профессиональной компетентности педагога дошкольного учреждения в условиях применения здоровьесберегающих технологий будет эффективным.

Методы исследования, используемые в работе: – теоретические: анализ, систематизация и сравнение педагогического опыта по проблеме отраженного в научно-педагогических источниках; педагогическое проектирование; – эмпирические: диагностирование (по В.А. Сластенину [6], методика «Изучение сформированности профессиональной компетентности педагогов»), наблюдение за деятельностью педагогов на занятиях по реализации программ здоровьесбережения дошкольников;

анализа календарно-тематического планирования воспитателей по данному направлению.

Исследование проводилось в одном из дошкольных образовательных учреждений г. Первоуральска. В исследовании принимал участие 21 педагог. Средний возраст педагогов составляет 42 года. Средний педагогический стаж работы педагогов составляет 17 лет.

Исследовательская работа осуществлялась в три этапа:

1. Констатирующий этап: проведена педагогическая диагностика уровня сформированности профессиональной компетентности педагогов ДОУ в сфере здоровьесбережения и проанализированы организационно-педагогические условия повышения профессиональной компетентности воспитателей.

2. Формирующий этап: разработан и апробирован педагогический проект «Совершенствование педагогических условий – важный фактор повышения профессиональной компетентности педагогов в области здоровьесбережения».

3. Контрольный этап: проведен контрольный срез для определения уровня сформированности профессиональной компетентности педагогов в сфере здоровьесбережения, и обобщены результаты опытно-экспериментальной работы.

На констатирующем этапе высокий уровень по теоретическому компоненту профессиональной компетентности педагогов выявлен у 27% респондентов, они имеют полное представление о здоровье и компонентах здорового образа жизни; знают, чем обусловлена успешность формирования здорового образа жизни дошкольников; обладают достаточными знаниями о формах, методах и средствах формирования ЗОЖ у дошкольников.

Средний уровень профессиональной компетентности педагогов на констатирующем этапе эксперимента выявлен у половины (50%) респондентов, они обладают представлениями о здоровье; имеют знания о процессе формирования здорового образа жизни у дошкольников; но имеют не полное представление о формах, методах и средствах формирования здорового образа жизни у дошкольников.

Количество респондентов с низким уровнем профессиональной компетентности педагогов – 23%, они имеют неполные познания о содержании, целях, задачах и компонентах здорового образа жизни; слабо разбираются в мотивах приобщения к здоровому образу жизни; слабо представляют, чем обусловлена его эффективность; нечетко смогли ответить какими формами, методами и приемами можно сформировать основы здорового образа жизни у дошкольников.

По результатам тестирования выявлено, что высокий уровень практического компонента здоровьесберегающей компетентности имеют 20% респондентов, средний – 50%, низкий – 30%.

По результатам комплексного исследования, принято решение для разрешения проблем, выявленных в работе педагогического коллектива ДОУ, разработать проект «Совершенствование педагогических условий – важный фактор повышения профессиональной компетентности педагогов в области здоровьесбережения». Основной идей проекта является создание педагогических условий для обеспечения профессионального роста педагогических кадров и формирование творчески работающего коллектива педагогов-единомышленников в ДОУ. Выделены условия, необходимые для формирования профессиональной компетентности педагогов в области здоровьесбережения дошкольников: 1) изучение нормативных актов, методической и педагогической литературы, передового педагогического опыта; 1) самостоятельная работа над проблемой, поиск и апробация активных формы педагогического взаимодействия; 3) обзор информации по конкретной проблеме; 4) прохождение курсов повышения квалификации, согласно утвержденного плана; 5) проведение открытых занятий и их обсуждение совместно с коллегами; 6) обмен опытом с коллегами по ДОУ, других дошкольных учреждениях и в Интернете; 7)

дополнение методическим материалом картотеки по физическому развитию; 8) формирование портфолио достижений педагогов.

Определены оптимальные формы методической работы: «Школа передового опыта» с целью распространения опыта работы лучших педагогов МАДОУ; «Творческие микрогруппы» для профессионального общения и обогащения опыта; «Временные творческие коллективы» для срочного решения текущих проблем; «Методические объединения» с целью профессионального развития педагогов

Для повышения профессиональной компетентности педагогов в области здоровьесбережения в план методической работы внесли изменения, необходимые для реализации проекта, обогатили его активными и имитационными технологиями и методами: мастер-классы, мозговой штурм, деловая игра, семинары-практикумы, педсовет-дискуссия, консультации как индивидуальные, так и групповые.

На контрольном этапе проведена повторная диагностика. В среднем, доля респондентов с высоким уровнем здоровьесберегающей компетентности (теоретический компонент) увеличилась на 7 % и составила 34 %; доля респондентов со средним уровнем возросла на 4 % и составила 54 %. Значительно сократилась доля респондентов с низким уровнем здоровьесберегающей компетентности - с 23 % до 11 % (снижение на 12 %). Изменение практического компонента составило: 34 % респондентов с высоким уровнем профессиональной компетентности (рост на 14 %); 57 % - со средним уровнем (рост на 7 %); 9% - с низким уровнем (снижение на 21 %).

Достигнуты следующие результаты:

– внедрение системы методической работы по обновлению содержания воспитательно-образовательного процесса в ДОУ для повышения уровня здоровьесберегающей компетентности педагогов в соответствии с ФГОС ДО;

– расширение практики использования активных методов обучения педагогов;

– использование инновационных здоровьесберегающих технологий как основного инструмента педагогической работы;

–повышение уровня здоровьесберегающей компетентности педагогов: сокращение количества педагогов с низким уровнем профессиональной компетентности, увеличение числа педагогов с высоким уровнем как по теоретическому, так и по практическому компоненту.

Нами установлено и экспериментально проверено, что повышение здоровьесберегающей компетентности педагогов возможно при следующих условиях:

– осуществлении мониторинга, позволяющего оценивать их стартовые возможности в работе по повышению профессиональной компетентности;

– разработке на основе дифференцированного подхода плана повышения профессиональной компетентности воспитателей;

– организации обучения педагогов на основе исходного уровня их компетентности, личностно-ориентированного подхода, включающего оптимальный выбор форм и методов обучения в соответствии с задачами и содержанием учебного материала;

–преобладанию активных методов обучения в методической работе по повышению профессиональной компетентности педагогов.

Выполненное нами исследование по изучению педагогических условий, обеспечивающих формирование профессиональной компетентности педагогов в области здоровьесбережения, вносит определенный вклад в совершенствование системы повышения компетентности специалистов детских дошкольных учреждений.

Литература

1. Абакумова, Ю. Г. Здоровьесберегающая компетентность будущего педагога : структурные

компоненты, содержание, уровни сформированности [Текст] / Ю. Г. Абакумова // Проблемы современных интеграционных процессов и пути их решения : сборник статей Международной научно-практической конференции (г. Киров). Ч. 2. – Уфа : МЦИИ ОМЕГА САЙНС, 2016. – С. 90-93.
2. Вашечкина, О.В. Развитие профессиональной компетентности педагога в контексте здоровьесозидающего подхода к образованию [Текст] / О. В. Вашечкина. // Гуманитарные науки и образование. – 2015. – № 1 (21). – С. 18 - 22.
3. Малозёмова И.И., Моисеева Л.В. Развитие идей экологической и здоровьесберегающей педагогики //Экологическая педагогика и психология здоровья: проблемы, перспективы развития USA: Primedia E-launch LLC, 2014. – С.6-16.
4. Николаева, Е. И. Здоровьесбережение и здоровьеформирование в условиях детского сада [Текст] : метод. пособие / Е.И. Николаева, В.И. Федорук, Е. Ю. Захарина. – СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС 2015. – 240 с.
5. Працун, Э. В. Здоровьесберегающая компетентность педагога - важное условие сохранения и укрепления здоровья участников воспитательно-образовательного процесса [Текст] / Э.В. Працун // Онтогенез. Адаптация. Здоровье. Образование: учебно-методический комплекс. – Кемерово : Изд-во КРИПКиПРО, 2011. – С. 499-516.
6. Сластенин, В.А. и др. Педагогика: учеб. пос. для студ. высш. пед. учеб. завед. [Текст] / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина.– М.: Академия, 2002. – 576 с.
7. Тихомирова, Л.Ф. Теоретико-методические основы здоровьесберегающей педагогики [Текст] / Под ред. проф. М. И. Рожкова. – Ярославль, 2004. – 240 с.

УДК 37.013

Р.О. Матренин, студент
Российского университета кооперации Башкирский КИ (филиал)
г. Уфа, Республика Башкортостан, Россия

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИ-ОРИЕНТИРОВАННОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. *В работе рассмотрен один их основных методов педагогического образования, влияющих на подготовку и развитие умственных способностей учащихся, а также процесс обучения, основанный на технологическом прогрессе в обществе. Постановка образовательных целей и их характерная привязка к учебным дисциплинам. Результаты успешного компетентностного подхода и повышения качества образования.*
Ключевые слова: *компетентностный подход, педагогическое образование, образовательный процесс, социум*

R.O.Matrenin, student
Bashkir cooperative Institute (branch) of The Russian University of cooperation
Ufa, Russia

COMPETENCE APPROACH IN RESEARCH-ORIENTED PEDAGOGICAL EDUCATION

Abstract. *The paper considers one of the main methods of pedagogical education affecting the preparation and development of mental abilities of students, as well as the learning process based on technological progress in society. Statement of educational goals and their specific binding to various academic disciplines. The results of a successful competence approach and improving the quality of education.*
Keywords: *competence approach, pedagogical education, educational process, society*

«Компетентностный подход» как понятие совсем недавно дало свое распространение из-за обсуждения главных проблем и путей их решения в научной и образовательной сфере. Концепция компетентностного подхода и обращение к данному понятию связаны с изменениями в системе образования, обусловленными социальными изменениями. Компетентностный подход – это своеобразный комплекс основ установления целей образования, организация образовательного процесса и оценки образовательных результатов.

Традиционная система образования, в том числе и Российская, нацелена на то, чтобы дать учащимся определенное количество знаний и умений, которые в нынешних условиях, по большей мере, являются несостоятельными и неосновательными. Теоретическиеи энциклопедические знания, которые долгое время были главной целью образовательного процесса, должны стать средством формирования личности обучаемого. Это касается дошкольного, школьного и студенческого образования. Современная заявка общества ориентирована на выпускников учебных заведений, которые не только получат определенные знания и умения в процессе обучения, но и научаться их использовать.

В образовательном процессе существует определенный диалектический подход к формированию компетенций. Компетенции формируются на основе знаний, умений и личностных качеств, но это знание само по себе во многом не является компетенцией, они служат условием формирования способностей, а также фундаментальной основой для знаний, которые будут приобретены в будущем.

Следует выделить три группы компетентностей, которые должны быть сформированы у обучающегося за время всего образовательного процесса. Рассмотрим их подробнее.

1. Технологическая компетентность. В технологическую компетентность входят умения ориентироваться в нестандартной и экстраординарной ситуации, планирование этапов своей жизнедеятельности, понимание и осуществление алгоритма действий, выводящий из сложной ситуации, определение причинно-следственных связей, принятие решений и применение теоретических знаний в реальной жизни, организация своего рабочего места и процесса, а также доведение начатого дела до конца и получение положительных результатов;

2. Информационная компетентность. В информационную компетентность входят умения ориентирования в разных источниках информации (книги, интернет, журналы, рассказы взрослых людей, аудио и видеоматериалы, предметы искусства), делать выводы на основе ранее увиденной или услышанной информации, оценивать привычки социума. Именно информационная компетентность фокусирует внимание человека на деталях посредством долгой обработки какой-либо полученной ранее информации;

3. Социально-коммуникативная компетентность. В социально-коммуникативную компетентность входит особый тип умений: понимание эмоционального состояния человека, получение необходимой и важной информации из общения с людьми (нужно уметь выслушать и возможно дать совет человеку, который в таковом нуждается), спокойное отстаивание своего мнения и вступлениях дискуссию, соотношение своих желаний и требований с интересами других людей, обходиться без ссор и очень спокойно реагировать на агрессию и конфликтные ситуации, а также рассматривать те или иные нюансы развития нашего общества и стараться вносить свой вклад [1].

Учеником могут быть получены следующие компетенции в образовательном процессе при выполнении определенных условий:
— практическая направленность обучения, для достижения положительного и высокого результата;
— ориентация учебного процесса на развитие самостоятельности и ответственности ученика за результаты своей деятельности;
— изменение методики преподавания, введение современных образовательных технологий, увеличивающих потенциал обучаемости.

Из-за разнообразия наборов компетенций они должны отвечать двум важным критериям: универсальности (позволяющей передавать компетенции в различные области и виды деятельности) и функциональности, отражающей момент включения в конкретные виды деятельности.

Компетентностный подход в основном ориентирован на новое видение целей и результатов оценки профессионального образования, а также на другие компоненты образовательного процесса, в том числе содержание, педагогические технологии, инструменты мониторинга и оценки, которые так же имеют свои требования. Для того чтобы обучающийся получил знания и умения,интегральная характеристика личности самого преподавателя должна быть глубокой и тщательной в плане изучения им данных компетенций. Стержнем такого компетентностного подхода становится то развитие, которое получают и ученики, и преподаватели, своего рода интегральное и целостное обучение, приводящее к прогрессированию жизненного опыта.

Решить проблему разгрузки учащихся за счет индивидуализации (прописывания индивидуальных траекторий), переноса внимания на овладение способами работы с информацией, групповому распределению нагрузок и изменения мотивации, а не за счёт механического сокращения содержания, поможет изменение самой методики преподавания.Снять умственное напряжение и разгрузить активность мозга поможет изменение мотивации. Образовательный процесс должен трансформироваться таким образом, чтобы было "пространство для реальных действий", своего рода "инициатива", "студенческое производство", продукция которого (в том числе интеллектуальная) не только выполняется для педагогов, но и для того, чтобы успешно конкурировать и получать необходимые оценки.

Развитие личностных качеств необходимо современному обществу. Одна из целей образования состоит в создании условий для овладения учащимися ключевыми компетенциями.Для формирования этих компетенций преподаватели учебных заведений используют интерактивные технологические процессы, формы и методы обучения, а также обеспечивают самостоятельную деятельность ребенка. К таким технологиям, которые поддерживают компетентностный подход в образовании, относятся:

1. Технология метода проектов. Она позволяет работать над формированием и развитием у обучающихся всех трех компетентностей, в этом и заключается ее уникальность. В основе данной методики лежит концепция направления познавательной деятельности детей дошкольного возраста на положительные результаты программы, которые получены путем решения практических задач;
2. Технология развивающих игр в педагогическом процессе позволяет реконструировать образовательную деятельность: перейти от привычных занятий с детьми к познавательной игровой деятельности (в прямой или опосредованной форме). Технология основана на построении, моделировании творческого процесса, создании микроклимата, где есть возможность для творческого развития интеллекта ребенка. Каждая игра представляет собой набор задач, которые ребенок решает с помощью взрослого и самостоятельно. Задачи предоставляютсяребенку в различных формах: в виде моделей, рисунков, чертежей, плоских моделей или инструкций;
3. Технология художественно-творческого развития детей раскрывает все параметры технологической компетентности. Идеи и представления детей о произведениях искусства становятся всё более и более богатыми. Совершенствуются разнообразные способы продуктивной деятельности. Происходит развитие мыслительных операций. Художественному творчеству детей необходимо учить, создавая проблемные ситуации и применяя систему творческих заданий [2].

Почему нельзя модернизировать содержание образовательного процесса и уже существующие подходы для определения целей? Какие изменения в социуме колоссально влияют на поиск новых концепций в образовании? Важнейшими изменениями в обществе являются темпы роста социального развития и ускорение технологического прогресса. Дети, пришедшие в первый класс в 2018 году будут сохранять и продолжать свою трудовую деятельность вплоть до 2070 года. Очень

сложно представить, что будет через 50 лет, поэтому школа уже сейчас должна развивать в учащихся динамизм, мобильность, конструктивность и приспособляемость к любым изменениям в окружающей их среде.Преподаватели сосредоточены на трансформации и модернизации ценностных ориентаций. Следует так же отметить, что без надежных и прочных знаний жизнь в современном обществе затруднительна, но помимо знаний нужны еще и ценностные ориентиры, которые будут структурировать и ранжировать наши знания и цели.

Одним из главных требований в системе компетентностного подхода является психологическая и эмоциональная устойчивость, а также умение выходить из сложных ситуаций. Но одна лишь подготовка по усвоенному материалу не является успешной если это всё не подкреплено определенными навыками и умениями, такими как способность распределять ограниченные ресурсы, вести переговоры, умение делать выбор в стрессовых ситуациях и многие другие навыки, которые понадобятся в быстро меняющимся и динамичном обществе. Ребенок должен видеть всё на практике и стремиться к тому, чтобы самому совладать с той или иной стрессовой или чрезвычайной ситуацией, а главное при необходимости, помочь людям, попавшим в такую ситуацию.

Процессы социальной информатизации также существенно влияют на характер социальных потребностей. Одно из последствий такого развития событий – неограниченный доступ к любой информации, что, в свою очередь, приводит к потере классических знаний и зашоренности сознания студентов из-за чрезмерной и невозможной фильтрации этой информации [3].

Школа всегда стремилась и продолжает стремиться реагировать на прогрессивные изменения в обществе, а также изменения требований социума к системе образования. Эта реакция была выражена в фундаментальных изменениях в предметах учебной программы, что задерживало сам учебный процесс на некоторое время, но это было необходимо для современной системы образования, которая была создана благодаря распространению информационных технологий и социальной интеграции.

Для достижения успеха на основе компетентностного подхода необходимо использовать изменения в характере связей и отношений между академическими дисциплинами, которые не приводят к диссонансу в системе образования и не оказывают негативного влияния на учащихся. Следует отметить, что связи и отношения между дисциплинами во многом зависят от содержания целей общего образования и целей учебной дисциплины. Исходя из поставленных нами целей ожидаемого результата, приходим к выводу, что результат один – научить учащихся трезво оценивать окружающую их ситуацию и искать пути ее разрешения.

Такой подход к постановке образовательных целей является достаточно продуктивным, особенно по сравнению с обычной практикой определения педагогических целей и задач, когда цели сформулированы на основе описания действий педагогов.

Любая компетентностно-ориентированная технология направлена на формирование у ребёнка способности регулировать свои действия и поведение, а также способность к рефлексии, что, в свою очередь, станет основой для успешной адаптации к часто меняющимся условиям современной жизни.

Таким образом, можно сделать следующие выводы: компетентностный подход, лежащий в основе стратегии модернизации отечественного образования, должен рассматриваться как один из наиболее оптимальных ответов системы образования на требования современного общества, а внедрение компетентностного подхода в педагогическую практику требует углубленного и всестороннего научного исследования всех аспектов этого явления. Компетентностный подход соответствует социальным ожиданиям в сфере образования, поэтому перед школой и в частности

преподавателями стоит задача дать ученикам знание, навыки, а главное понимание жизни в социуме, которое у них накопилось с их жизненным опытом.

Литература

1. Бабенко Н. Л. Развитие социально-личностной компетентности студентов в процессе изучения педагогических дисциплин // Известия Южного федерального университета.– 2015. – 221 с.

2. Бермус А. Г. Рабочая программа дисциплины «Педагогика» // А. Г. Бермус. – Ростов н/Д., – 2010. – 136 с.

3. Бермус А.Г. Гуманитарные смыслы образования: из XX – в XXI век. // Монография. – 2015. – 318 с.

УДК 378.016:784

И. А. Медведева, д.п.н., профессор
Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева,
г. Чебоксары, Россия

ФОРМИРОВАНИЕ КРЕАТИВНОСТИ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА СРЕДСТВАМИ ВОКАЛЬНО-ХОРОВОЙ МУЗЫКИ

Аннотация. *В статье в русле существующих тенденций развития общества рассматривается вопрос подготовки педагога-музыканта, способного творчески мыслить и действовать в условиях профессиональной деятельности. Предлагается ряд педагогических условий, обусловливающих эффективность данного процесса. Особое внимание уделяется созданию практико-ориентированных ситуаций на занятиях по дисциплинам предметно-методического блока, включающего такие предметы, как дирижирование, хоровой класс, рассредоточенная учебная практика.*

Ключевые слова: *вокально-хоровая подготовка, креативность, профессиональная педагогическая деятельность, педагог-музыкант.*

I. A. Medvedeva, Doctor, Professor
Chuvash State Pedagogical University,
Cheboksary, Russia

FORMATION OF CREATIVITY OF THE TEACHER-MUSICIAN BY MEANS OF VOCAL AND CHORAL MUSIC

Abstract*. In the article we address the issue of training a musical teacher who is capable of creative thinking and acting in line with the existing tendencies of social development. We offer a range of pedagogical conditions that determine the efficiency of this process. Particular attention is paid to the creation of situations with practical orientation that may occur during lessons in such disciplines as conducting, choir singing or teaching practice.*

Keywords*: vocal and choral training, creativity, professional pedagogical activity, teacher-musician.*

В современном мире человек ежедневно сталкивается с новыми нестандартными ситуациями и проблемами, требующими быстрого и эффективного решения. Во многом от способности быстро переключаться с одной идеи на другую, находить неординарные решения новых задач зависит успешность человека и его востребованность во всех сферах деятельности, будь то наука, искусство или бизнес.

Кроме того, информационно-компьютерный контекст современной жизни при минимализации творческой составляющей поведения активизирует и развивает сумму определенных манипуляционных навыков (быстрота и точность реакции, доминирование двигательного импульса и т. п.), что отодвигает на второй план собственно творческие навыки. Тем не менее, только креативная личность сможет найти нетривиальное решение любой возникшей перед обществом проблемы.

Особую значимость имеет способность к креативному решению задач в педагогической деятельности. Возможность оперативно реагировать в конкретной ситуации и одновременно умение нестандартного перспективного планирования в

образовательном процессе представляются наиболее ценными и необходимыми свойствами личности учителя музыки.

Учебный материал, находящийся в распоряжении педагога-музыканта, позволяет выстроить новые подходы к освоению музыкального искусства учащимися, а разнообразные виды музыкальной деятельности позволяют выявить сущностный потенциал каждого из них.

В этом смысле вокально-хоровая деятельность обладает неисчерпаемым запасом. В подготовке будущего учителя музыки она выражается в виде интегрированного комплекса дисциплин, освоение которого представляет собой определенную систему. Центральными в этой системе выступают организационно-педагогические условия, разработка которых направлена на формирование креативности как свойства личности будущего учителя музыки.

Указанные условия предполагают: 1) уточнение сущностной характеристики креативности педагога-музыканта как свойства личности; 2) раскрытие содержательного потенциала интеграции предметно-методического и других модулей в подготовке учителя музыки; 3) разработка технологического инструментария управления процессом формирования креативности у будущего педагога-музыканта.

Креативность педагога-музыканта следует рассматривать как свойство личности, обусловленной наличием ряда компонентов, а именно: гибкость и оперативность мышления (умение оперировать усвоенными знаниями, соотносить известные категории и понятия с новыми ситуациями и задачами), рефлексивные умения (адекватность реакции на положительные и отрицательный результат, оценка собственной роли и необходимости взаимопомощи в командной работе), коммуникативные и личностные качества (положительная мотивация к педагогической деятельности, толерантность к чужому мнению, коммуникабельность, доброжелательность). В исследованиях современных ученых (А. Л. Готсдинер, Р. Стернберг, К. Тейлор, П. Торренс, Г. М. Цыпин и др.) креативность часто рассматривается сопряжено с такими понятиями, как творческий потенциал, развитое воображение, творческое мышление и др. Так, П. Торренс считал основополагающим фактором в развитии данного качества наличие у личности мотивации к какой-либо деятельности. Другие зарубежные исследователи указывали на многокомпонентность этого свойства личности и отстаивали необходимость комплексного подхода к формированию креативности.

На наш взгляд, это является правомерным, так как креативность характеризует, как правило, личность в целом и влияет на образ жизни человека. В отношении же профессии педагога следует учитывать и особенности профессиональной деятельности, материала, на основе которого учитель строит взаимодействие с учащимися и коллегами. Для учителя музыки таким материалом и одновременно инструментом взаимодействия выступает музыкальное искусство. Само по себе уже фактом своего существования оно несет в себе творческий заряд композитора и требует от исполнителя творческой самоотдачи. Именно на этом построен ряд программ по музыке (О. Усачевой, Л. Школяр и др.), предполагающих «проникновение» учащихся в творческую лабораторию композитора, попытка пройти тот же путь сочинителя, а в результате пробудить свои творческие способности.

Для педагога важно не только самому иметь идею творческого решения той или иной задачи, но и суметь убедить учащихся в возможности именно такого ее решения, иначе говоря, интеллектуальные способности учителя непосредственно связаны с личностными качествами. В этом с зарубежными психологами согласны многие отечественные ученые [2]. Многогранность знаний, которыми призван оперировать учитель, достигается благодаря широкому охвату дисциплин, представленных в учебном плане профиля «Музыка и дополнительное образование». Социально-гуманитарный модуль обеспечивает ориентацию учителя в культурно-историческом

поле пространстве, коммуникативный – снабжает инструментом взаимодействия с другими субъектами, психолого-педагогический – учит правильно оценивать ситуацию и грамотно действовать в образовательном процессе.

Не секрет, что в связи с нехваткой в школах учителей к преподаванию разрешено привлекать кадры без специального педагогического образования. Хочется верить, что это временное явление, поскольку в вовлечении учащихся в предмет важно не только знание самого предмета, но и того, как замотивировать ребенка на процесс познания, увидеть и раскрыть потенциал каждого из них.

Кроме того, исследователи придают большое значение созданию творческой среды для формирования креативности. Этому способствует содержательная интеграция различных модулей в подготовке учителя музыки, которая обусловлена преемственностью и последовательностью изучаемого материала, а также сквозной учебной распределенной практикой, пронизывающей большую часть всего срока обучения и органично переходит в производственную педагогическую практику.

Целесообразность учебной ознакомительной практики видится в возможности перевести некоторые дисциплины в практическое русло, сделать их непосредственно практико-ориентированными на школу. По нашим наблюдениям, учитель музыки в школе ведет активную работу не только непосредственно на уроке музыки, но и во внеучебное время, причем и с учащимися, и часто с коллегами. В связи с этим, в процессе подготовки студентов на занятиях по хоровому классу, музыкально-педагогическому практикуму считаем необходимым ставить перед ними задачи проблемного характера и давать задания, требующие профессиональных знаний. А именно: продумать и осуществить театрализацию песни; разработать сценарий праздника, посвященного определенному событию; из представленного набора характеристик личности учащихся выбрать исполнителей конкретных ролей в постановке. В ходе изучения дисциплины «Культурно-просветительская деятельность» ведется разработка литературно-музыкальных сценариев для аудитории разного возраста. Эти разработки студенты реализуют на педагогической практике, а также в досуговых мероприятиях санатория-профилактория педагогического университета.

Создание творческой среды, способствующей развитию у будущего учителя музыки креативности, обеспечивается и системой организации контроля качества знаний студентов. Так, в блоке вокально-хоровых дисциплин предусмотрены промежуточные контрольные мероприятия. Например, на контрольном уроке по дирижированию проверяется комплекс знаний, умений и навыков, которыми овладел студент в процессе обучения. Это – дирижирование хоровых произведений без сопровождения, школьных песен, фрагментов из оперных или кантатно-ораториальных произведений; пение и игра голосов хоровой партитуры; показ приемов разучивания хоровой партитуры (2-х, 3-х-элементных); а также коллоквиум по исполняемым произведениям с включением общественно-исторического контекста их создания. Такая работа предполагает интеграцию знаний и умений, полученных учащимися на музыкально-теоретических и специальных занятиях, и является, по сути, ядром их профессионализма.

Вопросам развития креативности именно в музыкально-творческой деятельности много внимания уделяли отечественные педагоги и психологи (В. Ф. Петрушин, Д. Б. Богоявленская и др.). Их интересовал процесс взаимодействия, к примеру, мотивации и интеллекта. Было доказано, что такое взаимодействие не имеет линейной зависимости. То есть, креативность высокомотивированного умного человека, как правило, превышает креативность как немотивированного человека с таким же уровнем интеллекта, так и высокомотивированного человека с более низким уровнем интеллекта [1]. Важная роль мотивации неоднократно подтверждается и в практике музыкально-исполнительской деятельности, когда желание учащихся научиться петь или играть на инструменте приводит их к хорошему результату. При

этом более устойчивый эффект достигается при наличии внутренней мотивации, отражающей потребность в новом знании или умении. В подготовке учителя музыки такая мотивация должна быть обеспечена интересом к педагогической деятельности и в стремлении самореализации в музыкально-творческой деятельности, поэтому так велико значение музыкально-исполнительских дисциплин (класс музыкального инструмента, класс сольного пения, класс дирижирования и чтения хоровых партитур), а также дисциплин, которые студент выбирает для углубленного изучения.

Технологическая обеспеченность процесса формирования креативности строится на критериях и показателях, позволяющих замерять ее уровень. Исходя из содержательной характеристики креативности, были разработаны критерии и показатели ее сформированности у будущих учителей музыки. Личностная сторона данного свойства нашла отражение в ценностно-мотивационном критерии, который позволяет определить уровень заинтересованности студента в освоении профессии, его отношении к музыкально-творческой деятельности и потребность в самореализации как педагога. Показателями данного критерия можно считать активность студентов в учебной деятельности, инициативность в выборе музыкального репертуара, готовность к решению профессиональных задач в условиях обучения в классе, рассредоточенной и производственной практики.

Интеллектуально-познавательный критерий позволяет оценить уровень знаний студентов по различным направлениям подготовки, что можно осуществить путем тестирования (комплексный тест), анализа результатов их учебной деятельности (предметно-методическая специальная подготовка). Кроме того, показателем по данному критерию должны выступать скорость и гибкость мышления. Выявить данную сторону креативности можно путем создания и решения на занятиях ситуаций по аналогии с реальной педагогической деятельностью (интерактивные способы освоения нового материала, урок-дискуссия, урок как проектная среда и др.). Уровень познавательной активности будущего педагога-музыканта характеризует и степень развития ассоциативного мышления. Данный показатель находит выражение в ответах обучающихся на семинарских занятиях, письменных и устных рассуждениях на заданную тему, в подготовке научных докладов и реферативных работ.

Деятельностно-творческий критерий призван оценить способность личности к реализации своего творческого потенциала и способности вовлечь окружающих в сферу своей деятельности. Проявляется это в уровне исполнительского мастерства студентов, а также в результатах их учебно-педагогической работы на рассредоточенной практике или производственной практике в школе.

Подводя итог сказанному, смеем утверждать, что сформированная в процессе обучения у будущего педагога-музыканта креативность позволят ему укрепить профессиональные позиции, осознать возможности дальнейшего самообразования, грамотно выстраивать личностные отношения с другими участниками образовательного процесса, а также в целом обеспечивает социокультурный комфорт в обществе. Очевидно, что люди делают подлинно творческую работу в своей области при условии, что они любят то, чем занимаются.

Литература

1. Богоявленская, Д. Б. Психология творческих способностей : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Д. Б. Богоявленская. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 320 с.

2. Петрова В. О процессе развития креативности у студентов / В. Петрова, А. Петров // Прикладная психология и психоанализ. – 2004. – №3. – С. 76–79.

3. Степанов, С. Продуктивный ум: загадки и причуды / С. Степанов // Школьный психолог. – 2004. – №4. – С. 2–5.

4. Сухарев, Ю. А. Творчество как основная доминанта будущей культуры / Ю. А. Сухарев // Дидакт. – 2001. – №1. – С. 13–23.

5. Творчество как принцип антропогенеза. – М. : Академия гуманитарных исследований, 2006. – 558 с.
6. Трошина, М. Г. Развитие творческих способностей в процессе многоуровневого обучения / М. Г. Трошина // Образование в современной школе. – 2001. – №3. – С. 51–55.
7. Ушаков, Д. В. Современные исследования творчества / Д. В. Ушаков // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2005. – №4 (Т. 2). – С. 53–56.
8. Фройнд, Ф. А. Исследование и измерение одаренности и креативности с помощью берлинского теста структуры интеллекта / Ф. А. Фройнд, Х. Холлинг // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2005. – №4 (Т. 2). – С. 81–93.
9. Цыпин, Г. М. Психология музыкальной деятельности / Г. М. Цыпин. – М. : Академия, 2003. – 368 с.

УДК 378.016:784

И. Н. Медведева, к.ф.-м.н. доцент,
О. И. Мартынюк, к.п.н., доцент,
С. В. Панькова, к.ф.-м.н. доцент,
И. О. Соловьева, к.п.н., доцент,
Псковский государственный университет, г. Псков, Россия

О ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. *Актуальность темы обусловлена необходимостью усиления практической направленности подготовки будущих учителей в условиях компетентностного подхода при реализации основных профессиональных образовательных программ высшего образования. В данной работе представлен опыт Псковского государственного университета по практико-ориентированной подготовке будущих педагогов в рамках магистерской программы по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, «Современные средства оценивания качества результатов образования» к профессиональной деятельности по оцениванию результатов обучения в условиях современной школы.*
Ключевые слова: *деятельностный подход, компетенция, оценивание результатов обучения, практико-ориентированное обучение.*

I.N Medvedeva, Associate Professor ,
O.I. Martynyuk Associate Professor,
S.V. Pan'kova, Associate Professor,
I.O. Solovyova, Associate Professor,
Pskov State University, Pskov, Russia.

ON THE PRACTICE-ORIENTED TRAINING OF FUTURE TEACHERS TO PROFESSIONAL ACTIVITY

Abstract. *The relevance of the topic is due to the need to strengthen the practical orientation of the training of future teachers during the implementation of professional educational programs of higher education in terms of the competence approach. This paper presents the experience of the Pskov State University in practice-oriented training of future teachers the master's program "Modern means of assessing the quality of learning outcomes" for professional activities in the evaluation of learning outcomes in modern school.*
Keywords: *activity approach, assessment of learning outcomes, competence, practice-oriented learning.*

Совершенствование высшего образования в настоящее время предполагает усиление практической подготовки будущих специалистов. Практико-ориентированное обучение студентов может строиться на основе компетентностного и деятельностного подходов. В последние годы в высшей школе уделяется особое внимание практико-ориентированному подходу в обучении, способствующему формированию у студентов профессиональных навыков, получению ими практического опыта решения профессиональных задач. Выделяется два направления такого обучения: первое связано

с объединением в единое целое процессов обучения и прохождения практик, второе – с формированием у студентов компетенций, обеспечивающих выполнение профессиональных обязанностей [14].

Необходимость реформирования педагогического образования активно обсуждается уже несколько лет [2, 13, 15]. Переход на новые федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС ВО 3++), основанные на профессиональных стандартах, ориентирует вузы на более систематическое использование в высшем образовании практико-ориентированного обучения. Именно поэтому ФГОС ВО 3++ по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень образования – бакалавриат) существенно увеличивает долю практик в образовательных программах.

Проектирование образовательной программы на основе профессионального стандарта ориентирует образовательной процесс в вузе на формирование у обучающихся трудовых функций и соответствующих им трудовых действий. Одним из трудовых действий будущего учителя является действие по оценке результатов обучения, а именно: «организация, осуществление контроля и оценки учебных достижений, текущих и итоговых результатов освоения основной образовательной программы обучающимися» и «объективная оценка знаний обучающихся на основе тестирования и других методов контроля в соответствии с реальными учебными возможностями детей».

Результаты научных исследований авторов в области оценивания качества результатов обучения [1,3,4,6-9,10,11,16] легли в основу разработки магистерской программы по направлению 44.04.01 Педагогическое образование «Современные средства оценивания качества результатов образования». Эта программа реализуется на физико-математическом факультете ПсковГУ с 2013 года, она предназначена для выпускников бакалавриата, обучавшихся по любому направлению и любому профилю в рамках УГСН «Образование и педагогические науки». Реальный состав магистрантов за годы ее реализации подтверждает надпредметный характер программы.

При разработке программы была сформулирована задача профессиональной деятельности с учетом профессионального стандарта педагога: «Разработка и использование современных средств оценивания результатов обучения», а также соответствующая ей профессиональная компетенция «Способен разрабатывать и использовать современные средства оценивания результатов обучения».

В ходе освоения магистерской программы магистранты изучают опыт сотрудников экспериментальной лаборатории проблем качества высшего образования по разработке и применению современных средств оценивания уровня сформированности компетенций студентов, таких как кейсы, компетентностно-ориентированные задания, центр оценки, портфолио и другие.

На дисциплине «Кейс как средство оценивания результатов обучения» магистранты знакомятся с международным и национальным опытом создания кейсов и применения кейс-метода для оценивания сформированности профессиональных компетенций. Практические занятия проводятся в форме мастерских, в ходе которых магистранты учатся создавать кейсы по тематике, преимущественно связанной с их профессиональной деятельностью. В ходе создания кейсов они разбиваются на группы, что позволяет им обсуждать промежуточные результаты деятельности, оперативно вносить корректировки в создаваемый кейс, делает их работу более эффективной. Затем кейсы апробируются (в качестве учащихся выступает группа, не участвующая в разработке кейса), как правило, на каждый созданный кейс выделяется целое занятие, чтобы по завершении апробации можно было детально обсудить выявившиеся недочеты и обсудить пути их корректировки.

При изучении дисциплины «Мониторинг качества реализации образовательных программ» магистранты сначала знакомятся с организацией мониторинга в области

образования на международном (PISA, TIMSS), всероссийском (ОГЭ, ЕГЭ) уровнях, затем изучают опыт конкретной образовательной организации региона в области мониторинга. Аналитический отчет по результатам своей деятельности каждый магистрант защищает на семинарском занятии.

В ходе изучения дисциплины «Компетентностный подход в образовании» студенты знакомятся с историей и современным состоянием болонского процесса за рубежом и в России, с основными понятиями, положениями компетентностного подхода, с федеральными государственными стандартами, с различными компетентностными моделями. На практических занятиях магистранты, конструируя новые знания, достраивают компетентностную модель бакалавра, пытаются формулировать результаты обучения по выбранной ими компетенции, обсуждают критерии её оценивания.

Одной из современных технологий оценивания результатов обучения является технология портфолио. В рамках дисциплины «Портфолио как средство оценивания результатов обучения» студенты знакомятся с опытом лаборатории проблем качества высшего образования по формированию электронного портфолио компетенций, примерами портфолио компетенций бакалавров и магистров, анализируют содержание компетенций, обсуждают пути их формирования [5]. Каждый студент размещает в собственном портфолио документы, демонстрирующие персональные достижения, проводит самооценку сформированности компетенций. В ходе защиты портфолио студенты обозначают трудности, возникающие в процессе формирования портфолио. Магистранты отмечают, что изучение этой дисциплины помогает им оценить собственные результаты обучения, увидеть возможности использования технологии портфолио в профессиональной деятельности.

При изучении дисциплины «Оценивание в условиях компетентностного подхода» студенты разрабатывают оценочные средства для выявления уровня сформированности универсальных учебных действий школьников на материале различных школьных предметов.

На дисциплине «Ассессемент центр, как технология оценивания результатов обучения» применяется проектный метод обучения. Первоначально студенты знакомятся с технологией центра оценки, применяемой для отбора или обучения персонала компаний. Затем, перед ними ставится задача: в течение месяца разработать и провести мероприятие по оценке общекультурных компетенций студентов первого курса физико-математического факультета. Магистранты отбирают компетенции для оценивания, формулируют основную тему групповых дискуссий и заданий для малых групп, проектируют дизайн центра оценки, готовят оценочные листы, средства оценивания [12]. В ходе центра оценки они выступают не только в качестве организаторов, но и в роли оценщиков-асессоров, участвуя, таким образом, в квазипрофессиональной оценочной деятельности. По окончании мероприятия магистранты готовят персонализированные отчеты по студентам, за которыми они наблюдали, где описывают проявления сформированности проверяемых компетенций в соответствии с разработанными критериями.

Реализация магистерской программы, сфокусированная на практико-ориентированную подготовку, позволяет организовать учебный процесс так, что будущие учителя участвуют в реальном процессе создания и применения современных оценочных средств, овладевают умениями и навыками, необходимыми для осуществления оценочной деятельности в условиях современной школы, способствует развитию профессиональных компетенций, обеспечивает осуществление трудовых функций в соответствии с профессиональным стандартом педагога.

При перепроектировании данной магистерской программы в соответствии с ФГОС ВО 3++ ее практико-ориентированный характер может быть усилен за счет увеличения практик и введения практико-ориентированных модулей.

Литература

1. Артамонова М.В., Медведева И.Н., Мартынюк О.И., Панькова С.В., Соловьева И.О., Шинкарева А.А. Новые подходы к методологии оценки образовательных результатов // Экономика образования. – 2010. – № 2. – С. 47-73.

2. Каспржак А.Г. Подготовка учителей. Есть ли у России шанс выйти из тупика? // Журнал руководителя управления образованием. – 2014. – № 3 (38). – URL: http://obr.direktor.ru/databank/articles/ 2702/pdf.

3. Мартынюк О.И., Медведева И.Н., Панькова С.В., Соловьева И.О. Опыт формирования компетентностной модели выпускника педагогического вуза как нормы качества и базы оценки результатов образования (на примере физико-математического факультета) // Материалы XI симпозиума «Квалиметрия в образовании: методология, методика, практика». – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 48 с.

4. Медведева И.Н., Мартынюк О.И., Панькова С.В., Соловьева И.О. Использование технологии ассессмент-центра для оценки общекультурных компетенций студентов физико-математического факультета // Вестник Псковского государственного университета. Серия «Естественные и физико-математические науки». Выпуск 4. – Псков: Псковский государственный университет, 2014. – С. 123-135. – URL: http://old.pskgu.ru/projects/pgu/storage/we6137/wepgu04/wepgu_04_17.pdf.

5. Медведева И.Н., Мартынюк О.И., Панькова С.В., Соловьева И.О. К вопросу о формировании электронного портфолио обучающегося // Вестник Псковского государственного университета. Серия «Естественные и физико-математические науки». Выпуск 5. – Псков: Псковский государственный университет, 2014. – С. 134-140.

6. Медведева И.Н., Мартынюк О.И., Панькова С.В., Соловьева И.О. Компетентностная модель выпускника физико-математического факультета. – Псков: ПГПУ, 2008. – 160 с.

7. Медведева И.Н., Мартынюк О.И., Панькова С.В., Соловьева И.О. Мониторинг формирования общепрофессиональных компетентностей студентов физико-математического факультета // Вестник Псковского государственного педагогического университета. Серия «Естественные и физико-математические науки». Выпуск 4. – Псков: ПГПУ, 2008. – С. 108-121.

8. Медведева И.Н., Мартынюк О.И., Панькова С.В., Соловьева И.О. Общепрофессиональные компетентности будущего педагога: формирование и оценка // Материалы XVII Всероссийской научно-методической конференции «Проектирование федеральных государственных образовательных стандартов и образовательных программ высшего профессионального образования в контексте европейских и мировых тенденций». – М., Уфа: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2007. – 70 с.

9. Медведева И.Н., Мартынюк О.И., Панькова С.В., Соловьева И.О. Оценивание общекультурных компетенций студентов // Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference. May 25th-26th. Volume I. – Rēzekne: Rēzeknes Augstskola, 2018. – С. 384-393.

10. Медведева И.Н., Мартынюк О.И., Панькова С.В., Соловьева И.О. Проектирование вузовской компетентностно-ориентированной основной образовательной программы по направлению «Педагогическое образование». Монография / Серия: Опыт отечественных вузов в области проектирования нового поколения образовательных программ высшего образования / Под общей редакцией кандидата физико-математических наук, доцента И.Н. Медведевой. – М.: Институт качества высшего образования НИТУ «МИСиС», 2011. – 200 с.

11. Медведева И.Н., Мартынюк О.И., Панькова С.В., Соловьева И.О. Самооценка сформированности компетенций студентов первого курса физико-математического факультета в условиях реализации ФГОС ВПО // Вестник Псковского государственного университета: Серия «Естественные и физико-математические науки». Выпуск 1. – Псков: ПсковГУ, 2012. – С. 129-146.

12. Митруничева А.В., Тимофеева А.Ф. Оценивание сформированности общекультурных компетенций студентов первого курса физико-математического факультета // Вестник Псковского государственного университета. Серия "Естественные и физико-математические науки". Выпуск 7. – Псков: Псковский государственный университет, 2015. – С. 92-99.

13. Пискунова Е.В. Подготовка учителя к обеспечению современного качества образования для всех: опыт России: Рекомендации по результатам научных исследований / Под ред. акад. Г.А. Бордовского. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. – 79 с.
14. Просалова В.С. Концепция внедрения практикоориентированного подхода // Интернет-журнал «НАУКОВЕДЕНИЕ». – 2013. – №3. – URL: uhttp://mbf.vvsu.ru/files/85F4D225-8655-4CEB-911C-5C91B03C8FC9.PDF.
15. Развитие сферы образования и социализации в Российской Федерации в среднесрочной перспективе. Доклад экспертной группы // Вопросы образования. – 2012. – № 1. – С. 6–73.
16. Формирование компетентностно-ориентированной основной образовательной программы по направлению «Педагогическое образование». Опыт Псковского государственного педагогического университета / Руководитель авторского коллектива и науч. ред. канд. физ.-мат. наук, доцент И.Н. Медведева // Материалы XIX Всероссийской научно-методической конференции «Проблемы качества образования. Проектирование образовательных программ высшего профессионального образования». – М., Уфа: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – 78 с.

УДК 37.026.9

Р.Р. Мингазов, аспирант
Д.Х. Гарипов, студент
Г.И. Гарнаева, к.ф-м.н., доцент
Казанский (Приволжский) федеральный университет
г. Казань, Россия

ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ИЗУЧЕНИЯ ФИЗИКИ В ШКОЛЕ С ПОМОЩЬЮ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ ЗАДАЧ

Аннотация. *В статье рассмотрена зависимость качества обучения в школе при использовании экспериментальных задач на уроках физики. В ходе эксперимента было проведено анкетирование учащихся и учителей физики общеобразовательных школ на предмет использования качественных учебных физических задач на уроках физики и были обнаружены недостатки и противоречия.*
Ключевые слова: *экспериментальные задачи, обучение физике, качество изучения физики.*

R.R. Mingazov, graduate student
D.H. Garipov, student
G.I. Garnaeva, Ph.D., assistant professor
Kazan (Volga region) federal university,
Kazan, Russia

IMPROVING THE QUALITY OF STUDYING PHYSICS IN SCHOOL BY MEANS OF EXPERIMENTAL TASKS

Abstract. *The article describes the dependence of the quality of education in school when using experimental problems in physics lessons. In the course of the experiment, students and teachers of physics of general education schools were surveyed to use high-quality educational physical problems in physics lessons and flaws and contradictions were discovered.*
Key words: *experimental tasks, teaching physics, quality learning physics.*

Вопрос не востребованности качественных задач или их эпизодический характер является актуальным в настоящее время. Из этого вопроса выделяется проблема, которая связана с тем, что на сегодняшний день в средней общеобразовательной школе сложилась ситуация, в которой естественным дисциплинам, при сохранении информационной составляющей программы, уделяется все меньше учебных часов [3]. В тоже время, к сожалению, в профессиональной литературе плохо отображены вопросы: как верно сформулировать качественную задачу, как системно использовать данного рода задачи, и как правильно решать [1].

В результате введения единого государственного экзамена, по предмету физика, возник вопрос, необходимости умения решения качественных задач со стороны учащихся, и умения правильной постановки этих же задач со стороны учителя. Таким

образом, возникает вопрос необходимости создания четкой методики решения данных задач. Так же надо упомянуть, что в данном случае нельзя считать качественные задачи простыми – тривиальными. Необходимо в полной мере затрагивать такие области, как проблемное и обучающее образование, формирование физических понятий у ребенка, творческие научные и исследовательские задания для учащихся и прочего рода.

В курсе физики существует разделение учебных школьных задач на две отдельные группы, многие исследователи предлагают разделить данные задачи на такие группы как: качественные и количественные [4].

Рассмотри определение М.Е. Тульчинского, который был пионером в создании определения качественной задаче: «Задача, в которой ставитсядля разрешения одна из проблем, связанная с качественной стороной рассматриваемого физического явления, которая решается путем логических умозаключений, основывающихся на законах физики, построения чертежа или выполнения эксперимента, но без применения математических действий, называется качественной задачей». [2]. Но при этом, проведя тщательный анализ вопроса, что же это такое качественная задача уже Б.Мирзоев уточняет, что достаточным условием для качественной задачи является отсутствие расчетной части, и ни смотря на то, что данные расчеты производятся в числах либо буквах. [2]. И все же, порой, при решении качественных задач, приходиться прибегнуть к математическому аппарату, а порой и вовсе к формульным выкладкам. В связи с этими условиями дадим определение качественной задачи иным образом: качественная задача, это задача, при решении которой, нет необходимости в строгих математических расчетах и сложных преобразований физических формул, а при наличии этих расчетов они используются лишь для количественной прикидки полученных результатов, а формульные преобразования лишь для качественного анализа.

При проведении эксперимента были собраны анкетные данные учащихся 11 класса нескольких СОШ. В ходе эксперимента были выявлены недостатки в методике использования качественных задач самими учителями, и как следствие не умение решать такого рода задачи самими учащимися. К данной ситуации привели такие факторы, как:

- редкое использование качественных задач, так учителя сильно недооценивают все дидактические функции этих задач;
- не умение школьниками решать данные задачи, так как в их представлении устные задачи – значит простые задачи, значит можно и вовсе не учиться их решать
- отсутствие в педагогической литературе, либо очень скудное описание методов решения такого рода задач, что и является одним из весомых факторов низкой используемости этих задач

Аналогичная ситуация и в профильных школах, не смотря на то что методика преподавания в данных классах сильно отличается, но и в этом случае, преподаватели чаще предпочитают натаскивать учащихся по расчетным задачам, не обращая внимание на качественные.

Но не смотря на столь пренебрежительное отношение к качественным задачам, необходимо помнить об очень больших плюсах такого рода задач. Так как они в первую очередь формируют у учащихся умение строить логические цепочки, помогают в короткое время выявить физические сущности рассматриваемых явлений, успешное их решение помогает выявить осознанное понимание темы. Для решения данного рода задач, учащимся как раз таки необходимо строить логические рассуждения, связанные с законами физики, с помощью аналитико-синтетического способа умозаключений. Педагогическая роль качественных задач очень велика, и умелое использование, этого инструмента приведет к повышению интереса к предмету, и к более высокому уровню знаний среди школьников.

Как видно из результатов проведенного исследования следует вывод, что качественным задачам уделяется очень малая роль в школьной программе физики, а

обучение учащихся сводиться к тому, чтобы научить их решать типовые расчетные задачи. Из всего выше перечисленного следует вывод: качественные задачи необходимо изучать, анализировать и как результат создание цельной методической концепции.

Литература

1. *Зинченко П.И. Непроизвольное запоминание. М.: АПН РСФСР, 1961. 173с.*
2. *Касимова Д.Н., Гарнаева Г.И., Гайнуллин Ф.Ф. Содержание физического образования в рамках федерального государственного образовательного стандарта общего образования / Научная дискуссия: вопросы педагогики и психологи, сборник статей по материалам LII Международной научно-практической конференци, № 7 (52). – М.: Интернаука, 2016 С.52-54.*
3. *Тульчинский М.Е. Качественные задачи по физике в средней школе. Пособие для учителей. М.: Просвещение, 1972. 240с.*
4. *Федина В.А. О содержании понятия «качественная математическая задача». Вестник Новгородского государственного университета им. Ярослава мудрого. Изд: Новгородский государственный университет им, Ярослава Мудрого. ISSN: 2076-8052. Номер: 53. – 2009.С.68-71.*

УДК 159.9.072, 316

Морозикова И.В. канд.психол. наук, доцент
Смоленский государственный университет
г. Смоленск, Россия

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ОСОБЕННОСТЕЙ ОБУЧЕНИЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ В РОССИИ И ГЕРМАНИИ

Аннотация*. В статье рассматриваются подходы к пониманию одаренности, дается анализ особенностей организации работы с одаренными детьми в России и Германии. Целью работы является выявление психологических условий, способствующих успешному развитию одаренных школьников. Полученные результаты показывают, в Германии она строиться по принципу содействия внутри школы. В России, в основном, взаимодействие с одаренными учащимися реализуется во внешкольной деятельности и на этом уровне порой они не получают должной поддержки, поэтому родители, заинтересованные в дальнейшем развитии одаренности, отдают своих детей в специализированные, либо частные школы или решают проблему прибегая к дополнительному школьному образованию посредствам занятий в кружках и секциях.*

Таким образом, в разных странах работа с одаренными учениками имеет свои особенности. Организация системы содействия развитию одаренных детей на уровне школы в России позволит создать для них психологически комфортные условия обучения.

Ключевые слова: *одаренность, обучение, психологическое содействие, особенности работы с одаренными детьми.*

Morozikova I.V.Dr. PhD, assistant professor
Smolensk state university
Smolensk, Russia

THE PSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF THE PECULIARITIES OF TEACHING GIFTED CHILDREN IN RUSSIA AND GERMANY

Abstract. *The paper considers approaches to the concept of giftedness, provides the analysis of features characteristic of the organization of work with gifted children in Russia and in Germany. The paper aims to find out the psychological circumstances which contribute to the successful development of gifted children. The results obtained show that in German schools it is formed according to the principle of assistance. In Russia, though, the interaction with gifted children is organized mainly within the frame of extra-curricular activities. At this level they do not often receive proper assistance, therefore, those parents who are interested in further development of their children's talents, turn to specialized or private schools, or solve the problem with the help of additional education in special sections.*

So, work with gifted children has its peculiarities in different countries. The organization of the system of assistance to the development of gifted children at the school level in Russia will allow to create psychologically friendly atmosphere for their education.
***Keywords**: giftedness, training, psychological assistance, features of work with gifted children.*

В быстро развивающемся цифровом мире остро стоит проблема обучения, передачи опыта молодому поколению, которое должно стремительно развиваться, быть гибким, обладать высоким уровнем способностей, знаний, чтобы удовлетворять растущим с каждым годом запросам общества. Определение детей, обладающих высоким потенциалом, особенными способностями, одаренных остается актуальной для современной системы образования, как в России, так и за рубежом.

Широкий интерес к изучению явления «одаренность» происходит в начале 20 века и не уменьшается по настоящее время. В Германии, он начинается с дискуссии о единой школе и с середины 20 века развивается в течение «одаренные дети» (англ., gifted children) [10]. С 1978 г. при инициативе объединения «Немецкое общество содействия высокоодаренным детям» в Европе были организованы педагогические исследовательские семинары, конференции. Работы Грауманн О., Хеллер К., Штюмпф Э. и др. позволили определить принципы, по которым строится на современном этапе система работы с одаренными детьми в Европейском Союзе (ЕС) [1, 11]. Научные исследования в области одаренности привели к необходимости отойти от организации элитарных школ для таких детей и перейти к разработке мер содействия одаренности. Сейчас в Германии реализуется интегративная модель развития одаренности. В ее рамках ученики должны получать содействие внутри школы, которое проявляется в пробуждении, стимулировании и развитии специфических интересов и талантов в особой педагогической форме, ставящей во главу угла индивидуальную траекторию обучения. Так, например, программы, реализуемые в гимназии им. Фихте, г. Хаген, Германия, имеют своей целью стимулирование учеников с максимально широким спектром возможностей. Здесь важно, чтобы каждый ребенок смог в полной мере открыть и развить свои индивидуальные интересы и таланты. Для достижения данной цели на базе гимназии проводится комплекс мер по продвижению одаренных школьников. Сред них, такие как акселерация, обогащение, индивидуализированное обучение, MINT-классы, Forder-Förder проект, мастерская рукописей (нем. Sreibwerkstatt). Таким образом, развитие и обучение одаренных детей в Германии происходит в школе, позволяя создать психологически комфортные условия для них.

Акселерация (ускоренное обучение).

Наиболее сильным ученикам предоставляется возможность «перепрыгнуть» на год вперед по одному или нескольким предметам, что бы проходить программу, соответствующую уровню ребенка.

Обогащение.

Создаются возможности для развития индивидуальных талантов. В отличие от акселерации, срок обучения здесь увеличивается благодаря дополнительным курсам.

Индивидуализированное обучение.

В рамках данного подхода ученикам предлагаются самостоятельные и совместные формы обучения. Учитель, замечая интерес ребенка к определенному предмету «снабжает» его дополнительными материалами и предлагает реализовать собственные проекты, в ходе которых, ученик вправе работать в собственном темпе, что позволяет сохранить интерес и радость обучения.

Наиболее значимыми и успешными проектами являются:

- *MINT-классы.*

Детям выделяется 70 дополнительных часов на изучение естественных и точных наук с последующим проведением экспериментов. Курс проводится в 5-7 классах.

- *Forder-Förder проект.*

Центральный элемент содействия одаренным детям в гимназии им. Фихте. Раз в неделю студенты работают по теме по своему выбору, создают «экспертную работу» и представляют свои результаты перед аудиторией. Таким образом, проект предлагает особенно одаренным детям одновременно мотивирующую задачу и шанс испытать успех. Курс рассчитан на 5-8 классы.

- *Мастерская рукописей.*

Проект ориентирован на учащихся 5 и 6 классов, которые преуспели в обработке творческих заданий в классе и проявляют особый интерес к написанию независимых письменных работ. В одиночку или в небольших группах они экспериментируют с языком и создают тексты в разных форматах. Темы и задачи определяются самими участниками в консультации с преподавателем-консультантом. Таким образом, повышается их способность самостоятельно разрабатывать учебные процессы. Изюминкой является публичная презентация текстов, созданных в рамках яркого вечера чтения [12].

В отечественной психологии изучение одаренности напрямую связано с исследованиями способностей и нашло свое отражение в трудах Д.Б. Богоявленской, Зимней И.А., Л.С. Рубинштейна, Б.М. Теплова, Н.С. Лейтеса, Морозикова И.В. и др. [2-4, 5-7]. Д.Б. Богоявленская, Б.М. Теплов отмечают, что понятие одаренности может быть раскрыто лишь в рамках системного подхода. «Одаренность — это системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких по сравнению с другими людьми, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности» отмечает Д.Б. Богоявленская [5, с. 7-8]. «Одаренный ребенок — это ребенок, который выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности» [5, с. 8]. 25 августа 2000 г. постановлением Правительства РФ № 625 была утверждена целевая программа «Одаренные дети», в рамках программы «Дети России» [8]. Во всех федеральных округах с 2003 г. созданы центры по работе с одаренными школьниками, где дети обучаются по особым усиленным программам. На их основе формируется банк одаренных детей. Вузы страны, а также крупные компании и корпорации, заинтересованные в привлечении талантливой и мотивированной молодежи, открывают собственные разнообразные программы для школьников, лицейские классы, летние школы и т.п. Они организуют различные конкурсы, Олимпиады, направленные на выявление самых способных и талантливых.

Можно говорить о том, что работа в России с учащимися в большей степени организована вне школы и на этом уровне порой они не получают должной поддержки, поэтому родители, заинтересованные в дальнейшем развитии одаренности, отдают своих детей в специализированные, либо частные школы или решают проблему прибегая к дополнительному школьному образованию посредствам занятий в кружках и секциях.

Таким образом, в разных странах работа с одаренными учениками имеет свои особенности. Так в Германии она строиться по принципу содействия внутри школы, в России в основном реализуется во внешкольной деятельности. Организация системы содействия развитию одаренных детей на уровне школы в России позволит создать для них психологически комфортные условия обучения.

Литература

1. Грауман О. Подходы к одаренности в педагогике – результаты исследований в Западной Европе и США. Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2014. – Т. 1. С. 4-15.

2. Лейтас Н. С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия. — МОДЭК, МПСИ, 2008. 480 с.

3. Морозикова И. В. Изучение творчества и интеллекта: современные исследования и тенденции в отечественной психологии // Личность в пространстве и времени: Материалы V Международной научно-практической конференции. – Вып.5. Смоленск: СмолГУ, 2015. С. 145-149.
4. Морозикова И. В. Образовательная поездка студентов СмолГУ в рамках проекта «Россия – Германия: проблемы психолого-педагогического сопровождения образовательных организаций» — Известия Смоленского государственного университета ежеквартальный журнал №1(37), 2017. С. 307-308.
5. Рабочая концепция одаренности // Богоявленская Д. Б., Шадриков В. Д., Бабаева Ю. Д., Брушлинский А. В., Дружинин В. Н., Ильясов И. И., Калиш И. В., Лейтес Н. С., Матюшкин А. М., Мелик-Пашаев А. А., Панов В. И., Ушаков В. Д., Холодная М. А., Шумакова Н. Б., Юркевич В. С.. — 2-е изд., расш. и перераб. — М., 2003. С. 4-10.
6. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. — 2-е изд., — Питер, 2002. 720 с.
7. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий.. — М., 1961.- 103 с.
8. Гарант.ру. Информационно-правовой портал. URL: http://base.garant.ru/1583996/ (accessed at: 28.03.19)
9. Aebli, H. Die geistige Entwicklung als Funktion von Anlage, Reifung, Umwelt- und Erziehungsbedingungen. In: H. Roth (Hrsg.): Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen. Stuttgart, 5. Aufl., S. 151-192.
10. Lucito, L.J. Gifted Children. In: L. M. Dunn (Hrsg.): Exceptional children in the schools. New York: Hilt, Rinehart and Winston, S. 179-238.
11. Stumpf, E. Förderung bei Hochbegabung. Stuttgart: Kohlhammer.
12. Fichte-Gymnasium Hagen. URL: http://www.fichte-gym.de/ (accessed at: 20.03.19)

УДК 37.026.9

А.Ю. Морозов, аспирант
Г.И. Гарнаева, к.ф-м.н., доцент
Л.А. Нефедьев, д.ф.-м.н., профессор
Казанский (Приволжский) федеральный университет
г.Казань, Россия

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Аннотация. *В статье рассмотрены педагогические условия формирования исследовательских умений учащихся 9-х классов на уроках физики через проектную деятельность. Анализ современных образовательных стратегий показал, что формирование исследовательской компетенции у учащихся школы является одним из самых эффективных путей повышения качества обучения.*
Ключевые слова: *проектная деятельность, исследовательская деятельность, педагогические условия.*

A.U. Morozov, graduate student
G.I. Garnaeva, Ph.D., assistant professor
L.A.Nefediev, professor
Kazan federal university, Russia, Kazan,

PROJECT ACTIVITY AS A METHOD OF FORMATION OF RESEARCH COMPETENCE

Abstract. *The article discusses the pedagogical conditions for the formation of research skills of 9th grade students in physics lessons through design activities. An analysis of modern educational strategies has shown that the formation of research competence among school students is one of the most effective ways to improve the quality of education.*
Keywords: *project activity, research activity, pedagogical conditions.*

Федеральный государственный стандарт образования нового поколения задает вектор, по которому необходимо искать новые пути организации учебного и воспитательного процессов. Одни из главных задач образования – активизация познавательной деятельности учащихся, воспитание личности, готовой к жизни в

быстроменяющемся мире и обладающей такими качествами, как самостоятельность, креативность и находчивость.

Новый стандарт требует от современной школы, чтобы у учащихся формировались не только определенные знания, умения и навыки, но и универсальные учебные действия, цель которых дать возможность учащемуся осознать целостную картину мира, научить учащегося, прежде всего, учиться. Отличие традиционного образования от современного состоит в том, что в первом варианте учитель, в основном, передавал готовые знания декларативного характера, позволяющих ответить на вопрос «что», учитель находился в роли ведущего, зачитывающего лекции и занимавшего все время урока. Во втором же варианте предлагается роль ведущего отдать ученику, так, чтобы именно он занимал большую часть времени урока, а учитель был при этом всего лишь подсказчиком, тем самым, позволить учащемуся получить знания процедурного характера, отвечающих на вопрос «как» [1].

Обобщая вышесказанное, необходимо уделить пристальное внимание самостоятельной деятельности учащегося, при которой он смог бы проводить собственные исследования, находить и обозревать учебно-научную литературу, подготавливать и вести эксперименты, наблюдать и делать отчеты [2].

Чтобы узнать, могут ли учащиеся сформировать у себя исследовательскую компетенцию на уроках физики через проектную деятельность, был проведен педагогический эксперимент, в котором участвовали два девятых класса. Один из них вошел в контрольную группу, другой в экспериментальную. Было три этапа педагогического эксперимента: констатирующий, формирующий и контрольный.

Констатирующий этап был обусловлен тем, что в нем производилась первичная диагностика экспериментальной и контрольной групп по выявлению уровня сформированности исследовательской компетенции.

На формирующем этапе был разработан комплекс мероприятий, связанных с проектной деятельностью на уроках физики, эти мероприятия, как предполагалось исходя из гипотезы, должны были повысить уровень сформированности исследовательской компетенции. Контрольная группа в формирующем этапе педагогического эксперимента не принимала участие, только экспериментальная группа.

Контрольный этап был обусловлен тем, что в нем производилась повторная диагностика учащихся обоих групп, а также в нем происходила обработка и анализ всех полученных данных о группах в ходе педагогического эксперимента.

Рассматривались три критерия («когнитивный», «организационный», «мотивационный»), по которым можно было судить – сформировалась исследовательская компетенция у группы или нет. Также было выбрано три уровня сформированности исследовательской компетенции, а именно «низкий», «средний» и «высокий» [3;4;5;6].

Информация по результатам диагностики когнитивного компонента на констатирующем этапе показана в виде диаграммы 1.

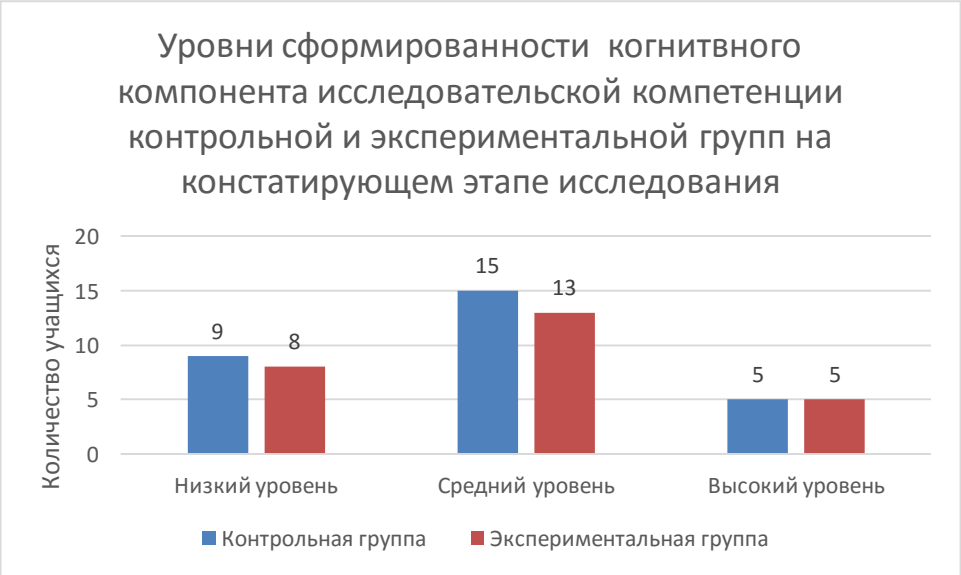


Диаграмма 1. Уровни сформированности когнитивного компонента на констатирующем этапе.

Информация по результатам диагностики организационного компонента на констатирующем этапе показана в виде диаграммы 2.

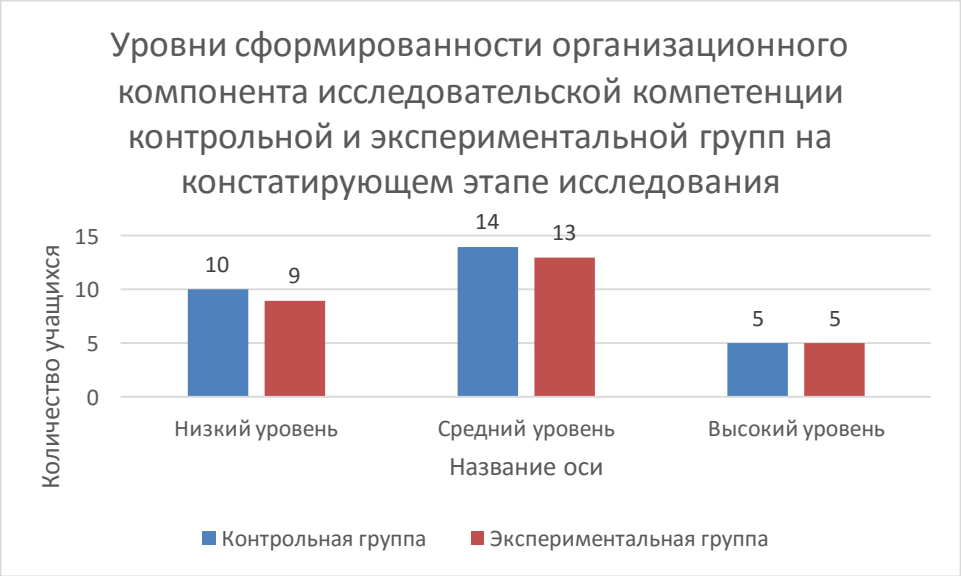


Диаграмма 2. Уровни сформированности организационного компонента на констатирующем этапе.

Информация по результатам диагностики мотивационного компонента на констатирующем этапе показана в виде диаграммы 3.

Диаграмма 3. Уровни сформированности мотивационного компонента на констатирующем этапе.

Информация по результатам диагностики когнитивного компонента на контрольном этапе показана в виде диаграммы 4.

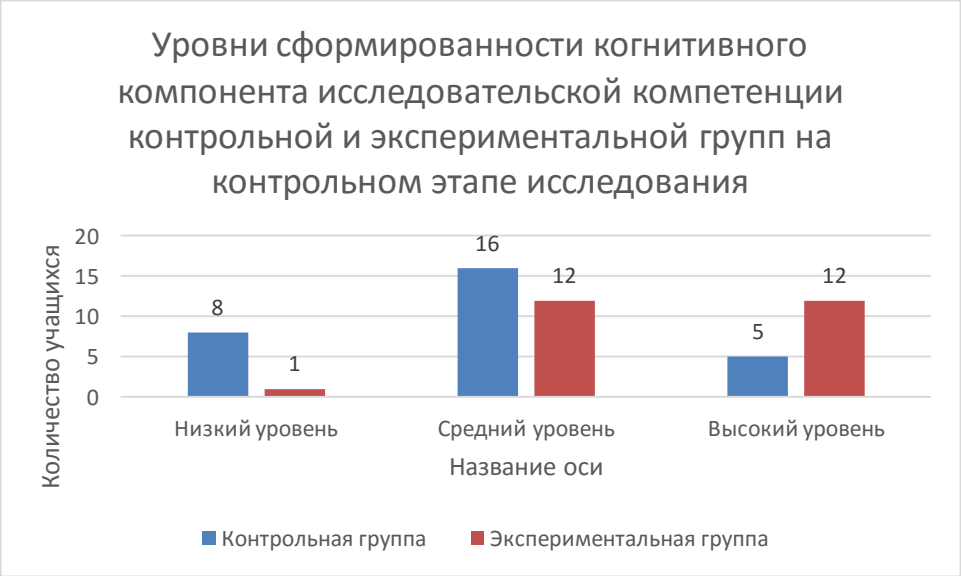


Диаграмма 4. Уровни сформированности когнитивного компонента на контрольном этапе.

Информация по результатам диагностики организационного компонента на контрольном этапе показана в виде диаграммы 5.

Диаграмма 5. Уровни сформированности организационного компонента на контрольном этапе.

Информация по результатам диагностики мотивационного компонента на контрольном этапе показана в виде диаграммы 6.

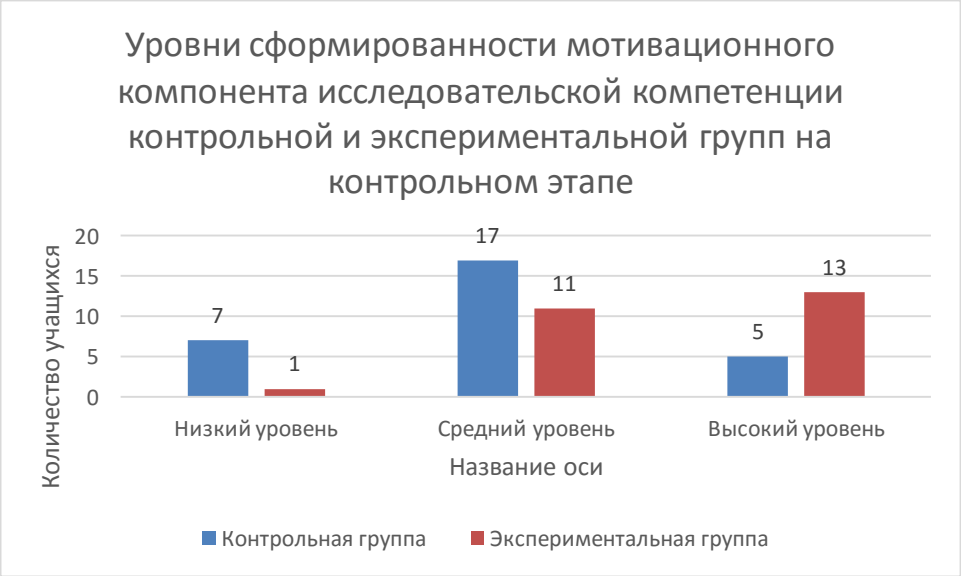


Диаграмма 6. Уровни сформированности организационного компонента на контрольном этапе.

После того, как формирующий этап был завершен, в ходе повторной диагностики уровня сформированности исследовательской компетенции, было выявлено, что в экспериментальной группе, которая занималась проектной деятельностью, был виден подъем уровня сформированности исследовательской компетенции, чего нельзя было сказать про контрольную группу, в которой этот уровень не изменился.

Литература

1. Подузова Л.Н. Формирование исследовательских компетенций у младших школьников посредством проектирования. Тольятти., 2017. 84 с.

2. Бельфер С. М. Несколько слов об исследовательских работах школьников / С.М. Бельфер // Литература: изд. дом Первое сентября. 2006. № 17. С. 13-15.

3. Леонтович А. В. Комплексная исследовательская экспедиция / А. В. Леонтович // Народное образование. 2006. № 3. С. 207-214.

4. Поддьяков А.Н. Исследовательское поведение, интеллект, творчество // Исследовательская работа школьников. 2002. № 2. С. 29-42.
5. Круглова Н.Ф. Как помочь ребенку успешно учиться в школе. СПб., 2004. 128 с.
6. Савенков А.И. Методика исследовательского обучения младших школьников / А.И.Савенков. Самара, 2007. 75 с.
7. Cabero J. The satisfaction of students in the blended learning network. San Francisco: Pfeiffer. 2006. С. 149-157.
8. Campos C.J. To investigative staff in the academic school science education UNED skills. Costa Rica: Journal of the Costa Rican Distance Education University. 2012. С. 273-282.

УДК 378

М. А. Морозова, к.б.н.,доцент,
Е.В. Свинар, к.б.н.,доцент
Вятский государственный университет
г. Киров, Россия

НЕОБХОДИМОСТЬ МОНИТОРИНГОВЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ ДЛЯ МИНИМИЗАЦИИ РИСКОВ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. *Широкое использование информационного пространства и компьютерных технологий в организации образовательного процесса является одним из основных трендов современного общества. Информатизация образования дает массу неоспоримых преимуществ, однако, активное внедрение этих технологий сопровождается рисками различного характера, в том числе методологическими, технологическими, личностными [2]. Реализация проекта «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» уже к 2025 году должна привести к созданию выраженного цифрового образовательного пространства, доступности и массовости онлайн-обучения с вовлечением в него до 6 миллионов учащихся. Однако среди рисков проекта не рассматривается вопрос о возможной недостаточной компетентности педагогов и негативного отношения родителей обучающихся к реализации данного тренда. Считается, что уже через 5 лет коренным образом должна измениться роль школьного учителя: он должен стать проводником ученика в мире цифровой информации, должен обладать навыками грамотного использования цифровых технологий, программирования, коммуникаций, анализа информации, построения индивидуальных образовательных маршрутов [4]. Реалиями же сегодняшнего дня является характерное для большинства участников образовательного процесса примитивное использование информационного пространства: для поиска информации, сетевых коммуникаций и развлечений. Значительная часть учителей, являясь по возрасту «цифровыми мигрантами», уже сейчас испытывает трудности в работе с поколением «цифровых аборигенов» и «цифрового поколения».*
Ключевые слова: *цифровое поколение, подготовка педагогов, цифровизация образования.*

M.A. Morozova, Dr. PhD Associate professor,
E.V. Svinar, Dr. PhD Associate professor
Vyatka State University, Kirov, Russia

THE NECESSITY OF MONITORING STUDIES TO MINIMIZE THE RISKS OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN EDUCATION

Abstract. *Widespread use of information space and computer technologies in organization of educational process is one of the main trends of modern society. Informatization of education gives a large amount of indisputable advantages. However, active application of this technologies is accompanied by risks of different nature, including methodological, technological, personal [2]. Realization of project "Modern digital educational environment in Russian Federation" should lead to the creation of a distinctive digital educational space, accessible and mass online-educational with involving up to 6 million students by 2025. But issues about the teachers lack of competence and abhorrence of students' parents to realization of this trend are not considered among the risks of project. It is considered that after 5 years the role of school teacher should change radically. He should become a guide for a student in the world of digital information, possess the skills of competent use of digital technologies, programming, communications, information analysis, construction of*

individual educational routes [4]. Today reality is primitive use of information space, which is typical for most participants of educational process: just for searching information, network communication and entertainment. A significant part of teachers are «digital migrants" because of their age and already now encounter a difficulties working with "digital aborigines" and "digital generation".
Keywords: *digital generation, teachers training, digital technologies in education.*

В настоящее время проблемой в подготовке педагогов в условиях цифровизации общества и образования является то, что особенности мышления, внимания, коммуникаций детей Z–поколения, описанные в научных работах многих исследователей [1, 3, 12, 13] в полной мере не находят отражения в технологиях и методиках школьного обучения. Кроме того, не меняются подходы в организации образовательного процесса и в содержании учебных дисциплин в высших учебных заведениях, которые ведут подготовку школьных педагогов и психологов. Анализ литературных источников показал, что не до конца изучены и учтены при построении учебного процесса в школе и проектировании учебных дисциплин в вузах, когнитивные и личностные изменения детей, которые появляются вследствие их длительного интернет-погружения. Так, исследования феноменов многозадачности, особенности клипового мышления, проблемы профилактики фейсбук-депрессии, номофобий, формирования зависимостей и аддиктивного поведения, изменения коммуникаций носят лишь оценочный характер и не отслеживаются в мониторинговых исследованиях [5]. Вместе с тем, лишь понимание направления развития, выявленное на основе мониторинговых исследований ситуации, может привести к прогнозированию рисков и должно учитываться при организации образовательного процесса будущих педагогов.

По данным российских [8] и зарубежных [12] авторов за последние 5 лет количество детей с высоким уровнем интернет-активности увеличилось в более чем два раза: 32% детей проводят в сети примерно треть дня [7]. Именно с этим поколением детей (поколением Z) встретятся в школе будущие выпускники педагогических специальностей, обучающиеся сегодня на 1 курсе.

Следует отметить, что их встреча совпадет с периодом завершения реализации программы «Современная цифровая образовательная среда в РФ», которая должна привести к созданию выраженного цифрового образовательного пространства, доступности и массовости онлайн-обучения. Считается, что уже через 5 лет коренным образом должна измениться роль школьного учителя: он должен стать проводником ученика в мире цифровой информации, должен обладать навыками грамотного использования цифровых технологий, программирования, коммуникаций, анализа информации, построения индивидуальных образовательных маршрутов [4].

Предполагается, что использование в образовательном процессе цифровых технологий неизбежно связано с многочисленными рисками, к которым относятся: методологические, технологические, личностные [2], а также риски связанные с недостаточной компетентностью педагогов и негативным отношением родителей обучающихся к реализации данного тренда. Вместе с тем, уже сегодня в системе образования сложилась проблемная ситуация, которая во многом обусловлена «цифровым разрывом» поколений (согласно концепции Н. Хоува и У. Штраусса), т.е. в нынешней школе взаимодействуют друг с другом представители 4-х поколений: последнего советского (15 % учителей), поколения X (74 %); цифрового поколения У (молодые учителя –11 %) и поколения Z - это учащиеся [7]. Авторы исследований отмечают иллюзорность цифровой компетентности детей, а также низкую компетентность родителей [6]. Однако следует понимать, что для обучения детей уже через 5 лет учителя должны в полной мере обладать цифровой компетентностью, а родители – в полной мере контролировать ребенка в сети.

На сегодняшний день понятие цифровая компетентность включает готовность и способность личности применять инфокоммуникационные технологии уверенно, эффективно, критично и безопасно в разных сферах жизнедеятельности (информационная среда, коммуникации, потребление, техносфера) на основе овладения соответствующими компетенциями, как системой знаний, умений, ответственности и мотивации.

Исходя из того, что обозначенные выше вопросы требуют дальнейшего изучения, нами проведено исследование, которое включало четыре этапа. На первом этапе проводили теоретический анализ проблемы по данным литературы, анализ диагностических приемов и методов выявления проблем и рисков цифровизации. На втором этапе провели подбор вопросов для анкетирования студентов, обучающихся на первом и втором курсах по направлению «Педагогическое образование» в ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет» (г. Киров); анкету составили на основе модификации опросника «Скрининговой диагностики компьютерной зависимости» [9]. Для родителей учащихся начальной школы на базе общеобразовательных школ и гимназий областного центра и районов Кировской области составили опросник из 15 вопросов, направленных на изучение поведения ребенка в сети интернет (в том числе длительности, пребывания, решаемым целям, уровню владения гаджетами, возможного формирования зависимости), а также отношения родителей к цифровизации образовательного процесса и возможности контроля нахождения ребенка в сети сейчас и в будущем. На третьем этапе провели анкетирование 258 студентов и опрос родителей 365 учащихся начальных классов городских и сельских школ города и районов, находящихся на разном удалении от областного центра. На четвертом этапе проводили анализ и интерпретацию полученных результатов.

Результаты анкетирования студентов начальных курсов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование» выявили, что 54,6% из них находятся в сети более 5 часов в день, при этом на общение в социальных сетях и мессенджерах каждый пятый тратит более 50% своего времени. Вне зависимости от пола и места проживания 19% респондентов используют интернет в основном для просмотра фильмов и прослушивания музыки, для самообразования с использованием интернет-ресурсов – 16,5%, остальные – совмещают развлечения с коммуникациями в сетевом сообществе. Проведенное анкетирование показало, что задерживаются в сети дольше, чем планировали 45,46% юношей и 88,74% девушек, причем 28,17% из них делают это постоянно. При этом респонденты отметили, что пребывание в сети часто отвлекает их от домашних дел (15,38% юношей и 40,85% девушек), негативно влияет на образование (15,38% юношей и 47,88% девушек), отнимает время от сна (23,08% юношей и 59,15% девушек) Следует отметить, что на вопрос о замещении деятельности пребыванием в сети в 36,8% случаев девушки ответили «всегда». По данным анкет, у девушек привязанность к сети и тревожность более выражены: в 33,11% случаев у них выявлено серьезное влияние интернета на их жизнь (против 12,5% у юношей), а в единичных случаях (1,03%) – зависимость с высокой долей вероятности. Положительным является то, что лишь 7,69% юношей и 15,49% девушек предпочитают коммуникацию в сети реальному общению, при этом 38,58% юношей и 47,07% девушек предпочитают обратное. Полагаем, что такая особенность будущих педагогов позитивно отражается на развитии их профессиональных коммуникативных компетенций, приобретения конструктивных навыков межличностного общения.

Результаты опроса родителей первоклассников показали, что независимо от места их проживания (город или сельская местность) большинство детей (76,7% и 74,1% соответственно) используют для нахождения в интернет smart-устройства. Детей, которым запрещен доступ в интернет по возрасту в городе меньше, чем на селе (5,6% против 10,3%). Показано, что большинство детей 7-8 лет находятся в интернете 1-2 часа в сутки, при этом 15,68% сельских детей находятся в сети более 3 часов, что в

2 раза больше, чем у горожан (6,7%). Большинство детей используют гаджеты для развлечения и поиска информации. Так, вне зависимости от места проживания интернет используется для игр – 78,9% городских и 73% сельских детей; для подготовки домашних заданий – 34,4% и 33,5% соответственно; для прослушивания музыки – 25,6% и 26,5% соответственно и для интернет серфинга – 13,3% и 22,7% соответственно. При этом каждый четвертый родитель (28,3% и 24,9% соответственно) уверен, что таким образом их дети получают новые знания и навыки.

Большинство родителей (76,7% городских и 68,7% сельских) уверены, что занятия спортом и творчеством снижают время нахождения детей в Интернете, однако 7,2% и 17,3% соответственно считают, что ребенок все равно найдет время на нахождение в сети. По мнению респондентов, использование гаджетов происходит в ущерб другим видам деятельности детей: 15,0% городских и 18,9% сельских школьников находятся в сети в ущерб подготовки к урокам; 5,6% и 18,9% соответственно в ущерб помощи по дому; 5,6% и 13,0% соответственно в ущерб прогулкам; 18,3% и 18,9% соответственно в ущерб чтению.

Родители отмечают, что ребенок пытается совместить несколько видов деятельности, одним из которых является нахождение в сети: у 25% городских и 47,6% сельских детей феномен многозадачности проявляется иногда, а у 3,9% и 14,6% - часто, что беспокоит и раздражает родителей. Контролируют время пребывания ребенка в сети 44,4% горожан и 67,0% сельских жителей; однако, 11,7 % - 18,9% родителей считают, что ребенок сам может контролировать себя. На ограничение пользования смарт-устройствами 38,9% городских и 32,4% сельских детей реагируют спокойно, 42,2% и 50,3% соответственно – возмущаются. Каждый десятый ребенок реагирует на выход из сети очень эмоциональным возмущением, что может свидетельствовать о формировании smart-зависимости.

По данным опроса, 14,4% городских и 17,8% сельских детей уже сейчас, а 22,2% и 64,3% соответственно в скором времени будут лучше ориентироваться в интернете, чем их родители. При этом взрослые горожане и сельские жители используют цифровое пространство в основном для решения рабочих и домашних проблем (80,6% и 69,2% соответственно), для общения (58,3% и 73,0%), игр (7,2% и 24,3%) и получения знаний (22,2% и 11,4%). В целом, показано, что в городе родители чаще используют сетевые ресурсы для приобретения знаний, контролируя своё время пребывания в интернете и ребенка.

Изучение мнения родителей о цифровизации образования показало, что только 26,5% опрошенных считают возможным получение знаний ребенком он-лайн, так как это будет полезно в будущем. При этом в основном родителей сельских детей считают, что обучение через интернет более интересно для детей (30,9% селян против 8,3% горожан) и за ним будущее (22,7% против 1,7% соответственно). Основная масса родителей уверены в том, что только прямое общение с педагогом может сформировать знания, умения и навыки у детей.

Таким образом, для успешной подготовки будущего педагога требуется понимание состояния общества в целом, отношения детей и их родителей к различным формам обучения в цифровом образовательном пространстве. Анализ научной литературы по проблеме исследования показал, что в настоящее время практически отсутствуют сведения, которые могли бы быть использованы для прогнозирования рисков цифровизации образовательного пространства. Проведенное нами исследование поведения в интернет-пространстве людей, вовлеченных в образовательную среду сообразно своей роли и имеющих разницу в возрасте около 10 лет: дети (7-8 лет), студенты (17-18 лет), родители учащихся (28-32 года) не выявило категорических различий их поведения в сети.

Сопоставление полученных нами данных с опубликованными ранее другими авторами [7] не выявило существенных изменений за последние 5 лет. По-прежнему

существует разница в пространственно-временной конфигурации использования интернета детьми и их родителями. Выраженный цифровой разрыв проявляется в отсутствии «опережения» цифровой компетентности родителей, что не позволяет им контролировать поведение детей в сети. По нашим данным эта разница более выражена у сельских жителей.

Нами показано, что у представителей Z-поколения есть признаки smart-зависимости, формирующиеся уже к началу обучения в школе. Исследования зарубежных авторов [10, 11], проведенные среди студентов также показали, что использование Интернет-пространства в обучении, наряду с расширением информационного поля, способствует демотивации приобретения и использования базовых знаний, снижает общую мотивацию к обучению, способствует формированию зависимости, которая усугубляется широким распространением переносных (smart) устройств. Полученные данные ставят вопрос о понимании и разработке безопасных норм длительности работы обучающихся разного возраста с гаджетами, возрасте знакомства и освоения ребенком Интернет-пространства. Следует также отметить, что современные санитарные нормы и правила организации обучения построены на представлении о традиционной (не цифровой) школе.

Полагаем, что для минимизации рисков цифровизации образовательного пространства необходима разработка методологических подходов, основанная на комплексных исследованиях в области педагогики, возрастной психологии, физиологии, гигиены, изучения психофизиологических особенностей детей «цифрового поколения». Результаты исследований должны лежать в основе методологии цифровизации обучения, носить мониторинговый и прогностический характер, достаточно быстро внедряться в учебный процесс подготовки педагогов и повышения квалификации учителей в связи с высокой скоростью технологических изменений в IT-индустрии.

По нашему мнению, в решение данной проблемы должны быть вовлечены будущие педагоги всех уровней обучения. Это позволит своевременно корректировать процесс подготовки будущих учителей, формировать у них адекватные представления об особенностях их будущих учеников, о роли учителя в организации безопасного поведения детей в цифровом образовательном пространстве.

Литература

1. *Вербицкий А.А. Цифровое поколение: проблемы образования // Профессиональное образование. – 2016. – №7. – С. 10-13.*
2. *Манахова И.В. Риски информатизации образования // Информационная безопасность регионов. – 2012. – № 2. – С. 47-51.*
3. *Меликова Н.Д. Влияние Интернета на психику детей. // Universum: психология и образование. – 2015. – №11. – С. 12-20.*
4. *Никулина Т.В., Стариченко Е.Б. Информатизация и цифровизация образования: понятия, технологии, управление // Педагогическое образование в России. – 2018. – №8. – С. 107-113.*
5. *Соколова А.А. Анализ состояния разработанности проблемы рисков интернет-пространства для здоровья подростков по материалам зарубежной литературы // Образование личности. – 2015. – №3. – С. 42–47.*
6. *Солдатова Г.У., Шляпников В.Н. Цифровая компетентность российских педагогов // Психологическая наука и образование. – 2015. – Том 20. – №4 – С. 5-18.*
7. *Солдатова Г.У., Рассказова Е.И. Модели цифровой компетентности и деятельность российских подростков онлайн // Национальный психологический журнал. – 2016. – №2 (22). – С. 50-60.*
8. *Солдатова Г. У. Цифровое поколение России: компетентность и безопасность : [монография] / Г. У. Солдатова, Е. И. Рассказова, Т. А. Нестик ; Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова, Фак. психологии. – Москва : Смысл, 2017. – 374 с.*

9. Юрьева Л. Н., Больбот Т. Ю. Компьютерная зависимость: формирование, диагностика, коррекция и профилактика: Монография. – Днепропетровск: Пороги, 2006.–196с.
10. Alwagait E., Shahzad B., Alim, S. Impact of social media usage on students academic performance in Saudi Arabia // Computers in Human Behavior. – 2015. – Vol. 51 (B). – P. 1092-1097.
11. Chien-wen Shen, Chin-Jin Kuo Learning in massive open online courses: Evidence from social media mining // Computers in Human Behavior. – 2015. – Vol. 51. – P. 568-577.
12. Digital Childhoods: Technologies and Children's Everyday Lives / Danby S.J., Fleer M., Davidson C., Hatzigianni M. (eds.). Springer, 2018. Vol. 22. – 287 p.
13. Johnson G.M. Internet use and child development: Validation of the ecological techno-subsystem // Journal of Educational Technology & Society. – 2010. – Vol. 13. № 1. – P. 176-185.

УДК 378.147

Г.Ф. Мухаметзянова, учитель
«Лицей № 35»,
г. Казань, Россия

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ ПРИ УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННЫХ ТРЕБОВАНИЙ

Аннотация. *В работе рассматриваются несколько техник из скорочтения и психологии, которые можно применять на уроках иностранного языка в школе наравне с традиционными подходами. Это – скороговорки, спонтанные диалоги с применением случайных слов, командообразование, динамическое чтение, упражнения на синхронизацию полушарий мозга и расширения бокового зрения. Практическое значение результатов применения данных техник заключается в повышении уровня осознанности у учащихся, улучшении памяти, внимания и ускорении реакции на различные ситуации, что значительно повышает качество преподавания иностранных языков.*
Ключевые слова: *иностранный язык (ИЯ), обучение, скорочтение, техники, активизация памяти, внимания, ускорение реакции.*

G.F.Mukhametzyanova, teacher «Lyceum № 35»,
Kazan, Russia

NEW GENERATION FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN CONDITIONS OF MODERN DEMANDS

Abstract. *The article deals with speed reading and psychological techniques that can be applied in language lessons at schools as well as traditional ones. Under analysis are tongue-twisters, spontaneous dialogues with the help of randomly chosen words, teambuilding, dynamic reading, synchronization of cerebral hemispheres and expansion of peripheral vision. The author proves the practical importance of applying these techniques, as they raise students' awareness, improve their memory, attention, boost their reaction to various situations that significantly improves the quality of foreign language teaching.*
Keywords*: foreign language, teaching, speed reading, techniques, improve memory, attention, boost reaction.*

Целью данной работы является – привлечение внимания к проблеме обучения иностранных языков в школах и показать новые возможности для этого техниками, повышающими эффективность усвоения материала и вовлеченность учеников в занятие. Описанные техники подходят при обучении языку на любом уровне при условии, что обучающийся владеет навыком чтения по словам, а не только по слогам. В работе обосновывается, почему традиционные подходы в обучении ИЯ более эффективны при «разбавлении» их методами скорочтения (speed reading) и приемами, заимствованными из психологии.

Данная работа раскрывает животрепещущую проблему, состоящую в том, что в современных школах на обычных уроках не используются упражнения для: улучшения памяти, внимания и скорости мышления, быстрого реагирования в различных

ситуациях, повышения уверенности в себе путем преодоления внутренних барьеров, синхронизации межполушарных связей мозга, навыков взаимопомощи в трудной ситуации и умения сотрудничать, умения акцентировать внимание на позитивном.

Скорочтение, что и будет рассматриваться под фокусом в данной работе, как система техник улучшения скорости чтения, применялась уже в начале XX в. великими мыслителями и общественными деятелями, правда, широкую известность тогда она не получала. История происхождения «официального» скорочтения связана с молодой учительницей из Америки Элен Вуд, когда, в 1945 году она принесла статью для рецензирования своему учителю и другу – профессору Лоуэллу Лису. Нужно сказать, что статься была объемная, но, несмотря на это, профессор написал рецензию практически тут же, просто бегло просмотрев статью. Элен Вуд заинтересовалась этим феноменом, после чего наблюдала еще около 2 лет за многими людьми, владевшими таким навыком. Позже, этот навык получил название «динамическое чтение», которое используется в системе скорочтения до сих пор. Такие курсы впервые официально появились в зарубежных университетах, таких, как Гарвард и т.д. [6] Со временем, на основе этой техники возникли и другие методы в системе скорочтения.

Навыком скорочтения владели великие мыслители своего времени и нашей страны, перечислим некоторые из них. Упоминать обо всех владеющих этой техникой нет смысла, т.к. их было в свое время довольно много. Русский и советский писатель М. Горький в свое время был способен прочесть целый журнал всего за несколько минут. По свидетельствам современников он, взяв журнал в руки, скользил взглядом по странице сверху вниз и, просмотрев его до конца, закрывал. Однажды его вызвали на спор, результат удивил всех. Он не только помнил все истории, но и мог критически относиться к ним. Его же оппонент сумел воспроизвести только некоторые детали текста. [6] Российский революционер В.И. Ленин при чтении видел всю страницу. Быстро и точно усваивал всю полученную информацию, цитировал по памяти фразы и абзацы. Именно эти качества позволили ему прочесть огромное количество книг. [6] А.С. Пушкин тоже прекрасно владел скорочтением – чтение было его страстью, писатель мог не отрываться от книги сутками. Помимо чтения, он оставлял на полях пометки, а на отдельных листках записывал свои детальные размышления. Писатель обладал великолепной памятью. Он без труда запоминал множество фамилий, имен, дат и событий. [6] Как видно из примеров, признанные общественные деятели в свое время уже хорошо владели навыками, которым учит методика скорочтения. Традиционные методы обучения языку в школах всегда хорошо влияют на освоение материала – с помощью них можно добиться неплохих результатов в обучении ИЯ, например, читать и переводить, что является хорошим навыком. Но нужно понимать, что задача современного учителя состоит в том, чтобы, обучая языку, мы не только давали языковой материал, но также и навыки приспособления к современным требованиям, которые диктует сегодняшнее цифровое и ставшее намного быстрым, чем раньше, общество. Такого эффекта можно достигнуть, используя приемы из системы скорочтения.

Сразу хочу развеять общественный миф о том, что скорочтение это только быстрое чтение текстов. Это понятие нужно рассматривать намного шире – как то, что человек учится находить нужные ему символы за короткий промежуток времени; соответственно, быстрое чтение – быстрые реакции – быстрое мышление – быстрые действия – быстрый результат! Поэтому примем тот факт, как данность, что понятие «скорочтение» в дальнейшей нашей работе будет являться синонимом таких понятий как – навыки быстрого чтения, быстрого реагирования, запоминания, концентрации и визуализации. Есть 2 типа препятствий на пути к скорочтению – это физиологический и психологический. [7] Техники, ведущие к скорочтению направлены на преодоление физиологических причин медленного чтения, а, соответственно, и такого же реагирования на различные ситуации. В данной системе есть упражнения на:

увеличение скорости чтения (читать: нахождения нужных символов), а также на расширение поля бокового (периферийного) зрения, преодоление регрессий (что означает умение за один раз понять прочитанное, а не возвращаться туда снова и снова), сканирование страницы взглядом (после того, как добились максимального расширения поля бокового зрения) и синхронизацию обоих полушарий мозга, которые отвечают за разные виды деятельности и многие другие. Эти методы, один раз усвоенные, значительно уменьшают затраченное время на нахождение символов – будь то в тексте или в жизни – образуют новые нейронные связи в мозгу и, таким образом, намного облегчают и ускоряют решение различных задач – в том числе и жизненных, когда человек начинает видеть не только рациональный подход к решению задачи, стоящую перед ним, но и творческий, вследствие улучшения синхронизации полушарий. Человеческий глаз, один без абсолютного участия мозговых центров, не может обработать информацию, которую он получает извне, это происходит при помощи затылочной доли зрительной зоны коры больших полушарий головного мозга, которые, сообщаясь друг с другом, обрабатывают информацию, полученную через зрительные каналы. [8] Отсюда делаем вывод, что если развивать целенаправленно синхронную работу полушарий мозга, мы получим человеческий мозг, который будет работать намного быстрее, чем обычно мы привыкли его напрягать в каждодневной жизни. Все это происходит за счет техник, направленных на ускорение запоминания, активизацию короткой и долгой памяти и внимания, что помогает преодолевать физиологические и психологические барьеры на пути к совершенствованию в обучении, и, соответственно, экономию времени понимания, А время, как известно, после здоровья первый самый ценный не возобновляемый человеческий ресурс.

Методов использующихся в скорочтении, как было сказано выше, довольно много. Для преодоления физиологических барьеров на пути к усвоению языка, я внедрила в свои уроки одну из техник скорочтения – проговаривание скороговорок. «Для вхождения» в атмосферу урока они, как фонетическая зарядка, отлично подходят, т.к. раскрывают артикуляционный аппарат для говорения на ИЯ. Это один из самых энергонезатраных и быстрых фонетических зарядок на уроках. Скороговорку сначала всегда медленно и четко проговаривает учитель, после чего дети повторяют хором, потом они по отдельности стараются проговорить ее как можно быстрее. Бывают даже случаи соревнования – настолько им нравится это делать! Скороговорки обновляются каждую неделю, бывает, что я даю детям задания найти и принести те скороговорки, которые нравятся им и предложить классу, что помогает в приобщении к учебному процессу учащихся. Скороговорки помогают не только в улучшении дикции, но и в быстром мышлении, т.к., убыстряя речь, мы ускоряем и мышление, потому как мышление напрямую связано с речью. Отсюда получаем хороший «побочный эффект» от данного вида занятий, что не требует особых усилий в подготовке и организации. Одними излюбимых скороговорок стали: How many cookies could a good cook cook, If a good cook could cook cookies?; Peter Piper picked a peck of pickled peppers. A peck of pickled peppers Peter Piper picked.; How can a clam cram in a clean cream can?; Roberta ran rings around the Roman ruins и др.

Также для тренировки быстрой реакции в различных ситуациях, выявления скрытых творческих способностей обучающихся, эффективного запоминания различных слов и умению распределять выделенное время я использую на уроках метод спонтанного диалога. Метод заключается в том, что случайным образом или по желанию выбирается пара учеников, которые, выйдя к доске, достают «вслепую» из мешочка – карточки, на которых написаны слова, с которыми им нужно составить диалог на время. Правил несколько – соблюдать данное время (1 минута), включить слова, доставшиеся на карточках и вести разговор со своим партнером, стараясь грамматически правильно построить предложения. При этом дети импровизируют – они могут как угодно обыгрывать ситуацию, как вдвоем, так и привлекая других

одноклассников, а также учителя – что в принципе и происходит у самых активных учеников, у которых есть актерские задатки. В итоге – с самого начала урока у детей повышается настроение, потому как спонтанное включение случайных слов в диалог между «двумя только что встретившимися людьми» (т.к.как правило, дети начинают свой диалог с приветственных фраз или фраз знакомства, таких как «привет, как дела?», «как тебя зовут» и др.) получается довольно веселым, где задаются вопросы типа «Есть ли у тебя подбородок? – Do you have a chin?» (если попадется слово «chin») за неимением других вариантов развития событий и ограниченного времени, что тут же поднимает настроение у всех, потому как итак понятно, что он есть у всех. Таким образом, у детей вырабатывается способность быстрого реагирования на ситуации, развивается воображение, они запоминают слова, учатся ценить время.

Если говорить о ценности времени как самого важного невосполняемого человеческого ресурса, нужно еще упомянуть тот факт, что мы живем в обществе, и каждый день мы о чем-то договариваемся, приходим совместно с кем-то к какому-либо общему решению, уступаем друг другу в чем-либо или берем ответственность за что-то. Поэтому каждому человеку нужны такие навыки, т.к. человек – «существо социальное». Поэтому, для совершенствования таких навыков как эффективная коммуникация, понимание ценности времени, умение сотрудничать в команде и брать на себя ответственность – я провожу упражнения по типу командообразующих игр. Здесь включается немного психологии, т.к. в данном упражнении целью является наряду с совершенствованием навыков языка, еще и усовершенствование дискуссионных навыков, умения выслушать собеседника и предложить свое решение, ценить свое время, распределив также обязанности друг между другом. Правила просты – есть определенное количество времени, за которое нужно выполнить задание всей командой (группой), по которым у меня на уроках по умолчанию дети уже рассажены. Это значит, что парты сведены друг с другом и за одним столом есть 3-4 человека, и среди них обязательно есть тот, кто может помочь всем в проделывании задания (читать: отличник или хорошист по предмету), который, как правило, и берет негласно всю ответственность на себя в команде. Как правило, на обычных уроках задание звучит примерно таким образом: составьте по 3-4 предложения в команде (группе), используя данные слова (фразы). Это может быть любая стадия изучения слов (фраз), данных в учебнике, при условии, что пройдены уже определенные клише предложений. При этом правило состоит в том, что при составлении предложений со словами работать должна вся команда и за правильность составленных предложений несет ответственность впоследствии тоже вся команда, даже если по факту иногда работает только один или два человека! Например, возьмем такой пример упражнения: в учебнике даны такие слова как extend, firm handshake, rare, hug, make eye contact, typical, greeting, in public, be aware, crowded place, elbow, second-rate. [1: 84] В команде дети должны составить такое количество предложений, сколько находится человек в ней, например, если в группе 4 человека – то составляется 4 предложения с 4 разными из выборки словами или фразами. Потом, когда мы определили очередность ответов, которую они сами мне говорят, я определяю номера каждой команде, подхожу к ним и спрашиваю про очередность отвечающих, которую выбирают тоже они сами. Если команда долго не может определиться с порядком «говорения» предложений, я перехожу к другой. Таким образом, у детей вырабатывается сплоченность, умение ценить время и мнения патнеров, умение не боясь выдвинуть команде свое предложение и прийти к определенному решению (читать: компромиссу) вместе.

Технику расширения бокового (периферийного) зрения, которую я реализую посредством использований таблиц Шульте в различных вариациях, выполненных мной, можно использовать как при разучивании, так и повторении алфавита или чисел, что, в условиях регулярного использования, очень хорошо способствует навыку мгновенного выделения нужных слов или фраз из текста, когда требуется чтение текста

для специфической информации. Более того, благодаря этому у обучающегося повышается в разы реакция на внешние обстоятельства в жизни, даже если ребенок по своей природе медлителен. Такие же упражнения я регулярно проделываю с обычными текстами для чтения, данных в учебнике, которые я называю «выделение главного». Например, после того, как прочитали текст, прошли и проанализировали, я говорю на русском фразы или предложения из текста, которые учащиеся должны быстро найти и поднять руку для ответа. Спрашиваю тех, у кого реакция оказалась быстрее. Практика показывает, что такое упражнение можно очень удачно и достаточно легко делать с классами, где мотивация к учебе высокая, там детям не составляет труда иногда найти быстро фразы даже из текста, который они только увидели, что показывает хорошую скорость их реакции и концентрации.

Как было сказано выше, синхронизация работы обоих полушарий мозга очень сильно помогает в нахождении неординарных решений в различных ситуациях. Для этого я использую на уроках технику динамического чтения с отбиванием ритма. Техника состоит в том, что текст, после того, как он был пройден и проанализирован, читается на скорость. И дети не только читают его, но и параллельно постукивают рядом рукой определенный ритм. Я использую с детьми базовый музыкальный ритм на 4 четверки. Для тех, у кого такое умение развито больше (например, учащиеся музыкальных школ), могут усложнять ритмы. С такой целью использую специальные упражнения с руками на минутках отдыха. Их можно найти в свободном доступе в интернете. Таких упражнений достаточно много, я стараюсь внедрять только то, что понравилось мне и моим ученикам. Также, ученики могут предлагать свои упражнения, если есть желание.

В современном мире у многих детей самооценка достаточно занижена. Для стимуляции таких детей я прошу их после проделанной ими на уроке работы похвалить и поблагодарить себя, например: «Я сегодня молодец, потому что …», или такое «Я сегодня благодарю себя, за то, что …». В итоге обучающийся начинает чувствовать себя более уверенно, что не может не способствовать лучшему усвоению материала в дальнейшем.

Для постоянного улучшения своих профессиональных навыков я регулярно провожу анонимный опрос у детей, что дает им возможность высказывать свои пожелания по поводу процесса обучения без стеснения перед другими (т.к. они кладут бумажки с пожеланиями в специально сделанную для этого баночку), а мне возможность смотреть на себя со стороны и все время совершенствоваться.

Данной работой мы делаем такие выводы, что в XXI в. школьное образование можно и нужно обновлять и совершенствовать, включая техники из системы скорочтения и психологии, которых огромное количество. Это дает возможность привить детям уверенность в собственных силах и возможностях, так как у них заметно улучшается скорость мышления, память и внимание, что учит их ценить себя. Данные техники существуют достаточно давно и находятся в свободном доступе, что в значительной степени может ускорить их внедрение в современную школьную систему образования.

Литература

1. *Английский язык. 7 класс: учеб.дляобщеобразоват.организаций и шк. С углубл.изучениемангл.яз. / [К.М.Баранова, Д.Дули, В.В.копылова и др.]/ - 4-е изд. – М.: ExpressPublishing: Просвещение, 2017. – 192 с. : ил. – (Звездный английский).*
2. *Быстрое чтение за 10 дней / Эбби Маркс-Бил; Пер.с англ. – 2-е изд. – М.: Альпина Паблишер, 2016 – 230 с.*
3. *Скорочтение для детей: Как научить ребенка правильно читать и понимать прочитанное / Шамиль Ахмадуллин. – 2-е изд., стер. – Москва : БИЛИНГВА, 2017. -160 с.;*
4. *Скорочтение. Как запоминать больше, читая в 8 раз быстрее / П.Камп – «Манн, Иванов и Фербер (МИФ)», 1979*

5. *Скорочтение / Марат Зиганов. – М. : Эксмо, 2013. – 224 с. – (Мозг на 100%)*
6. *ЧИТАЕМ САМИ, ТРЕНИРУЕМ ТЕХНИКУ ЧТЕНИЯ. Пособие для детей 5-8 лет / Л.М.Козырева; худож. Е. А. Афоничева. – Ярославль: Академия развития, 2010. – 96 с.*
7. *http://obuchonok.ru/node/4490*
8. *https://econet.ru/articles/180075-skorost-chteniya-ravna-skorosti-myshleniya*
9. *https://rodoswet.ru/sposoby-sozdaniya-nejronnyx-svyazej-i-obuchenie-mozga-cheloveka/*

СОДЕРЖАНИЕ

Г.И. Абыласынов, Д.А. Абдулдаев, **3**
РЕАЛИЗАЦИЯ СТРАТЕГИИ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КЫРГЫЗСТАНЕ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ

И.Н. Айнутдинова, К.А. Айнутдинова, **7**
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ВНЕДРЕНИЯ ОТКРЫТОГО ОНЛАЙН ОБУЧЕНИЯ В СТРУКТУРУ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ВУЗА

Л. Р. Акмуллаева **14**
ЭЛЕМЕНТЫ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ДВУЯЗЫЧНОЙ СРЕДЕ

М.И. Алдошина **17**
ПОЛИКУЛЬТУРНОСТЬ ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ЭЛЕКТРОННО-ЦИФРОВОЙ СРЕДЫ

Н.А. Александрова, Е.А. Гаврилова, М.Д. Коновалова, М.В. Храмова **22**
ПРОЕКТ «ВИЖУ МИР СЕРДЦЕМ» КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ МОЛОДОГО ПЕДАГОГА К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОВЗ

Е. Е. Алексеева **28**
ОСНОВЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ, ОРИЕНТИРОВАННОЙ НА ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ

Т.Б. Алишев, И.М. Пучкова, Я.Б. Руднева **34**
КОМПЕТЕНТНОСТЬ МЫШЛЕНИЯ НА УРОВНЕ БАКАЛАВРИАТА: ИЗМЕРЕНИЕ И ОЦЕНКА

Т.И. Анисимова, А.Р. Ганеева **41**
ОТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЕКТОВ К ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Т.И. Анисимова, Ф.М. Сабирова, О.В. Шатунова **43**
ФОРМИРОВАНИЕ ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В РАМКАХ STEAM-ОБРАЗОВАНИЯ

Е.В. Асафова, О.В. Вашетина **46**
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ САМОРАЗВИТИЕ СТУДЕНТОВ МАГИСТРАТУРЫ, БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ОРГАНИЗАЦИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е.А. Асонова, Е.С. Романичева **54**
НОВАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ ПЕДАГОГОВ: ОБОСНОВАНИЕ И СОДЕРЖАНИЕ

Э.М. Ахметшин, В.Л. Васильев, А.Р. Гапсаламов **60**
СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ТЬЮТОРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Р.Ф. Ахтариева, А.Ф. Филипов, **65**
ЭФФЕКТИВНОСТЬ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ В ШКОЛЕ СОГЛАСНО ТРЕБОВАНИЯМ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА

Р.Ф. Ахтариева, Р.Р. Шапирова **69**
ОПРЕДЕЛЕНИЕ ФОРСАЙТ КОМПЕТЕНЦИЙ НЕОБХОДИМЫХ УЧИТЕЛЮ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ
Р.Ф. Ахтариева, К.С. Зверева, Е.В. Салимуллина, **74**
К ПРОБЛЕМЕ ПОДГОТОВКЕ ВОЖАТОГО ПО ТРЕБОВАНИЯМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА «СПЕЦИАЛИСТ, УЧАСТВУЮЩИЙ В ОРГАНИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТСКОГО КОЛЛЕКТИВА (ВОЖАТЫЙ)»
Е.П. Багаева, Е.М. Ибрагимова **79**
СУЩНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В СФЕРЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
Ю.Ю. Барышникова, В.А. Мальцева **84**
КУЛЬТУРА КОММУНИКАЦИЙ В УСЛОВИЯХ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ГЛОБАЛИЗАЦИИ КАК ВАЖНЫЕ СОСТАВЛЯЮЩИЕ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ
М.И. Бекирова **89**
АНАЛИЗ УЧЕБНЫХ ПЛАНОВ ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ-ДЕФЕКТОЛОГОВ – ФАКТОР ВЫЯЛЕНИЯ СУТИ СОДЕРЖАНИЯ ИХ ПОДГОТОВКИ
О.А. Белова, Н.П. Щетинина **94**
ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА ДЛЯ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА
О.А. Белова, Н.П. Щетинина **99**
РОЛЬ КУРСОВ МЕДИКО-БИОЛОГИЧЕСКОГО БЛОКА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ДЕФЕКТОЛОГОВ
О.А.Беляева **105**
ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ДИАГНОСТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГОВ
Н.Ю. Богаткина **108**
НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ РЕЧЕВЫЕ РАССТРОЙСТВА
Т.В. Богданова **111**
ПРОБЛЕМНЫЕ ЗОНЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА: ОПЫТ МЕЖДУНАРОДНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ (РОССИЯ, ЛАТВИЯ, БЕЛОРУССИЯ)
А.М. Борисов, Е.М. Шастина, О.В. Шатунова, Г.Н. Божкова **116**
ЛИТЕРАТУРНАЯ ПЕДАГОГИКА В ЗАРУБЕЖНОМ И ОТЕЧЕСТВЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ
Н. В. Бусарова, Е.Ф. Малафеева **121**
ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ И ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ И МАГИСТРОВ НА ЕСТЕСТВЕННО-ГЕОГРАФИЧЕСКОМ ФАКУЛЬТЕТЕ АРЗАМАССКОГО ФИЛИАЛА ННГУ
Р.А. Быков **127**
МЕТОДОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ АДАПТИВНЫХ УСТАНОВОК УЧИТЕЛЕЙ
Е.Ю. Быкова **131**
ПОЗИТИВНАЯ СТРАТЕГИЯ АДАПТАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ К ИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫМ ОСОБЕННОСТЯМ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

Л.Р. Валеева **137**
ТВОРЧЕСКАЯ ЛАБОРАТОРИЯ КАК ФОРМА ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЫ ПО ЛИТЕРАТУРЕ В ХИМИЧЕСКОМ ЛИЦЕЕ ДЛЯ ОДАРЁННЫХ ДЕТЕЙ
И.Н. Валиев **141**
СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ
Власова В. П. **145**
К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВЬЕФОРМИРУЮЩЕЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ
Э.Г. Волчков **148**
ЦЕЛЕНАПРАВЛЕННОЕ ФОРМИРОВАНИЕ СТУДЕНЧЕСКОЙ ЯЗЫКОВОЙ ГРУППЫ – ПУТЬ УСПЕШНОГО ОВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ
Т.В. Воротилина **151**
ПРОБЛЕМЫ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПУТИ ЕГО ПОВЫШЕНИЯ
Ф.И. Габидуллина **154**
ПРОБЛЕМНЫЕ ЗОНЫ В ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛАХ
Э.Р. Гайнеев **157**
ФОРМИРОВАНИЕ РАЦИОНАЛИЗАТОРСКИХ УМЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ОСВОЕНИИ МЕТОДА КАЙДЗЕН - «ПЯТЬ ПОЧЕМУ?»
А.Ф. Галимуллина, Ф.Г. Галимуллин, В.Ю. Меликсетян, Г.А. Арсланова **162**
РОЛЬ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ПРЕПОДАВАНИЮ СОВРЕМЕННОЙ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В СТАРШИХ КЛАССАХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ И ГИМНАЗИЙ
А.А. Гареев **167**
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ БЛОГ КАК ОПТИМАЛЬНОЕ УЧЕБНОЕ СРЕДСТВО ДЛЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
Э.Ф. Гарипова, Н.П. Поморцева **172**
ВОЗМОЖНОСТИ «СИНГАПУРСКОЙ» ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ИНКЛЮЗИВНОМ КЛАССЕ
С.И. Гильманшина, А.З. Гайфуллина, Р.Н. Сагитова, И.Р. Гильманшин **175**
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПЕРВОГО ЭТАПА ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ
З.В. Глебова **179**
РЕСУРСЫ УНИВЕРСИТЕТСКОГО КОМПЛЕКСА В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ
Г.Н. Гмызина, Ю.А. Лобина **183**
ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В МАГИСТРАТУРЕ
Е.Л. Горлова **186**
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ПРОЕКТ КАК ФОРМА ОРГАНИЗАЦИЯ ПРАКТИКИ МАГИСТРАНТОВ
В.Т. Гюрова **191**
МЕСТО ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ И ТВОРЧЕСКИХ УМЕНИЙ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

А.Д. Дейкина, В.Д. Янченко, Е.Ю. Толмачева **201**
ПРИОРИТЕТЫ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ ПО МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА
Н.Н. Демидова, О.А. Зайцева **207**
МОДЕЛЬ СЕТЕВОГО КОНСТРУКТОРА ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К ОРГАНИЗАЦИИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ
П.Ю. Деханова, В.Ю. Майорова **213**
МЕТОДИСТ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ: ВОПРОСЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ
Е. А. Домырева **216**
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ БАРЬЕРЫ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС
Д. Донев, М.Илиева, В.Узунова, В.Тодорова **221**
РИСКИ ОТ ДИСКРИМИНАЦИИ ПРИ ПРИМЕНЕНИИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПОДХОДА В ДЕТСКОМ САДУ И ШКОЛЕ
А.Р. Дроздикова-Зарипова, Н.Р. Латыпов **229**
ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ, СКЛОННЫХ К ДЕВИАНТНОМУ ПОВЕДЕНИЮ
А.М. Дроздова **239**
ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТА В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА ПЕДАГОГА
З.А. Дулатова, А.И. Ковыршина, Е.С. Лапшина, Н.Н. Штыков **245**
КОНЦЕПЦИЯ ФУНДИРОВАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧИТЕЛЯ, НАПРАВЛЕННЫХ НА РАЗВИТИЕ У ШКОЛЬНИКОВ ЛОГИЧЕСКИХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ
М.В. Дюжакова **248**
ПРОБЛЕМЫ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ ВУЗА
Е. А. Евстафеева, Н. В. Воронина **252**
К ВОПРОСУ О СВЯЗИ НРАВСТВЕННОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ И ПРАВОСОЗНАНИЯ МОЛОДЕЖИ
Г.В. Егорова, И.А. Ахметшина, О.Н. Поддубская **255**
СТАНОВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОЗИЦИИ ПЕДАГОГА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
Г.В. Егорова, О.В. Хотулёва, И.А. Ахметшина **261**
НЕПРЕРЫВНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: РЕАЛИИ И ВЫЗОВЫ СОВРЕМЕННОСТИ
Е.Л. Егорова, Е.Н. Сибиркина **266**
ЭТНОКУЛЬРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ПРОЕКТИРОВАНИИ СОДЕРЖАНИЯ ОСНОВНОЙ ПРОФЕССИНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ 44.03.02 ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
И.Н. Емельянова, Л.М. Болтунова **272**
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В ХОДЕ ОВЛАДЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММОЙ УРОВНЯ МАГИСТРАТУРЫ

Ж.О. Жилбаев, Ж.Ж. Наурызбай, Л.С. Сырымбетова, Е.В. Паевская **278**
ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ЧЕРЕЗ ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКЕ
А.И. Замалиева **281**
ОБРАЗОВАНИЕ В ДУХЕ МИРА И БУЛИНГ: ВЛИЯНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ В ДУХЕ МИРА НА ПРОТИВОСТОЯНИЕ БУЛИНГА В ШКОЛЕ
Л.В. Занина, А.В. Мирошниченко, О.А. Радченко **285**
НЕПРЕРЫВНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИИ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ: РИСКИ АЛЬТЕРНАТИВНОСТИ СОЦИУМА
Н.В. Иванова **291**
ВОСПИТАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ ДЛЯ РАЗВИТИЯ БИЛИНГВАЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
Э.А. Ислямова **297**
ОРГАНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРЕДМЕТНО-ПРАКТИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ В УСЛОВИЯХ ПРАКТИЧЕСКОГО (ПРОИЗВОДСТВЕННОГО) ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ
Н.И. Кадочникова, А.В. Сазанов, М.Л. Сазанова **300**
ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БАКАЛАВРА И МАГИСТРА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
Р.Б.Камаева **306**
ВОЗМОЖНОСТИ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ
О.Ю. Камакина **308**
СПЕЦИФИКА ПРИМЕНЕНИЯ ПРОЕКТИВНЫХ МЕТОДОВ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ КОГНИТИВНОГО И ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОГО КОМПОНЕНТОВ ОТНОШЕНИЯ К ЗДОРОВЬЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
С.В. Каркина **311**
СУБЪЕКТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД К СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТА-МУЗЫКАНТА СРЕДСТВАМИ MOODLE
А.А. Кдырбаева, Е.В. Рябова **315**
СОВМЕСТНАЯ ГРУППОВАЯ РАБОТА СО СТУДЕНТАМИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ТЕКСТОВОГО МАТЕРИАЛА
Н.Н. Клеменцова **319**
ТЕКСТОВАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ: К РАЗРАБОТКЕ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ
Е.В. Ковшикова, И.В. Шиндряева, Е.В. Гуляева, А.А. Огарков **324**
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КОМПОНЕНТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА: КОМПЛЕКСНЫЙ АНАЛИЗ
А.Г. Коптюх **330**
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В БГПУ ИМ М. АКМУЛЛЫ

Е.В. Коротаева **335**
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В КОНТЕКСТЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА К ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА
Л.В. Косикова **339**
ВЗАИМОСВЯЗЬ СПОСОБНОСТИ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕФЛЕКСИИ И УРОВНЯ СУБЪЕКТИВНОГО КОНТРОЛЯ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ
Л.А. Кочемасова **342**
ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИ-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
Н.А. Кошкина, Г.А. Попова, В.Н. Касьянов, О.Ю. Беспятых **350**
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДИК WORLDSKILLS RUSSIA В ПРОМЕЖУТОЧНОЙ АТТЕСТАЦИИ СТУДЕНТОВ ПРОФИЛЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ» КАК ОДНО ИЗ НЕОБХОДИМЫХ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ
В.В. Кузнецова **356**
РАЗВИТИЕ ДИВЕРГЕНТНОГО МЫШЛЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ С РАЗНЫМИ ВИДАМИ ОДАРЕННОСТИ
С.В. Кузнецова **359**
ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА В СТРУКТУРЕ МИРОВОЗЗРЕНИЯ УЧИТЕЛЯ
Ю.Н Кузнецова **365**
БУЛЛИНГ В ПОДРОСТКОВОЙ СРЕДЕ
М.И. Лукьянова **368**
ПРИВЛЕЧЕНИЕ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ К УЧАСТИЮ В ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОНКУРСАХ: УСЛОВИЯ И ПРИОРИТЕТЫ
М.Р. Максиняева, Т.Г. Газизулин, Л.П. Тупицына **373**
ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ ПО БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТА «ВСЕРОССИЙСКАЯ ШКОЛА ВОЖАТЫХ»
И. И. Малозёмова, **376**
ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА В ОБЛАСТИ СОХРАНЕНИЯ ЗДОРОВЬЯ ДОШКОЛЬНИКОВ
Р.О. Матренин **380**
КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИ-ОРИЕНТИРОВАННОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ
И. А. Медведева **384**
ФОРМИРОВАНИЕ КРЕАТИВНОСТИ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА СРЕДСТВАМИ ВОКАЛЬНО-ХОРОВОЙ МУЗЫКИ
И. Н. Медведева, О. И. Мартынюк, С. В. Панькова, И. О. Соловьева **388**
О ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
Р.Р. Мингазов, Д.Х. Гарипов, Г.И. Гарнаева **392**
ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ИЗУЧЕНИЯ ФИЗИКИ В ШКОЛЕ С ПОМОЩЬЮ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ ЗАДАЧ
Морозикова И.В. **394**
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ОСОБЕННОСТЕЙ ОБУЧЕНИЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ В РОССИИ И ГЕРМАНИИ

А.Ю. Морозов, Г.И. Гарнаева, Л.А. Нефедьев **397**
ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
М. А. Морозова, Е.В. Свинар **402**
НЕОБХОДИМОСТЬ МОНИТОРИНГОВЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ ДЛЯ МИНИМИЗАЦИИ РИСКОВ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ
Г.Ф. Мухаметзянова **407**
ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ ПРИ УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННЫХ ТРЕБОВАНИЙ

Научное издание

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧИТЕЛЯ: ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ЦЕННОСТИ
СБОРНИК НАУЧНЫХ ТРУДОВ
Y МЕЖДУНАРОДНОГО ФОРУМА ПО ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ОБРАЗОВАНИЮ
ЧАСТЬ 1

Редактор, компьютерная верстка *Биктагирова Г.Ф.*
Дизайн обложки *Биктагиров Р.Р.*

Издательство «Отечество»
420126, г.Казань, ул. Чистопольская, д.27а

Подписано в печать ….05.2019. Формат 60x84 1/16.
Бумага офсетная. Печать ризографическая
Усл. печ. л. 26,25 Тираж 300 экз. Заказ №

Отпечатано с готового-оригинал-макета
в типографии «Вестфалика» (ИП Колесов В.Н.)
420111, г.Казань, ул. Московская, д.22. Тел.292-98-92
e-mail: westfalika@inbox.ru