УДК 002:372.8

М.У. Мукашева, к.п.н., доцент Национальная академия образования им. И. Алтынсарина, г. Астана, Казахстан
Б. А. Жетписбаева, д.п.н., профессор Карагандинский государственный университет им. Е. Букетова, г. Караганда, Казахстан
А.К. Альжанов, к.п.н., доцент, Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилев, г. Астана, Казахстан

ПРОЕКТИРОВАНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ «ИНФОРМАТИКА» ДЛЯ ПЕДВУЗОВ

Аннотация. *В статье рассматриваются основные подходы к проектированию образовательных программ, разрабатываемых на основе результатов обучения. Обоснована актуальность применяемых подходов и представлены практические рекомендации по проектированию результатов обучения образовательной программы «5В011100 – Информатика»*
Ключевые слова: *образовательная программа, результаты обучения, профессиональные компетенции, 5В011100 – Информатика*

M. U. Mukasheva, PhD, Associate Professor, National Academy of Education named after I. Altynsarin, Astana, Kazakhstan
B. A. Zhetpisbayeva, Doctor, Professor, Karaganda State University named after academician Y. A. Buketov, Karaganda, Kazakhstan
A.K. Alzhanov, PhD, Associate Professor, Eurasian National University named after L.N. Gumilyov, Astana, Kazakhstan

PROJECTING OF THE LEARNING OUTCOMES OF THE "INFORMATICS" CURRICULUM FOR PEDAGOGICAL UNIVERSITIES

Abstract. *The article discusses the main approaches to the design of the curriculum based on learning outcomes. The urgency of approaches and practical recommendations for the design of learning outcomes of the curriculum of computer science (5V011100 - Informatics).*
Keywords: *curriculum, learning outcomes, professional competence, 5V011100 - Informatics*

Присоединение Казахстана к Болонскому процессу, и закрепление его основных положений в таких стратегических документах, как «Национальная рамка квалификаций» [1], «Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 годы» [2], «Государственный общеобязательный стандарт высшего образования» [3] и т.д., существенно облегчили процесс использования лучшего европейского опыта в системе образования республики. Казахстанским вузам в рамках академической свободы и интернационализации высшего образования предоставляется возможность выбрать оптимальные пути совершенствования качества подготовки востребованных квалифицированных специалистов, соответствующих запросам рынка труда.

Прежде всего, расширяются границы академической свободы вузов в формировании образовательных программ. «Государственный общеобязательный стандарт высшего образования» предоставил вузам академическую свободу в определении содержания образовательных программ бакалавриата до 55%, магистратуры до 70%, докторантуры до 90%. Данный показатель к 2020 году будет доведен до 70% для образовательных программ бакалавриата [2,3].

Следует отметить, что вышеизложенные факты и перемены в системе высшего образования Казахстана требуют обязательного пересмотра проектирования образовательных программ высшего и послевузовского образования. В этой связи обновление структуры и содержания образовательных программ в соответствии с параметрами Болонского процесса, в том числе и спросом на рынке труда, является

одной из важнейших задач современной политики высшего и послевузовского образования Казахстана.

В Болонском процессе «образовательная программа» – это организационно-методический документ, структурирующий содержание и объем знаний, формы организации учебного процесса, последовательность и сроки освоения курсов, модулей, средства диагностики успешности обучения, аттестации, ожидаемые результаты обучения, включая формирование компетенций, ведущих к получению академической степени [4].

Болонский процесс предусматривает реформирование проектирования образовательных программ на следующих принципах [4] :

- проектирование образовательных программ на основе компетентностного подхода;
- проектирование образовательных программ, основанных на результатах обучения;
- проектирование образовательных программ с учетом интересов студента (студентоцентрированный подход).

При этом основными требованиями Болонского процесса при проектировании образовательных программ являются модульность, интегрируемость и измеримость трудоемкости образовательных программ.

Модульность образовательных программ, это гибкость образовательной программы, которая позволяет своевременно корректировать их содержание в соответствии с изменяющимися потребностями рынка труда.

Интегрируемость образовательных программ – это направленность образовательной программы на сотрудничество с вузами других стран в целях присуждения признаваемой совместной академической степени.

Измеримость трудоемкости образовательных программ – это измерение трудозатрат (объема учебного времени) в зачетных единицах- кредитах.

Значимость соблюдения основных принципов Болонского процесса в проектировании и разработке образовательных программ непосредственно отражается и в «Плане поэтапной разработки национальной системы квалификаций» Республики Казахстан [5]. В соответствии с планом образовательные программы и модули разрабатывается на основе профессиональных стандартов, являющихся одним из основных элементов Национальной системы квалификации (Рис.1).

Профессиональный стандарт определяет требования к уровню квалификации и компетентности, содержанию, качеству и условиям труда в конкретной области профессиональной деятельности. На основе профессионального стандарта разрабатываются:

- требования к содержанию профессиональной деятельности;
- образовательные программы всех уровней профессионального образования;
- система оценки профессиональной подготовленности и подтверждения соответствия квалификации специалистов и т.д.

«Государственный общеобязательный стандарт высшего образования» подчеркивает, что различные образовательные программы разрабатываются вузами самостоятельно в соответствии с Национальной рамкой квалификаций, профессиональными стандартами [2].

Следующий важный момент в проектировании образовательной программы это - соотносимость содержания образовательной программы с конкретным уровнем квалификации. «Национальная рамка квалификаций» Республики Казахстан содержит 8 уровней квалификации со следующей структурой: знание, умение и навыки, личностные и профессиональные компетенции. Требования, которые характеризуют уровни квалификации, на практике, в том числе при проектировании образовательных программ, могут быть представлены в качестве ожидаемых результатов обучения.

Следует отметить, что описание квалификаций в терминах компетенций, или результатов обучения, способствует формированию прозрачных и непротиворечивых модулей образовательной программы, где каждый модуль направлен на достижение конкретного результата обучения.

Таким образом, проектирование образовательных программ нового поколения предусматривает переход от традиционного обучения, ориентированного на преподавателя, на студентоценрированный подход к обучению.

Студентоцентрированный подход к организации учебного процесса рассматривает обучение с точки зрения студентов, а не преподавателей, и тем самым позволяет обогатить качество учебного опыта, получаемого студентами. При этом особое значение придается переходу от содержания дисциплины (чему преподаватель должен учить) к результатам обучения (что студент должен делать после успешного окончания дисциплины).

В настоящее время, как утверждает эксперт по Болонскому процессу Адам С., весь Болонский процесс представляет собой пример сложного системного применения результатов обучения [6].

«Берлинское коммюнике» (2003 г.) призывает государства, участвующие в Болонском процессе, использовать результаты обучения как основное средство при описании квалификаций.

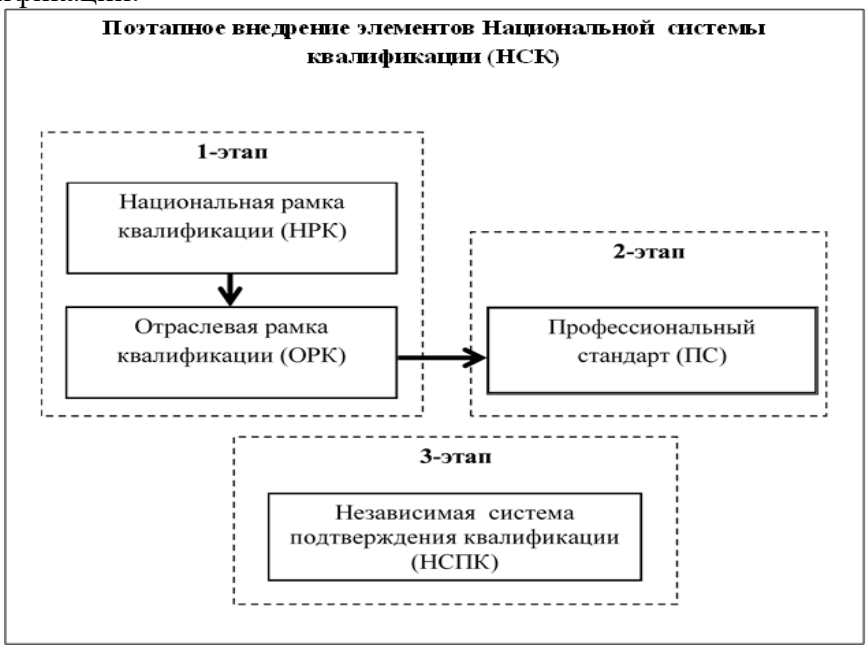


Рисунок 1. Механизмы внедрения элементов национальной системы квалификаций

Болонский семинар «Применение результатов обучения» (Эдинбург, 2004 г.) отмечает, что «результаты обучения формируются на опыте и достижениях студентов и поэтому более точно отражают ценность квалификации для студентов, предпринимателей и работодателей», а по руководству Европейской системы переноса и накопления кредитов (ECTS), « ... результаты обучения - это доступные верификации описания того, что учащиеся, получившие определенную квалификацию, или завершившие образовательную программу или ее элементы, предположительно должны знать, понимать и уметь делать. ... Они соответствуют описанию уровней в национальной и Европейской рамке квалификаций ...».

Таким образом, можно предположить, что использование результатов обучения обеспечивает взаимоотношения между квалификационными требованиями и инструментами его реализации (Рис.2). В этой связи образовательные программы,

основанные на результатах обучения, как инструмент реализации Национальной рамки квалификаций будут иметь чрезвычайно важную роль в процессе Болонских реформ высшего образования. Также следует отметить, что образовательная программа, основанная на результатах обучения и ECTS, пока остается единственным механизмом реализации студентоцентрированного подхода, так как она предоставляет студентам свободный выбор в части содержания, формата, темпа и места обучения.

Рисунок 2. Взаимоотношения между квалификационными требованиями и инструментами его реализации

По Болонскому глоссарию, результаты обучения – это формулировка того, что именно студент будет знать, понимать и будет демонстрировать по завершении процесса обучения или его определенной части [4].

На институциональном уровне они могут относиться как к одному курсу, модулю, или периоду обучения, так и к программе в целом. На национальном уровне результаты обучения применяются как описание конкретного уровня рамки квалификаций, на международном уровне выступают, как основной элемент взаимного признания квалификаций и оценки качества образования.

Результаты обучения представляют собой не только изолированный инструмент проектирования образовательной программы, но выступают в роли методологического подхода, который ориентированы:

- интеграцию академического и профессионально-технического образования и обучения (третичное образование);
- оценку предшествующего обучения;
- развитие структур квалификаций, которые приспосабливают себя к системе обучения на протяжении всей жизни;
- развитие кредитной системы перезачета и накопления.

Следует отметить, что результаты обучения описывают компетенции, которые должны быть сформированы в процессе изучения образовательной программы. В европейском проекте «Tuning» компетенции и навыки включают в себя «знание и понимание» (теоретическое знание академической области, способность знать и понимать), «умение как действовать» (практическое умение оперативно применять знаний к конкретным ситуациям), «знание как быть» (способности выражать свои

чувства, к критике и самокритике, сотрудничеству, работе в команде, приверженность этическим ценностям и др).

На Болонском семинаре (Санкт-Петербург, 2004г.) было отмечено, что образовательные программы бакалавров должны обеспечивать широкие компетенции. «Базирующаяся на существующих дескрипторах структура компетенций должна быть следующей: универсальные компетенции, междисциплинарные компетенции, отражающие специфику области знаний, и предметно-специализированные компетенции» [6].

Для конкретного направления подготовки специалистов компетенции можно сгруппировать следующим образом: универсальные (общие) и предметно-специализированные (профессиональные).

Универсальные компетенции подразделяются на три типа: междисциплинарные (общенаучные), инструментальные, социально-личностные (общекультурные). Предметно-специализированные компетенции могут быть общепрофессиональными и профильными.

Общепрофессиональные компетенции включают в себя базовые теоретические знания и навыки по направлению подготовки (специальности), а профильные – специальные академические знания, практические навыки в области будущей профессиональной деятельности (Рисунок 3).

Результаты обучения и компетенции, с одной стороны, определяют содержание образовательной программы, с другой – они устанавливаются, исходя из требований современного рынка труда, а также из социальных задач по формированию у выпускников гражданской зрелости и способности к трудоустройству.

Таким образом, совершенствование традиционных способов описания квалификаций и квалификационных структур в рамках Болонского процесса привело к необходимости написания модулей и образовательных программ в терминах результатов обучения. Именно с этим аспектом связаны глобальные изменения в области проектирования образовательных программ.

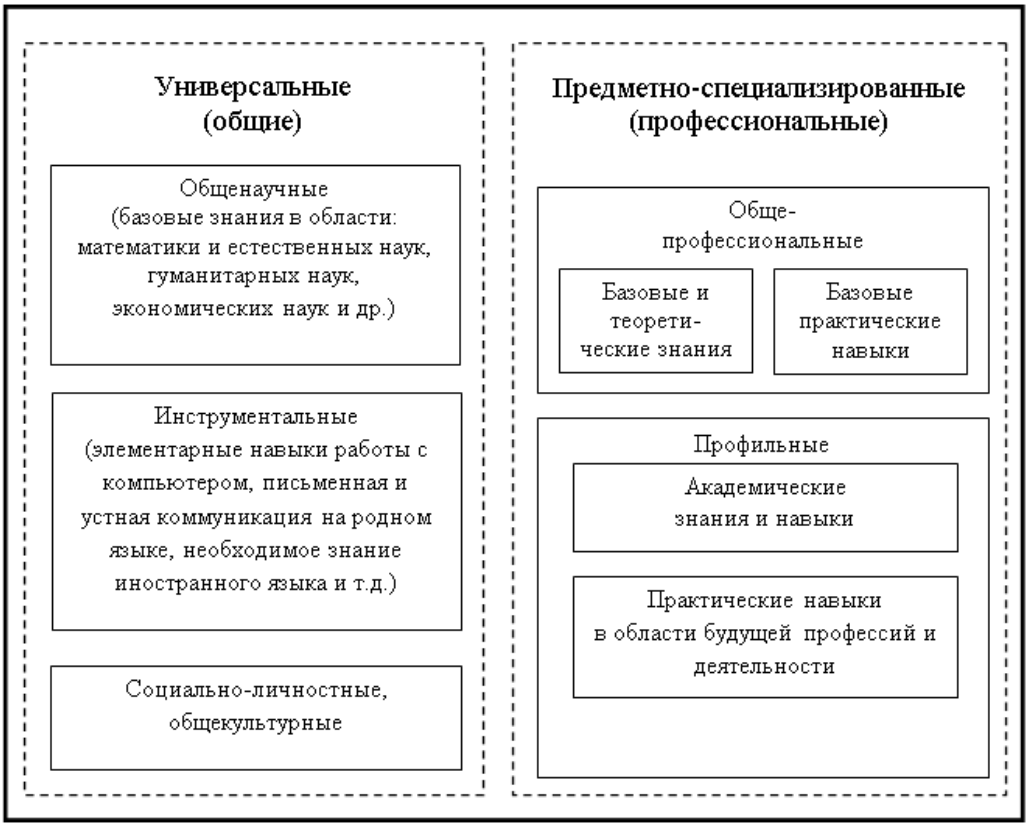


Рисунок 3.Структура компетенций, базирующаяся на дублинских дескрипторах

Методологической основой проектирования результатов обучения исследователи считают таксономию Блума, которая представляет собой классификацию (категоризацию) уровней мыслительной деятельности в процессе обучения. Предложенная классификация мыслительного поведения обучающегося предоставляет готовую структуру и список глаголов, что помогает точной формулировке результатов обучения.

При написании результатов обучения в основном учитываются следующие требования:

- результаты обучения задаются в терминах знаний, умений, опыта и компетенций, их интегрирующих, приобретаемых всеми выпускниками программы по окончании обучения;
- каждый результат обучения формулируется таким образом, чтобы студент или выпускник смог продемонстрировать его достижение, соответственно, в процессе освоения или по окончании программы;
- результаты обучения соответствуют как минимум одной цели программы;
- результаты обучения должны быть четко и ясно сформулированы, понятны студентам, преподавателям, работодателям и внешним экспертам и допускать эффективное оценивание;
- в совокупности результаты обучения по отдельным модулям (дисциплинам), должны приводить к достижению результатов обучения по образовательной программе в целом;
- результаты обучения должны достигаться всеми выпускниками к моменту окончания образовательной программы.

В данном контексте результаты обучения образовательной программы специальности «5В011100 – Информатика» можно сформулировать (в терминах компетенций) следующим образом:

Результаты обучения в контексте общепрофессиональных компетенций:

- готовность применять нормативно-правовую базу Республики Казахстан в области образования, информационных технологий в профессиональной деятельности;
- способность анализировать содержание типовой программы по предмету «Информатика» для общеобразовательной школы;
- способность анализировать содержание типовой программы по предмету «Информатика» и «Информационные технологий» и т.п. для технических и профессиональных учебных заведений;
- способность применять основные положения науки информатики в педагогической деятельности;
- способность оформлять, реализовывать и оценивать проектные решения в области информационных технологий;
- умение разрабатывать планы урока, семинара и тренинга по информатике;
- умение создавать отчетную документацию по профессиональной деятельности;
- умение разрабатывать учебно-методические материалы по предмету;
- способность анализировать научно-методический, учебный материал;
- умение организовать учебно-воспитательные мероприятия;
- умение оформлять кабинет, рабочее место;
- навыки определения целей урока (семинара, тренинга);
- навыки отбора материала для содержания урока (семинара, тренинга);
- способность эффективно функционировать в качестве члена команды, собранной для достижения общей цели;
- умение быстро и правильно принять решение в нестандартных ситуациях;

- понимание профессиональных, этических, юридических и социальных проблем и обязанностей.

Результаты обучения в контексте профильных компетенций:

- способность и готовность применять знания в следующих областях информатики для обучения: физическое и логическое устройство компьютера; основы кодирования информации; современные операционные системы; офисные программы; основы алгоритмизации и программирования; основы проектирования базы данных; основы графических редакторов; интернет технологии; мультимедиа в образовании; цифровые контенты и е-обучение; робототехника в образовании;
- способность продемонстрировать следующие умения и навыки: проводить уроки информатики; проводить семинары и тренинги по внедрению информационных технологий в учебный процесс; разработка печатных учебных материалов (конспекты, рекомендации, контрольные материалы, дидактические материалы и т.п.) по информатике; разработка цифровых учебных материалов по информатике; проведение он-лайн уроков (семинаров и тренингов);
- настройка программного обеспечения для устройств ПЭВМ;
- перевод чисел в разные системы исчисления;
- программирование на языке C++;
- определение структуры для базы данных;
- создание web-страниц;
- управление конструктором LEGO.

Очень важно, чтобы в процессе проектирования образовательной программы (модуля) рассматривались все аспекты применения результатов обучения. Например, для студента, результат обучения - это достижение и измеряемый результат, который оценивается при выполнении образовательной программы и он показывает индивидуальные достижения, знания и практические умения студента, приобретенные и продемонстрированные после успешного завершения отдельного курса, части образовательной программы (модуля) или образовательной программы в целом.

Для преподавателя (или для разработчика) результаты обучения - это задачи, реализация которых приведет к достижению этих результатов студентами. При четком планировании результаты обучения помогают преподавателю реалистично оценивать необходимые трудозатраты на освоение дисциплины (модуля) и обоснованно выбирать стратегии обучения, преподавания и оценивания.

Работодателям и другим заинтересованным сторонам результат обучения дает представление о реальном уровне выпускника образовательной программы. Также, для них результат обучения удобен тем, что они могут внести свои коррективы в результаты по конкретной отраслевой рамке.

Таким образом, результаты обучения, отражающие основные требования, предъявляемые к уровню квалификации, содержащие критерии их оценки, делает цели и задачи образовательных программ более четкими и понятными для всех.

Литература

1. Национальная рамка квалификаций. (Утверждена совместным приказом Министра образования и науки Республики Казахстан от 28 сентября 2012 года № 444 и исполняющего обязанности Министра труда и социальной защиты населения Республики Казахстан от 24 сентября 2012 года № 373-ө-).

2. Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 годы. (Утверждена Указом Президента Республики Казахстан от 07.12.2010 года № 1118).

3. Государственный общеобязательный стандарт высшего образования. (Утвержден постановлением Правительства Республики Казахстан от 23 августа 2012 года № 1080).

4. БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС: ГЛОССАРИЙ (на основе опыта мониторингового исследования) / Авт. сост.: В.И. Байденко, О.Л. Ворожейкина, Е.Н. Карачарова, Н.А. Селезнева, Л.Н. Тарасюк / Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко и д-ра тех. наук, профессора

Н.А. Селезневой. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – 148 с.
5. План поэтапной разработки национальной системы квалификаций. (Утвержден постановлением Правительства Республики Казахстан от 18 июня 2013 года № 616)
6. БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС: Результаты обучения и компетентностный подход (книга-приложение 1) / Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – 536 с.

УДК 378.016

И.А. Муртазин, канд.пед.наук, доцент,
Ю.Н. Истомин, канд.пед.наук, доцент
СГУ им. Питирима Сорокина,
г. Сыктывкар, Россия

ОРГАНИЗАЦИЯ ПЕРЕКРЕСТНОГО ОЦЕНИВАНИЯ РАБОТ СТУДЕНТОВ ПО ДИСЦИПЛИНЕ "ПРАКТИКУМ В УЧЕБНЫХ МАСТЕРСКИХ" СРЕДСТВАМИ СДО MOODLE

Аннотация: *актуальность исследования обусловлена потребностью формирования коммуникативных компетенций студентов в условиях современных требований ФГОС и недостаточным уделением внимания к данной проблеме с учетом использования и возможностей систем дистанционного обучения. Цель статьи заключается в разработке методики использования элемента "Семинар" СДО Moodle для проведения перекрестного оценивания работ студентов, как средство повышения организации самостоятельной работы студентов при формировании коммуникативных компетенций. Ведущим методом исследования был выбран эмпирический (изучение опыта работы образовательных организаций в области дистанционного обучения, нормативной документации, педагогическое наблюдение).*
В статье представлена методика использования элемента "Семинар" и принцип разработки критериев оценивания при процедуре перекрестной проверки работ, кроме того немаловажную роль играет методика организации самостоятельной работы.
Использование перекрестного оценивания при помощи элемента "Семинар" в СДО Moodle позволяет организовать самостоятельную деятельность студентов, а также повысить коммуникативные способности, умение работать в команде, что влияет на качество обучения. Кроме того, отмечается повышение вовлеченности студентов в процесс обучения, что и показала экспериментальная методика - отсутствие студентов получивших неудовлетворительную оценку.
Ключевые слова: *семинар, дистанционные технологии, критерии оценки, перекрестное оценивание.*

I.A. Murtazin, Dr. PhD Associate professor
U.N. Istomin, Dr. PhD Associate professor
«Pitirim Sorokin Syktyvkar State University»
Syktyvkar, Russia

ORGANIZATION OF CROSS-ASSESSMENT OF STUDENTS' WORKS ON THE COURSE «PRACTICUM IN TRAINING WORKSHOPS» BY MEANS OF LMS MOODLE

Abstract. *The timeliness of the exploring is due to the need to form the communicative students' competencies in the conditions of modern requirements of the FSESand insufficient attention to this problem, taking into account the use and capabilities of distance learning systems. The aim of the article is to develop a methodology for using the "Seminar" element of the Moodle LMS to conduct cross-assessment of students' work as a means of enhancing the organization of students' independent work in the formation of communicative competences. Empirical method was chosen as the leading research method (studying the work experience of educational organizations in the field of distance learning, reference documentation, lesson observation).*
The article presents the method of using the element "Seminar" and the principle of developing evaluation criteria for the procedure of work's cross-checking, moreover, the method of organizing independent work plays an important role.

The use of cross-assessment using the "Seminar" element in the LMS Moodle allows you to organize independent activities of students, as well as to improve communication skills, teamwork, which affects the quality of training. In addition, there is an increase in the involvement of students in the learning process, which was shown by an experimental technique - the absence of students who received an unsatisfactory grade.
***Keywords**: seminar, distance technologies, marking criteria, cross-assessment.*

Использование дистанционных технологий обучения на сегодня становится неотъемлемой частью процесса обучения, как в высшей школе, так и в дополнительном образовании. Кроме того, использование дистанционных образовательных технологий хорошо регламентировано федеральными нормативными актами, а так же подкрепляется приоритетным проектом в области образования «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» и проектом «Открытое образование» - современная образовательная платформа, предлагающая онлайн-курсы по базовым дисциплинам, изучаемым в российских университетах. Ежедневно рынок онлайн-курсов пополняется и этот процесс постоянно нарастает. Необходимо отметить, что на рынке образовательных услуг предлагается большое количество онлайн-курсов по различным дисциплинам, как гуманитарной, так и технической направленности.

В ряде технических направлений подготовки большое время уделяется на формирование практических навыков, поэтому предлагаются множество заданий на их закрепление. С учетом внедрения современных технологий в рамках организации самостоятельной подготовки учащихся активно используются СДО в качестве теоретического материала, повторения лекционных материалов. Однако, при использовании онлайн курсов по техническим дисциплинам, в отличии от гуманитарных, возникают сложности, такие как элемент оценивания объекта труда, а такжеих использование СДО во время практической деятельности студентов, указание ошибок, сделанных обучающимся и обоснование выбора того или иного решения. Поэтому возникает необходимость в разработке большого количества критериев оценивания и подбор заданий, чтобы не возникало разночтения, а также выбор элементов, отвечающих требованиям дисциплины.

Современный онлайн-курс имеет четко сформировавшуюся структуру, как правило состоит из теоретического блока, проверочных заданий и тестов. Для коммуникаций в структуре онлайн-курсов активно используются комментарии к дистанционным задания, форумы для общения, чаты и вебинары. С целью проверки усвоенного материала распространение получили тесты, практические задания и задания по перекрестному оцениванию работ студентов. [4]. Все перечисленные элементы систем дистанционного обучения достаточно эффективны, но настроить конструктивное взаимодействие обучающихся между собой под контролем преподавателя, как это происходит на очном обучении с использованием вышеперечисленных элементов очень сложно [6]. Кроме того, необходимо отметить высокую потребность среди работодателей коммуникативных способностей, умений работать в команде и коллективизм, а также общаться с использованием Интернет технологий у выпускников вузов. [1].

Для организации процесса обучения в дистанционном формате используются информационные системы называемые системами дистанционного обучения (СДО). На пример СДО Moodle можно хорошо представить технические возможности по наполнению курса материалами и организации взаимодействия со студентами и системе оценивания знаний учащихся. Приведем примеры элементов курса Moodle:

- для подачи теоретического материала можно использовать файл, лекция, страница, ВИКИ, база данных и т.д.,
- для организации взаимодействия с учащимися хорошо подходит форум, чат, семинар, задание, глоссарий и т.д.,

• оценивания работ учащихся как дополнительный функционал предусмотрен во многих элементах, но наиболее специализированно подойдет элемент тест.

Из выше перечисленных форм организации работы студентов в дистанционном обучении, по нашему мнению наиболее формализованным является элемент для проведения перекрестного оценивания работ студентов системы дистанционного обучения “Семинар”, который позволяет эффективно настроить интерактивное взаимодействие обучающихся между собой и контроль этого процесса преподавателем. [3] Настройку элемента “Семинар” СДО Moodle выполняет преподаватель и для этого нужно пройти несколько этапов [5]. Далее учащиеся выполняют задание и прикрепляют его к семинару, следующим шагом преподаватель распределяет учащихся между собой с целью назначить им работы одногрупников для проверки и оценивания и на последнем этапе преподаватель проверяет грамотность оценивания учащихся и подводит итог семинара. Более подробно весь этот процесс будет изложен в статье.

Покажем настройку элемента системы дистанционного обучения Moodle “Семинар” на примере организованного перекрестного оценивания работ студентов по дисциплине “Практикум учебных мастерских”. Перед подробным описанием настройки семинара необходимо пояснить чем учащиеся занимались до его проведения.

В рамках дисциплины Практикум учебных мастерских учащиеся изучают: различные технологии обработки конструкционных материалов, в том числе древесина, металл, композитные материалы; изготовление деталей и изделий; выполнение технологической документации к изделиям. Рассмотрим пример: металлообработка – изготовление шпингалета (Рис 1), изготовление сборочного чертежа шпингалета (Рис. 2), выполнение технологической карты для изготовления (Рис.3). [2]

Рис.1. Изделие шпингалет

В рамках ограниченности во времени, отведенного на изучение дисциплины, и требованиям, предъявляемым к студентам, все лабораторные занятия проходят в аудитории, однако выполненные задания в обязательном порядке загружаются в СДО Moodle, такой подход позволяет четко контролировать выполнение заданий студентами, кроме того комментировать поставленную оценку и при необходимости возвращать работу на исправление. Все оценки и комментарии хранятся в курсе необходимое количество времени. Кроме того, дистанционный курс помогает тем студентам, кто пропустил занятия.

Перед проведением семинара учащиеся разрабатывают технологическую документацию по изготовлению "Шпингалета" в технологическую документацию входит: чертеж, технологическая карта. Требования к технологической документации

определяются в результате дискуссии на очном занятии и транслируются через дистанционный курс в СДО Moodle.

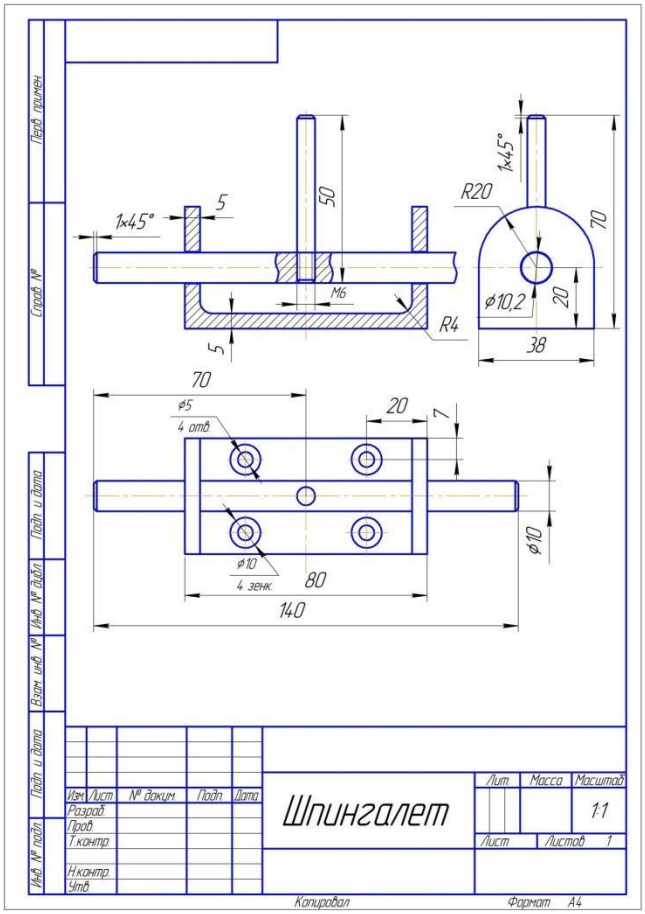


Рис.2. Чертеж изделия шпингалет

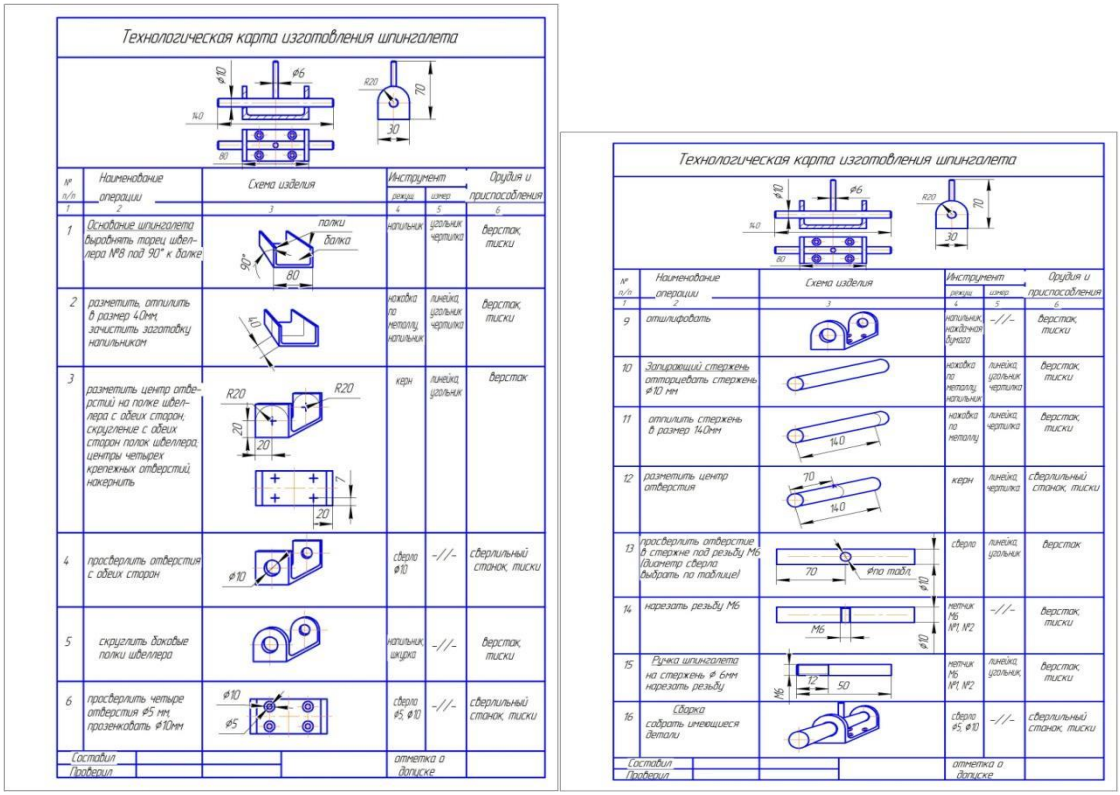


Рис.3. Технологическая карта изделия шпингалет

Далее необходимо описать настройку семинара.

На первом этапе “Фаза настройки” - преподаватель делает основные настройки работы семинара и описывает все необходимые требования и инструкции.

На втором этапе “Фаза представления работ” - на данном этапе учащиеся получают инструкцию по выполнению работы, им отводится время на ее выполнение и представление в «Семинар».

На третьем этапе “Фаза оценивания работ” - после представления работ всеми учащимися преподаватель распределяет представленные работы между студентами для их оценки согласно критериям, которые прописывает преподаватель. Необходимо отметить, что в семинаре предусмотрено несколько способов распределения работ, такие как ручной̆ режим и автоматический̆.

На четвертом этапе “Фаза оценивания оценок” - на этом этапе студенты не могут влиять на выставленные ими оценки, а преподаватель проверяет правильность выставленной̆ оценки студентами и ставит свою оценку.

На пятом этапе “Заключение - на этом этапе проводится анализ оценок, и студенты получают окончательный̆ отзыв от преподавателя.

Процедура оценивания - студентам предлагается скачать и оценить чертеж по представленным критериям и написать комментарий к оценке. Для конструктивного комментария можно ограничить его количеством слов и обязательным пояснением каждого пункта критерия оценки. Например, так «Оцените проект по представленным критериям, в комментарии поясните оценку по каждому пункту и дайте общий отзыв на проект используя от 100 до 150 слов».

Преподаватель прописывает критерии оценки следующим образом:

Чертеж
Формат бумаги соответствует ГОСТ 2.301-68
Правильно ли выполнены рамки чертежа и основная надпись
Рациональное размещение видов на чертеже
Правильно ли расположены виды на чертеже
Правильно ли выбрано количество видов исходя из сложности детали
Линии чертежа соответствуют ГОСТ 2.303-68
Используемый шрифт на чертеже соответствует ГОСТ 2.304-81
Правильнаяотрисовка осевых линий
Сохранена ли проекционная связь между видами
Правильно ли показаны линии перехода
Правильный выбор масштабов изображения
Правильно ли проведены выносные и размерные линии
Правильно ли нанесены размерные числа
Стрелки соответствуют ГОСТ 2.307-2011
Все ли размеры проставлены
Нет повторяющихся размеров
Наличие знаков R и Ø в размерах
Правильно ли размеры указаны
Выполнены ли разрезы и сечения для невидимых элементов
Правильно ли выполнено половина вида и разреза
Соответствует ли штриховка в разрезах и сечениях ГОСТ 2.306-68
Указана шероховатость поверхностей детали
Правильное изображение и обозначение резьбы
Указаны ли допуски к обработке
Поставлена ли подпись на чертежах
Все данные заполнены в основной надписи
Правильно ли обозначен материал детали
Правильно ли построены аксонометрические оси

Технологическая карта
Критерии к чертежу и дополнительно:
Правильно выполнена таблица технологической карты
Указаны все операции
Каждая операция расположена отдельной строчкой
Название операции начинается с глагола и отвечает на вопрос «что сделать?»
Правильно указаны инструменты для каждой операции
Правильно указаны оборудование и приспособления для операций
Нарисованы эскизы операций
Указаны размеры на эскизах
Прослеживается логическая связь и порядок между операциями
Указаны для механических операций скорость, подача и обороты станка
Правильно ли выбрано сверло под резьбу
Правильно ли выбран резьбонарезной инструмент и приспособление
Все ли технологические операции включены
Указана ли доводка и окончательная обработка изделия
Указана ли сборка изделия
Критерии оценки по чертежу, за каждый показатель по 1 баллу.

Таким образом, использование перекрестного оценивания при помощи элемента “Семинар” в СДО Moodle позволяет организовать самостоятельную деятельность студентов, а также повысить коммуникативные способности, умение работать в команде и коллективизм, что влияет на качество обучения. Кроме того, отмечается повышение вовлеченности студентов в процесс обучения, что и показала экспериментальная методика - отсутствие студентов получивших неудовлетворительную оценку. Поэтому методически грамотная настройка и использование элемента “Семинар” в СДО Moodle достаточно эффективна.

Литература

1. *Бобиенко О. М., Ключевые компетенции профессионала как конкурентное преимущество на рынке труда [Электронный ресурс] (КиберЛенинка: https://cyberleninka.ru/article/n/klyuchevye-kompetentsii-professionala-kak-konkurentnoe-preimuschestvo-na-rynke-truda)*
2. *Истомин Ю.Н. Комплект объектов труда для формирования навыков по ручной обработке металла [Текст] / Ю. Н. Истомин, А. Г. Майбуров // Школа и производство. - 2012. - № 7. - С. 55-59*
3. *Маркс С.Р. Использование учебного модуля «семинар» СДО Moodle для повышения эффективности обучения IT специалистов в техническом вузе [Электронный ресурс] / Маркс С.Р., Бикбулатова Н.Г. // Новые образовательные технологии в вузе : материалы XI международной научно-методической конференции. — Екатеринбург, 2014.*
4. *Морохин Д. В. Опыт использования элементов LMS Moodle при проведении расчетно-графических и реферативных работ [Электронный ресурс] / Д. В. Морохин // Новые образовательные технологии в вузе : материалы XI международной научно-методической конференции. — Екатеринбург, 2014.*
5. *Муртазин И.А. Организация самостоятельной работы студентов при помощи дистанционных курсов на примере элемента Moodle "Семинар" [Электронный ресурс] Аллея науки. 2017. Т. 3. № 10. С. 705-708.*
6. *Романова С. М. Система дистанционного обучения как средство информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2013. – Т. 4. – С. 271–275.*

УДК 378

Л.Ю. Мухаметзянова канд.пед.наук, с.н.с.
С.Ю. Грузкова, канд.тех.наук, с.н.с
ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем»,
г. Казань, Россия

ИНТЕГРАЦИЯ КОГНИТИВНОГО И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТОВ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Аннотация. *В статье раскрыта интеграция когнитивного и эмоционального компонентов личностно-профессионального развития будущего учителя на основе применения инновационных технологий, в качестве которых авторы рассматривают арт-технологии. Обоснованы методологические подходы и принципы, которые будут способствовать результативности данного процесса; описаны методы исследования. Выявлены особенности интеграции когнитивного и эмоционального компонентов познания в процессе усвоения научного знания; разработан функциональный алгоритм обработки учебной информации в процессе обучения будущих учителей.*

Ключевые слова: *будущий учитель, когнитивный компонент, эмоциональный компонент, интеграция, арт-технологии, личностно-профессиональное развитие.*

L.Yu. Mukhametzyanova, PhD, senior research associate
S.Yu. Gruzkova PhD, senior research associate
Institute of pedagogics, psychology and social problems, Kazan, RUSSIA

INTEGRATION OF COGNITIVE AND EMOTIONAL COMPONENTS OF PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF FUTURE TEACHER

Abstract. *In article integration of cognitive and emotional components of personal and professional development of future teacher on the basis of use of innovative technologies as which authors consider art technologies is opened. Methodological approaches and the principles which will promote effectiveness of this process are proved; research methods are described. Features of integration of cognitive and emotional components of knowledge of process of assimilation of scientific knowledge are revealed; the functional algorithm of processing of educational information in the course of training of future teachers is developed.*

Keywords*: future teacher, cognitive component, emotional component, integration, art technologies, personal and professional development*.

Проблема подготовки будущих учителей в условиях, сопровождаемых изменениями на социальном, экономическом уровнях, введением новых нормативных документов, изменением образовательных стандартов и разработкой профессиональных требований, сохраняет свою актуальность по сегодняшний день. Понятие «учитель» относится к типу профессии «человек-человек», основные особенности которой связывают с взаимодействием между абсолютно разными людьми, умением не только устанавливать, но и поддерживать контакты между ними, понимать их, а также разбираться в особенностях их характера и поведения. В сфере образования профессия учителя характеризуется особой требовательностью к индивидуальной подготовке специалиста соответствующей сферы и ассоциируется с личностью, которая интересна и значима для окружающих его людей, в частности для обучающихся (учащихся, студентов, слушателей и т.п.).

Анализ исследований, проведенных в области отечественной педагогики, показал, что в разные периоды времени задача личностно-профессионального развития будущего учителя решалась посредством формирования у него профессионально-ценностных ориентаций [12], развития коммуникативного потенциала [9], этнопедагогической культуры [7], умения взаимодействовать с семьей [17], ценностного отношения к личности учащегося [15], а также формирования управленческой [19], информационной [1], коммуникативной [20] и других видов компетентностей. Необходимость личностного развития педагога отражена и во многих европейских документах, таких как: Меморандум непрерывного образования

Европейского Союза (2000 г.), Манифест «Образование для изменений – изменения для образования, учительский манифест XXI века» (2015 г.), «Манифест обучения взрослых в XXI веке» (2016 г.), которые также актуализируют задачу формирования у будущего учителя ключевых и универсальных профессиональных навыков.

Очевидно, что в деятельности учителя неразрывно связаны профессиональный и личностный аспекты. Данная связь служит основным инструментом и средством достижения эффективной подготовки современного педагога.

Авторы статьи разделяют точку зрения Л.М. Митиной, которая рассматривает *личностно-профессиональное развитие педагога* как активное качественное преобразование индивидумом своего внутреннего мира, детерминацию его активности, приводящую к принципиально новому способу профессиональной жизнедеятельности, непрерывное повышение его профессиональной компетентности, а также непрерывное развитие личности педагога, результатом чего является его положительное самоощущение (уверенность в себе и своих возможностях, устойчивая мотивация к непрерывному образованию и самосовершенствованию) [11].

В качестве методологической основы исследования авторы используют: системный, личностно-ориентированный, личностно-деятельностный, проблемно-ситуационный и инновационно-рефлексивный подходы, а также принципы культуросообразности, интеграции педагогических и информационных технологий, сотрудничества и деятельности.

С целью проверки решения поставленных задач использовались следующие методы: *теоретические* (проблемный анализ и синтез идей, помогающих осмыслить интеграцию когнитивного и эмоционального компонентов личностно-профессионального развития будущего учителя; аналогия, обобщение, конкретизация, абстрагирование), *эмпирические* (констатирующий, формирующий, контрольный эксперименты, статистическая обработка данных эксперимента).

Опытно-экспериментальная работа была выстроена в процессе учебной деятельности будущих учителей в рамках профессионального образования с использованием возможностей учебных дисциплин естественнонаучного и гуманитарного циклов (в формах лекций, семинаров, мастер-классов, ролевой и деловой игр, в ходе учебной практики).

Наблюдаемая с начала XXI века технократизация учебного процесса, призванная повысить эффективность познавательного процесса [6], сопровождается использованием эмоционального компонента, обеспечивающего развитие образного восприятия, актуализацию эмоциональной памяти, развитие способности к эмпатии, создание условий для осознания своего внутреннего мира и т.п. [13]. Необходимость взаимосвязи когнитивных и эмоциональных процессов подчеркивается в ряде источников [10; 14; 18 и др.].

Очевидно, что в решении проблемы личностно-профессионального развития будущего учителя важным аспектом является эффективность обработки учебной информации, которая происходит при задействовании как когнитивного, так и эмоционального компонентов познания на основании следующих интегративных показателей [8]: внимания, памяти, воли, восприятия, мышления, речи, эмоций (таблица 1).

Таблица 1 – Функциональный алгоритм обработки учебной информации в единстве когнитивного и эмоционального компонентов познания

Операции алгоритма	**Интегративные показатели**	
	Когнитивный	Эмоциональный
Определение требований	- изучении исходных условий в задании, исходных данных	- эмоционально-ценностное отношение к исходным условиям или

		исходным данным
Анализ	- логическая оценка имеющихся знаний для выполнения задания, получения верного решения; - разложение объекта на составные части; - выделение из целого различных его сторон и свойств; - исключение несущественного и др.	- эмоциональная оценка имеющихся знаний для выполнения задания, получения верного решения; - эмоциональные суждения о различных сторонах и свойствах объекта и т.д.
Проектирование	- асоциативность - выстраивание парадигматических связей	- эмоционально-образная асоциативность и т.п.
Реализация	- представление мыслительной деятельности в языковой форме или в виде действия - выполнение какой-либо трудовой функции	- эмоционально-образная и языковая интерпретация объекта познания и т.д.

Продолжение Таблицы 1

Интеграция	- сложение своих действий и мыслей в единое целое	- эмоционально-ценностная концепция единства действий и мыслей
Представлении версии	- итоговый вариант выражения логической формы мысли, готовое изделие, решенная задача, выполненное задание	- эмоциональный интеллект

Процесс познания (когнитивность), являясь особенностью человеческого мышления, осуществляется с задействованием двух механизмов: первый из которых способствует осуществлению работы с символами и их семантическими значениями и управляется рационально-логическим мышлением, второй - определяет значимость работы с моделями образов и управляется образным мышлением. Оба вида мышления, осуществляемые в разных полушариях головного мозга, являются самостоятельными каналами обработки представлений о внешнем мире (рисунок 1).

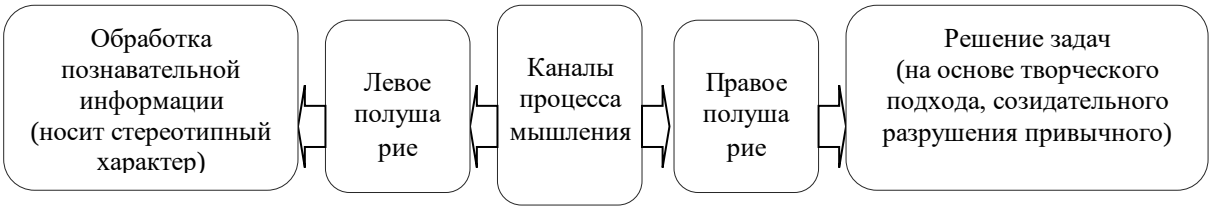


Рисунок 1 – Схема обработки информации в процессе мышления

В свою очередь взаимосвязанная работа левого и правого полушарий определяет особенности мышления и поведения личности (рисунок 2).

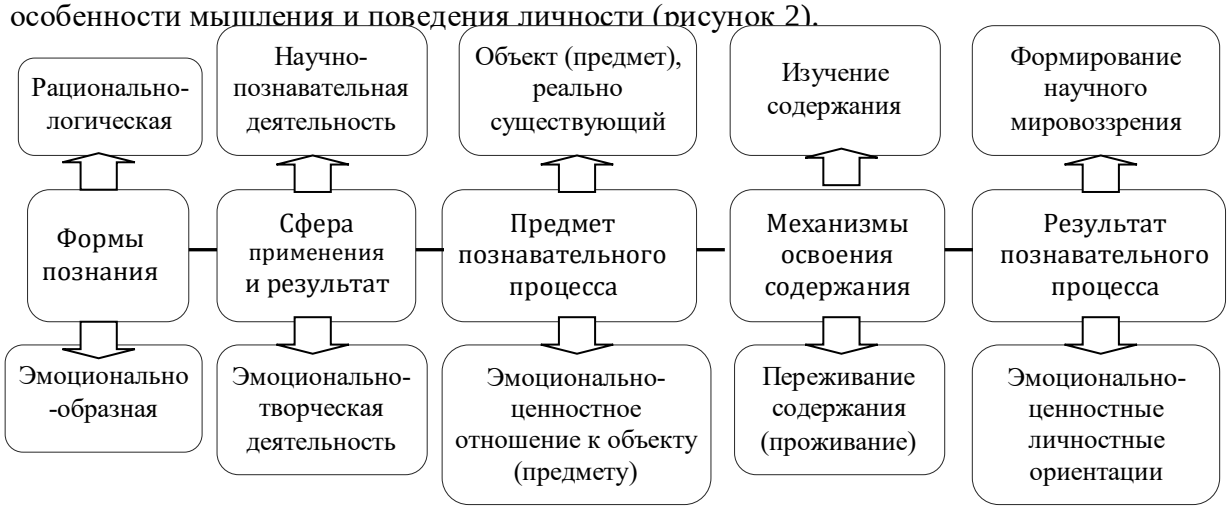


Рисунок - Особенности интеграции когнитивного и эмоционального компонентов познания в процессе усвоения научного знания

В соответствии с когнитивной теорией - обучение не представляет собой только передачу некоторого объёма информации, оно нацелено на формирование у будущего специалиста вместе со способностью воспринимать учебный материал (посредством исполнения высших психических функций: мышления, познания, понимания, сознания, зрительного восприятия и др.) также потребность его использовать и, что особенно важно в современных реалиях времени, постоянно его обновлять, а также готовность к опыту и, соответственно, к связанному с ним риску[16, с. 126].

Обращение в учебном процессе к логико-вербальному мышлению [15] позволяет посредством формализации, схематизации и систематизации результатов мыслительной деятельности вычленить из всех взаимосвязей какое-то одно, наиболее существенное заключение. Как процесс, логическое мышление строится на поэтапном осуществлении мыслительных операций [4]. В условиях приложения к учебному процессу - последовательность последних реализуется в поэтапном выполнении следующих действий:

- *определении требований* (изучении исходных условий в задании),
- *анализе* (оценка имеющихся знаний для выполнения задания, получения верного решения; разложение объекта на составные части; выделение из целого различных его сторон и свойств; исключение несущественного и т.п.),
- *проектировании* (асоциативность, выстраивание парадигматических связей),
- *реализации* (представление мыслительной деятельности в языковой форме или в виде действия, выполнения какой-либо трудовой функции), *интеграции* (сложение своих действий и мыслей в единое целое),
- представлении *версии* (итоговый вариант выражения логической формы мысли, готовое изделие, решенная задача, выполненное задание и т.п.).

Так как мыслительная деятельность всегда осуществляется в языковой форме, языковое «оформление» составляет необходимое условие материализации и последующего существования рассуждений. Это в свою очередь предполагает обязательный логический анализ языка как средства выражения мысли, осуществляемого с целью выявления элементов логической формы мысли [2].

Кроме того, в рамках составляющей педагогической профессии у будущего учителя важно развитие личностно-творческой составляющей, развитие которой может быть осуществлено посредством особой технологии, способствующей проявлению у него эмоционально-ценностной реакции на рассматриваемые педагогические позиции. В создании такой технологии во многом могут помочь арт-технологии [21], главные черты которых – глубокая индивидуализация, творческий характер деятельности и стремление проникнуть в природу личностной выразительности, которые обеспечивают развитие творческого потенциала личности через систему эмоционально-образных механизмов [5]. В процессе реализации этих технологий: формируется мотивационно-ценностное отношение обучающегося к содержанию образования; сохраняется устойчивое внимание на основе эмоционального восприятия учебного материала; появляется чувство раскованности, свободы, расположенности к собеседнику; формируется способность переводить знания в личностный смысл; развивается позитивное творческое самочувствие.

Основные *постулаты арт-технологии*, строящиеся на ценности личности и искусстве в целом (как специфической форме культуры) представлены на Рисунке 1.

Что касается *содержание арт-технологий*, то в целом оно направлено на:

- раскрытие универсальных развивающих, познавательных и информационных возможностей искусства, а также поиска способов их применения для обеспечения учебного и воспитательного процессов;
- создание и реализацию программ социокультурной адаптации личности, способствующих полноценному эмоциональному и интеллектуальному развитию студентов;

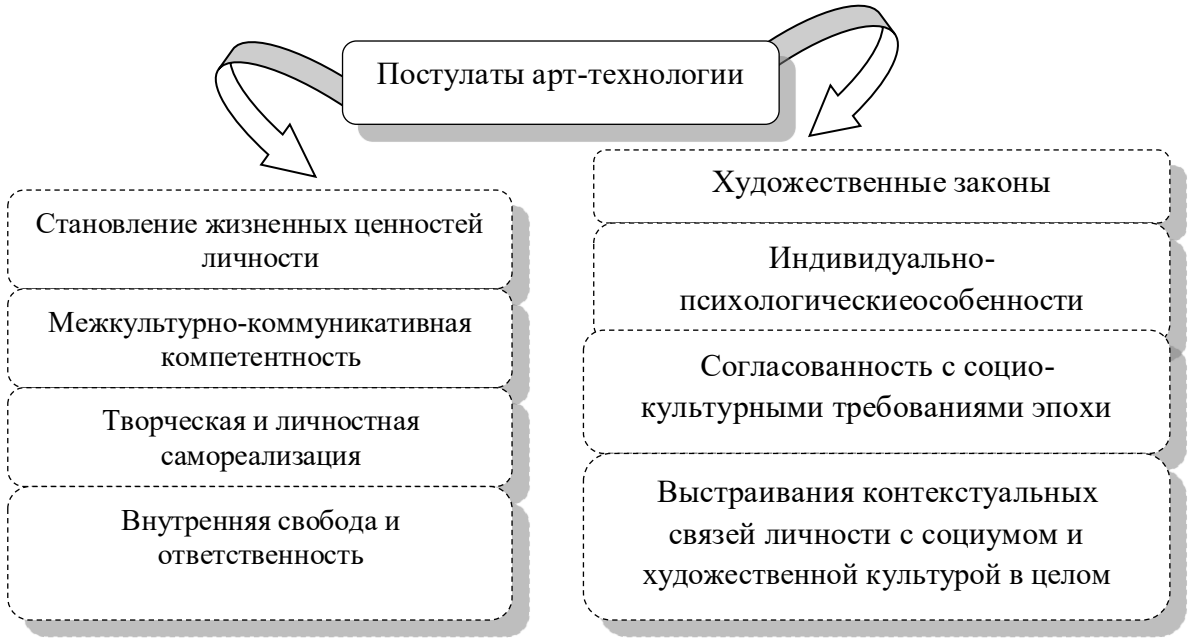


Рисунок 1 - Основные постулаты арт-технологии

- содействие педагогическим работникам в формировании у студентов принципов взаимопомощи, милосердия, ответственности и уверенности в себе, способности к активному взаимодействию без ущемления прав и свобод другой личности;

- обучение позитивным стратегиям приспособления личности к культуре и социуму.

Выводы. Выявлена необходимость интеграции когнитивного и эмоционального компонентов познания как результативного условия личностно-профессионального развития будущего учителя. Разработан функциональный алгоритм обработки учебной информации в единстве когнитивного и эмоционального компонентов познания на основе интегративных показателей личностно-профессионального развития будущих учителей. Таким образом, по нашему мнению, использование функционального алгоритма обработки учебной информации в единстве когнитивного и эмоционального компонентов познания будет способствовать более эффективному личностно-профессиональному развития будущего учителя.

Литература

1. Афанасьева, Н.А. Ситуативные задачи как средство формирования информационной компетентности будущих педагогов профессионального обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 [Электронный ресурс] / Афанасьева Нина Александровна. - Брянск, 2012. - 24 с. - URL: http://www.dissercat.com/content/situativnye-zadachi-kak-sredstvo-formirovaniya-informatsionnoi-kompetentnosti-budushchikh-pe#ixzz5fyvxDtZ4 (дата обращения 19.02.2019).

2. Бочаров, В.А. Логика [Электронный ресурс] / В.А. Бочаров, А.С. Карпенко, С.В. Воробьева, В.С. Бернштейн // Гуманитарные технологии. Аналитический портал. - URL: https://gtmarket.ru/concepts/6892#t1 (дата обращения 19.02.2019).

3. Булатова, О.Г. Синтез рационального и эмоционального в обучении школьников / О.Г. Булатова // Образование и наука. – 2005. - № 3(33). – С. 51-63.

4. Гильманшина, С.И. Проблема поэтапного когнитивного моделирования педагогических ситуаций в отечественной дидактике / С.И. Гильманшина, А.Р. Камалеева, С.Ю. Грузкова // International Journal of Advanced Studies. - 2018. - Т. 8. - № 3. - С. 46-60.

5. Гильмеева, Р.Х. Когнитивные механизмы формирования поликультурной толерантности обучающихся в образовательной среде / Р.Х. Гильмеева, А.Р. Камалеева, С.Ю. Грузкова, Л.Ю. Мухаметзянова // Казанский педагогический журнал. - 2018. - № 5(130). - С. 112-120.
6. Грузкова, С.Ю. Роль технических средств обучения в современном педагогическом процессе / С.Ю. Грузкова, А.Р. Камалеева // Информация и образование: границы коммуникаций. - 2014. - № 6(14). - С. 346-348.
7. Ишмуллина, Г.И. Развитие этнопедагогической культуры студентов посредством рефлексивно-педагогических приёмов в процессе профессиональной подготовки / Г.И. Ишмуллина, Н.Я. Сайгушев, О.А. Веденеева, Ю.Б. Мелехова // Мир науки, культуры, образования. - 2015. - № 5(54). - С. 35-38.
8. Камалеева, А.Р. Понятийно-терминологические основания когнитивного моделирования в профессиональной школе / А.Р. Камалеева, С.Ю. Грузкова, Л.Ю. Мухаметзянова // Проблемы модернизации современного российского государства: Сб. материалов VII Всероссийской научно-практической конференции / Отв. ред. Г.А. Иванцова, Е.С. Косых, Стерлитамак: Стерлитамакский филиал ФГБОУ ВО «БГУ». - 2018. - 184 с. - С. 165-168.
9. Лашкова, Л.Л. Коммуникативная компетентность в структуре профессиограммы педагога дошкольного образования / Л.Л. Лашкова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. - 2009. -№ 113. - С. 49-55.
10. Лозинская, Е.В. Литература как мышление: Когнитивное литературоведение на рубеже XX–XXI веков: Аналитический обзор / РАН. ИНИОН. Центр гуманит. научн.-информ. исслед. Отд. литературоведения. – М., 2007. – 160 с.
11. Митина, Л.М. Психология личностно-профессионального развития и профессиональной карьеры: общее и особенное / Л.М. Митина // Российский научный журнал. - 2014. - № 4(42). - С. 96-109.
12. Михеева, Г.П. Формирование профессионально-ценностных ориентаций будущих педагогов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 [Электронный ресурс] / Михеева Галина Петровна. - Калуга, 1996. - 24 с. - URL: http://www.dissercat.com/content/formirovanie-professionalno-tsennostnykh-orientatsii-budushchikh-pedagogov (дата обращения 19.02.2019).
13. Мухаметзянова, Л.Ю. Арт-педагогика: учебно-методическое пособие для учреждений профессионального образования / Л.Ю. Мухаметзянова, Казань: Изд-во «Данис», ФГНУ «ИПППО» РАО. - 2015. - 120 с.
14. Мухаметзянова, Ф.Ш. Литературная подготовка в профессиональной школе / Ф.Ш. Мухаметзянова, Р.Х. Гильмеева, Л.Ю. Мухаметзянова// Педагогика, М. - 2014. - №5. - С.47-54.
15. Пазухина, С.В. Ценностное отношение к личности учащегося как основа профессионализма будущего педагога / С.В. Пазухина // Эффективная педагогика. - 2011. - № 3. - С. 13-19.
16. Серебрякова, Ю. В. Единство рационального, эмоционального и интуитивного компонентов смысловых алгоритмов в обучении философии [Электронный ресурс] / Ю.В. Серебрякова // Актуальные задачи педагогики: материалы II Междунар. науч. конф. - Чита: Издательство Молодой ученый, 2012. - URL https://moluch.ru/conf/ped/archive/59/2441/ (дата обращения: 19.02.2019).
17. Смирнова, А.В. Подготовка будущего педагога в вузе к взаимодействию с семьей: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 [Электронный ресурс] / Смирнова Анастасия Викторовна. - Красноярск, 2013. - 23 стр. - URL: http://www.dissercat.com/content/podgotovka-budushchego-pedagoga-v-vuze-k-vzaimodeistviyu-s-semei (дата обращения 19.02.2019).
18. Форт, К. Беседы с Карлосом Кастанедой // Карлос Кастанеда. Лекции и интервью. - М.: София, 2006. - 296 с.
19. Шамина, Н.П. Анализ психолого-педагогических условий развития профессиональной компетентности будущих педагогов в современных исследованиях / Н.П. Шамина // Самарский научный вестник. - 2014. - № 2(7). - С. 132-135.
20. Шатрова С.А. Формирование навыков профессионального общения у выпускников педагогических вузов/ С.А. Шатрова// Начальная школа +До и После. - 2008. № 9. - С. 87-88.
21. Mukhametzyanova L.Yu. Culture-oriented component scientific and methodical support of students' humanitarian training in university [Electronic resource] / L.Yu. Mukhametzyanova, N.S. Aleksandrova, A.D. Greek, M.B. Zatsepina, A. I. Prokopyev, I.V. Gaidamashko // XLinguae. – 2018. - №1(11).- p. 230-241.- URL:http://www.xlinguae.eu/issue_n_1_2018.html (date of the address 02.04.2019) (ISSN 1337-8384).

УДК 377.1

Ф.Ш. Мухаметзянова, д.пед.н., профессор,
член-корр. РАО, АНОВО «Академия социального образования,
Г.А. Шайхутдинова, к.пед.н., доцент,
ГАОУДПО «Институт развития образования РТ»
г. Казань, Россия

ФОРМИРОВАНИЕ НОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У УЧАЩИХСЯ СПО В РАМКАХ ПРОВЕДЕНИЯ ЧЕМПИОНАТОВ WORLDSKILLS

Аннотация: *в статье авторы акцентируют внимание на развитие у учащихся СПО новых компетенций, необходимых для развития профессиональной карьеры. В основу выделения компетенций, необходимых для развития профессиональной карьеры авторами положен целостный конструкт, состоящий из четырех компонентов (мотивационно-личностный, когнитивно-деятельностный, эмоционально-коммуникативный, креативно-кооперативный), содержательное наполнение которого разработано авторами с учетом специфики цифровой экономики, новых требований рынка труда, современных стандартов.*
Ключевые слова: *компетенции, профессиональной развитие, учащиеся СПО, конкурсы профессионального мастерства*.

F.SH. Mukhametzyanova, PhD. Doctor, Professor,
corresponding member of RAE, Academy of Social Education,
G. Shaukhutdinova, Ph. D.
«Institute of Education Development of the Republic of Tatarstan»,
Kazan, Russia

THE FORMATION OF NEW COMPETENCES OF STUDENTS OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION IN THE FRAMEWORK OF WORLDSKILLS

Abstract. *The article focuses on the development of students ' new competencies necessary for the development of professional career. The basis of the allocation of competencies necessary for the development of professional career, the authors put an integral construct consisting of four components (motivational-personal, cognitive-activity, emotional-communicative, creative-cooperative), the content of which is developed by the authors taking into account the specifics of the digital economy, the new requirements of the labor market, modern standards.*
Keywords: *competences, professional development, students of secondary vocational education, competitions of professional skill.*

Проблема. К 2025 году Россия столкнётся с дефицитом кадров в 10 миллионов человек. Чтобы не потерять конкурентоспособность до 2024 года страна должна перейти в цифровую эпоху, о которой сегодня говорят и власти, и бизнес. Те глобальные изменения, которые происходят в современном мире неизбежно отразятся на все сторонах жизни человека. Коснутся эти изменения и образования. Определено это также и тем, что профессиональная подготовка рабочих и специалистов перестала носить узко направленный характер и должна учитывать те тренды, которыми характеризуется общество, для которого готовятся те или иные специалисты.

Очевидно, что рынок труда неизбежно будет меняться: в первую очередь это связано с цифровизацией и автоматизацией общества. Причем речь идет не только о распространении роботов для выполнения различных физических задач, но и о значимой автоматизации рутинного когнитивного труда с помощью распространения систем слабого искусственного интеллекта.

Актуальность проблемы дефицита высококвалифицированных кадров в различных отраслях усугубляется. Решать эту проблему предлагается по двум ключевым направлениям, одно из которых — развитие компетенций. Есть определенный прогресс по формированию компетенций в рамках мировых чемпионатов WorldSkills, но реформа всей системы профессионального образования —

это то, что представляется критически важным для обеспечения кадрами российской промышленности в ближайшие годы.

Цель. Очевидно, что для роста отечественной экономики необходимо развивать национальный IT – сектор, создавать отечественные технологии. Для того чтобы данные масштабные преобразования были реальны - нужны новые компетенции.

Методы исследования. Для раскрытия цели исследования использовался компетентностный подход. Методы исследования: теоретические – анализ и синтез, сравнение, обобщение; эмпирические – изучение передового отечественного и зарубежного опыта. Нами проанализированы ряд монографических изданий, статьи на данную тему, изучен опыт, широко сегодня представленный в СМИ и специальных изданиях.

Результаты: Авторы пришли к выводу, что важнейшим благоприятным фактором формирования новых компетенций являются чемпионаты WorldSkill, а также сама образовательная среда в системе среднего профессионального образования. Этому есть несколько причин:

1.Можно утверждать, что для отечественной экономики, как и для любой другой современной экономики, возможен только интенсивный путь развития. Это значит, что необходимо обеспечить рациональное и эффективное использование трудовых ресурсов, значительный рост производительности труда. Требуется проведение широкомасштабных преобразований, направленных на рационализацию и создание высокопроизводительных рабочих мест. Для удовлетворения потребности промышленности в высококвалифицированных кадрах уровня рабочих и специалистов необходимо повышать образовательный уровень СПО в целом и проводить работу по трансферу лучших зарубежных методик ускоренной подготовки молодых кадров для цифровой экономики (а лучше — по разработке отечественных).

2. СПО как гибкий и мобильный сегмент отечественной системы образования способен достаточно быстро и эффективно перестраивать образовательный процесс в рамках той или иной профессии и специализации, может быстро вносить изменения в содержание образования.

3. Учащиеся СПО, чтобы добиться высокого результата на соревнованиях национального уровня способны долго и упорно тренироваться в течение периода времени, выделяемого на подготовку. Для достижения успеха студент должен обладать более развитыми, чем у многих других учащихся компетенциями и демонстрировать склонность к определенному виду деятельности. Важной составляющей процесса подготовки является формирование у студента мотивации на победу, причем необходимо отметить важность наличия мотивации на протяжении всего чемпионатного цикла.

4. СПО – это уровень образования, где весьма быстро развивается система наставничества. Еще при советской системе образования Батышев С.Я. отмечал, что новые требования времени к рабочей силе — «способности быстро осваивать технические новшества и новые специальности» [1]. Деятельность наставника не ограничивается только подготовкой рабочих. Она необходима для техников и технологов, инженеров и т.д. Обучать возможно не только определенным действиям, операциям на рабочем месте, но и исследовательской, проектной, конструкторской деятельности [2]. В нашем случае, наставник, готовящий обучаемого к конкурсу профессионального мастерства сам должен обладать нестандартным набором компетенций, а также обладать компетенциями участия в соревнованиях и выполнения конкурсного задания, имеющий опыт разработки конкурсного задания со схемой оценки и выполнения самим наставником задания в условиях, приближенных к условиям соревнований.

Существующая модель СПО показала свою эффективность в XX веке и выполняла ряд важных задач: она успешно подготовила миллионы выпускников к

выполнению рутинных автоматизированных и инженерных задач, свойственных индустриальной и постиндустриальной эпохе. Но такая система не подходит под образовательные задачи XXI века.

В новом сложном мире будет все меньше фиксированных профессий и все больше ситуативных ролей, которые человек станет занимать в процессе реализации коллективных и индивидуальных целей. Рабочая среда будет постоянно меняться. Образование и в частности система СПО столкнулись с ситуацией, когда в ряде сфер компетенции устаревают быстрее, чем заканчивается нормативный срок обучения. Именно поэтому требуется совершенно новый подход к компетенциям, которые должны лечь в основу образовательной программы.

Проблема, которую предстоит решить, не ограничивается определением нового набора компетенций. Трансформация экономики и социума требует от нас пересмотреть всю логику цифровой образовательной модели. Мы наблюдаем становление новой образовательной парадигмы, которая будет способствовать переходу общества к новому социальному и экономическому укладу.

Какие же компетенции будут востребованы? Как было отмечено выше, сегодня профессиональное образование помимо обучения профессии или специальности должно дать молодым людям такие знания и компетенции, которые помогли бы им адаптироваться в мире быстроменяющихся профессий.

В докладе "Россия 2025: **от кадров к талантам" коллектива авторов предложена целевая модель компетенций 2025, в которой все компетенции разложены на 3 основные группы**: когнитивные, социально-поведенческие и цифровые.[8]

К когнитивным - авторы относят способность к саморазвитию, нацеленность на результат, способность к нестандартным решениями, организованность, адаптированность, т.е. способность работать в ситуации неопределенности, управленческие навыки.

К социально-поведенческим - относятся коммуникация, межкультурное взаимодействие, межличностные навыки, которые в целом характеризуют способность человека к взаимодействию в разных аспектах.

Цифровые - создание систем, управление информацией.

Все эти компетенции в таком сконцентрированном виде не заложены в стандарте ФГОС СПО, профессиональных стандартах, нет их и в стандартах WorkdSkills.

Выводы. На основании вышесказанного нами выделены компетенции, которые не зависят от специализации, но которые необходимы для успешного развития профессиональной карьеры будущих выпускников. В основу выделения компетенций, необходимых для развития профессиональной карьеры нами положен целостный конструкт, состоящий из четырех компонентов (*мотивационно-личностного, когнитивно-деятельностного, эмоционально-коммуникативного, креативно-кооперативного),* содержательное наполнение которого разработано авторами с учетом специфики цифровой экономики, новых требований рынка труда, современных стандартов и включает в себя: когнитивный, эмоциональный, информационный, экологический, креативный, исследовательский, кооперативный элементы, отражающие сформированность всех четырех компонентов новых компетенций учащихся СПО.

Выделяя данные элементы можно отметить необходимость принятия учащимися следующих компетенций для профессионального развития:

В первую очередь эмоциональный интеллект, умение сотрудничать друг с другом, когнитивные способности. Также медиаграмотность и информационная гигиена, так как современная информационная среда очень сложная, иногда токсичная. Необходимо экологическое мышление и изменение отношения к природе как к

ресурсу, что ведет к экологическому кризису. Актуальное сегодня умение – владение своим вниманием и умение им управлять. В настоящее время практически отсутствуют практики для обучаемых по работе с внимательностью. Следующий элемент - креативность, умение находить нестандартные решения в условиях высокой сложности, неопределенности и изменчивости среды. Кооперативность, умение решать нестандартные задачи в кооперации. Стремление к личному развитию и успеху, способность учиться, в т.ч. выбирать свои стратегии обучения. Таким образом, это должны быть компетенции в условиях многомерного пространства, покрывающие широкий спектр образовательных потребностей человека на протяжении всей жизни.

Для развития названных компетенций у учащихся СПО необходимо преемственность современной профессиональной подготовки на следующих уровнях:

целевом - согласованность целей и задач профессиональной подготовки по ФГОС профессиональным стандартам и стандартам WorkdSkills на всех этапах данного процесса;

содержательном - – обеспечение «сквозных» линий в содержании образования по ФГОС, профессиональному стандарту и стандарту WorkdSkills, разработка единых курсов изучения отдельных программ. Создание на каждом этапе базы для последующего изучения учебного материала путем обеспечения «сквозных» линий, использование принципа концентричности в организации содержания и межпредметных связей;

психологическом - преемственность в формировании современных социально-поведенческих навыков с опорой на возраст обучаемых, их способностей и возможностей;

ресурсном - использование имеющейся материально-технической базы не только для подготовки к конкурсам WorkdSkills, но и для всех обучающихся по данному направлению в образовательной организации, а также для решения задач повышения квалификации рабочих и специалистов профильного направления;

управленческом - хорошо отработанная нормативно правовая база, работающая для всех субъектов образовательной организации;

технологическом - преемственность форм, методов и технологий подготовки.

Литература

1. *Батышев С.Я. Теоретическая концепция начального, среднего и среднего специального профессионального образования. — М.: Педагогика, 1988.].*
2. *Есенина Е.Ю. Наставничество на производстве: «забытое старое» и «желаемое новое» Профессиональное образование и рынок труда №7.- 2015г. – С. 2-5.*
3. *Действующие ФГОС, родственные ФГОС по ТОП-50 [Электронный ресурс] // DOCPLAYER. URL: https://docplayer.ru/44049655-Deystvuyushchie-fgos-rodstvennye-fgos-po-top-50.html.*
4. *Кудрин рассказал о дефиците кадров в России [Электронный ресурс] // РИА новости, 21 авг. 2018 г. URL: https://finance. rambler.ru/economics/40613482-kudrin-rasskazal-o-defitsite-kadrov-v-rossii/?updated.*
5. *Перечень ФГОС СПО по ТОП-50 перспективных профессий [Электронный ресурс] // Русская академия ремесел. URL:http://artkursy. ru/index.php?page=news&id=330.*
6. *Перечень ФГОС СПО по ТОП-50 [Электронный ресурс] // DOCPLAYER. URL: https://docplayer.ru/27672593-Perechen-fgos-spo-po-top-50.html.*
7. *Цифровизация экономики [Электронный ресурс] // Бизнес & цифровые технологии. URL: http://bit.samag.ru/uart/more/67.*
8. *https://worldskills.ru/media-czentr/dokladyi-i-issledovaniya.html*

УДК 378

Г.Н. Некрасова, д.п.н., профессор,
Вятский государственный университет, г. Киров, Россия
Н.Н. Новикова, д.п.н., доцент,
Сыктывкарский государственный университет им. П. Сорокина,
г. Сыктывкар, Россия

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГИИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЕ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. *В статье рассматриваются аспекты информатизации подготовки учителя технологии. Цифровизация современного образования требует соответствующей готовности учителя, а проведенное исследование с использованием большого количества фактологического материала из всех регионов России, показало, что крайне необходима специальная программа подготовки учителей технологии в области информатизации. Она должна быть отличной от подготовки учителей других предметных областей, поскольку технология как предметная область имеет специфические особенности и базируется на практико-ориентированном изучении в школе современных высоких и информационных технологий. Цель исследования заключалась в теоретическом обосновании, создании и реализации методической системы подготовки учителя технологии в области информатизации образования.*

В исследовании использованы современные методики сбора и обработки исходной информации, педагогическое моделирование, опытно-экспериментальная работа, итоговая диагностика. Экспериментальная работа осуществлялась 2008–2018 гг. Участниками педагогического эксперимента стали: 850 учителей технологии из 28 регионов России, 620 студентов и 57 преподавателей из 15 вузов России, Украины и США. В результате исследования предложена система методической подготовки учителя технологии, которая апробирована на отечественном и зарубежном уровнях.

Ключевые слова*: информационная среда технологического образования, профессиональная деятельность учителя технологии.*

G. N. Nekrasova, PhD., Professor,
Vyatka State University, Kirov, RUSSIA
N. N. Novikova, PhD., Associate Professor,
Pitirim Sorokin Syktyvkar State Universty,
Syktyvkar, RUSSIA

METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF TRAINING TECHNOLOGY TEACHER FOR PROFESSIONAL ACTIVITIES IN THE INFORMATION ENVIRONMENT OF TECHNOLOGICAL EDUCATION

Abstract. *Digitalization of modern education requires appropriate teacher readiness. The held study conducted in all Russian regions showed that there is an urgent need to develop special training program in the field of informatization for technology teachers. It should differ from the programs, developed for training teachers of other subject areas, since technology as a subject area has specific features and it is based on practice-oriented study of modern high and information technologies at schools. The purpose of the study is to give theoretical substation, create and implement the methodological system for the preparation of technology teachers in the field of educational informatization.*

The study uses the modern methods of collecting and processing initial information, pedagogical modeling, experimental work, final diagnostics. The experimental work was carried out in 2008–2018. The participants of the pedagogical experiment were 850 technology teachers from 28 regions of Russia, 620 students and 57 teachers from 15 universities in Russia, Ukraine and the USA.

The result of the research is the proposed system of methodical preparation of technology teachers, which has been tested at the domestic and foreign levels.

Keywords: *informational environment of technological education, professional activity of technology teacher.*

Развитие информационной образовательной среды сегодня требует от педагога решения новых профессиональных задач: управление современными техническими устройствами, организация самостоятельной деятельности с использованием дистанционных и сетевых технологий, использование электронных средств оценивания и др.

В то же время на констатирующем этапе педагогического эксперимента была выявлена недостаточная готовность учителей технологии к решению данных задач. Выяснилось, что при прохождении педагогической практики каждый второй студент испытывал трудности при применении мобильных, сетевых и интерактивных средств обучения. Таким образом, можно выделить первое противоречие исследования: между требованиями по созданию информационной образовательной среды и неготовностью будущего учителя технологии к взаимодействию в данной среде.

В Федеральных стандартах высшего образования [11] выделяются профессиональные задачи, связанные с формированием новой образовательной среды и использованием её возможностей. В то же время сравнительный анализ стандартов высшего образования за последнее десятилетие показал, что при активной информатизации сферы образования нормативно и содержательно подготовка к использованию информационно-коммуникационных технологий (далее – ИКТ) не развивалась. И если в 2000-х годах в учебные планы были включены необходимые дисциплины с достаточным объемом, то с 2009 года произошло их сокращение. И сейчас нет целостной системы подготовки, поскольку каждый вуз самостоятельно определяет дисциплины и их содержание.

Результаты анкетирования респондентов 10 вузов России позволили выявить частичную несогласованность образовательных программ вуза с профессиональными стандартами педагога [12], отсутствие взаимосвязи между дисциплинами методической подготовки к применению ИКТ, преимущественное использование традиционных форм и методов обучения и другие проблемы. Из этого следует второе противоречие**:** между возросшими требованиями к уровню готовности учителя технологии по решению профессиональных задач в информационной образовательной среде и несоответствующей данным требованиям подготовки учителя технологии в вузе.

Результаты анализа исследований в области теории и методики обучения будущего педагога к использованию средств ИКТ [1, 5, 6, 8] показали, что большинство научных работ посвящено подготовке учителей информатики, математики, физики и других предметных областей.

И хотя в исследованиях А.Н. Богатырева [3], Ю.А. Воронина [4], Г.Н. Некрасовой [9], Л.Г. Ахметова [2] разработаны теоретические и методические основы обучения учителя технологии в данной области, проблема создания целостной методической системы в новых условиях не рассматривалась. Из этого следует третье противоречие между необходимостью подготовки учителя технологии к профессиональной деятельности в информационной среде технологического образования (далее – ИСТО) и отсутствием методической системы данной подготовки.

Таким образом, возникает проблема: какой должна быть система подготовки учителя технологии к профессиональной деятельности в ИСТО.

В исследовании использованы современные методики сбора и обработки исходной информации, педагогическое моделирование, опытно-экспериментальная работа, итоговая диагностика. Исследование проводилось в три этапа:

На первом этапе проводился анализ и обобщение научных и методических работ, нормативных документов, а также сравнительный анализ государственных образовательных стандартов высшего образования и образовательных программ.

На втором этапе осуществлялась разработка теоретической, методологической и методической баз исследования. На основе анализа профессионального стандарта педагога и федеральных образовательных стандартов определен перечень

профессиональных действий учителя технологии в области использования средств информатизации.

На заключительном этапе проводилась проверка результативности разработанной методической системы и проводилось обобщение результатов исследовательской работы в монографиях, учебно-методических пособиях.

В результате исследования была разработана «методическая система подготовки учителя технологии к профессиональной деятельности в ИСТО» [10]. Целостность методической системы обеспечивается взаимосвязями между её компонентами: целью, содержанием, комплексом заданий, интерактивными формами и современными средствами обучения, активными методам, и объединяющим компонентом - дидактическими принципами.

Важным условием реализации методической системы является организация взаимодействия будущего учителя технологии с субъектами ИСТО, которое осуществляется не только во время педагогической практики, но и в процессе проведения сетевых мероприятий, участия в сетевом профессиональном сообществе (рис. 1).

Информационная среда для каждого субъекта выполняет определенную роль: для обучающихся является условием для изучения технологии и достижению образовательных результатов; для учителя технологии выступает условием для осуществления профессиональной деятельности по обучению технологии; для студента является условием для освоения способов учебно-профессиональной деятельности и формирования профессиональных действий в ИСТО.

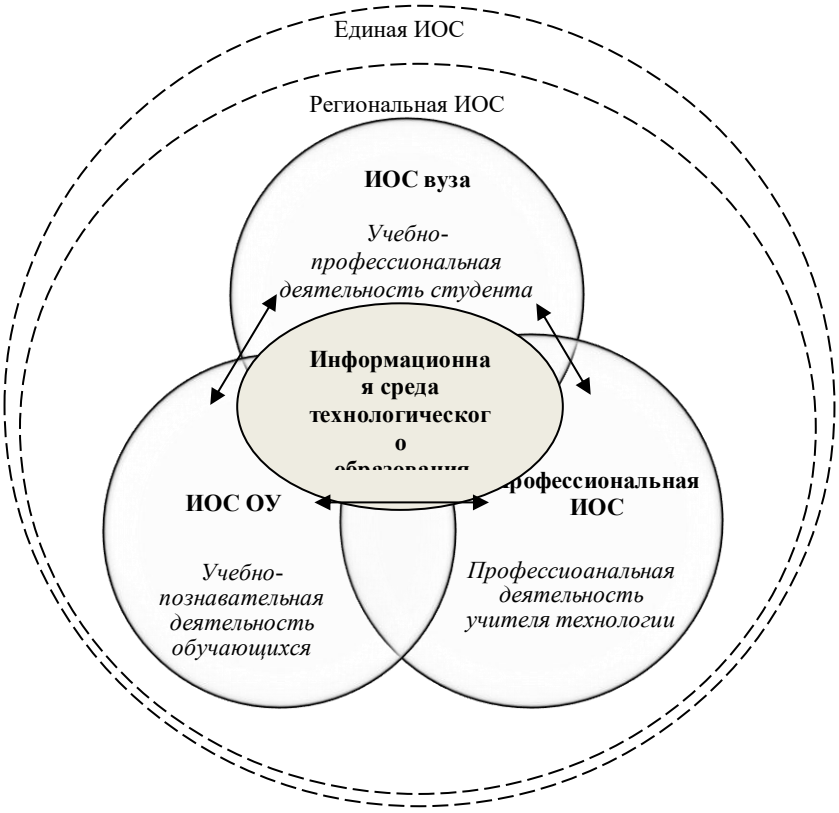


Рис. 1. Модель взаимодействия субъектов ИСТО в процессе подготовки учителя технологии к профессиональной деятельности [10]

Содержание подготовки разделяется на 3 модуля: «Информационная среда технологического образования»; «Образовательный процесс и педагогическое

взаимодействие в ИСТО»; «Профессиональная деятельность учителя технологии как субъекта ИСТО» [10].

Выделенные модули определяют не только содержание, но и этапы подготовки, способствующие переходу от учебной к учебно-профессиональной и затем к профессиональной деятельности (рис.2).

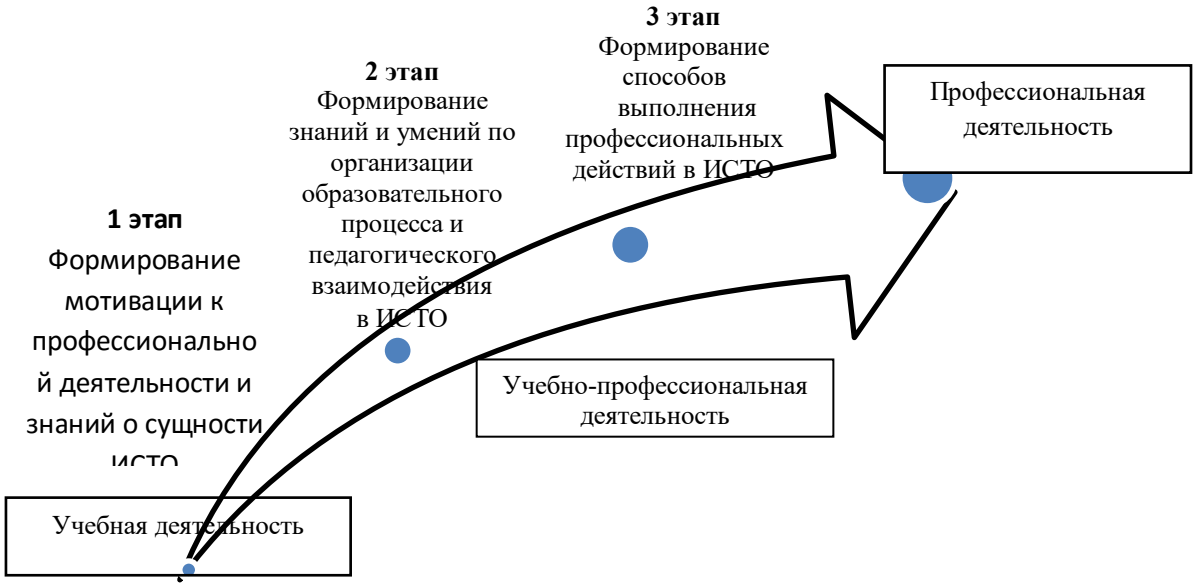


Рис. 2. Этапы подготовки учителя технологии
к профессиональной деятельности в ИСТО [10]

В исследовании решалась задача по созданию учебно-методического обеспечения осуществления процесса подготовки. При этом учитывалось, что на каждом этапе выделяется ведущий вид учебной деятельности который взаимосвязан с определенным комплексом активных методов, интерактивных форм и современных средств обучения.

На первом этапе ведущим видом деятельности является учебно- познавательная, которая имеет профессиональную направленность и все виды заданий соотносятся с содержанием и спецификой предмета технология. Начиная с первого этапа осуществляется планомерное формирование способов выполнения профессиональных действий в ИСТО на основе системы заданий [10].

Для организации взаимодействия преподавателя вуза и студентов используются различные интерактивные формы взаимодействия: перевернутая лекция, сетевой мастер-класс, сетевой практикум.

На втором этапе подготовки ведущими видами деятельности являются учебно-профессиональная и научно-исследовательская, которые осуществляются в процессе выполнения проектных и исследовательских заданий, решения кейсов, написания эссе. Кейсы по решению методических и технических задач нацелены на моделирование педагогических ситуаций, которые могут возникнуть в реальной профессиональной деятельности будущего учителя технологии. Написание эссе по определенным темам заставляют студентов задуматься о будущей педагогической деятельности и позволяют осмыслить процессы информатизации технологического образования.

Студенты включаются в активное взаимодействие с практикующими учителями технологии в процессе проведения сетевых мастерских, где, работая в творческих группах, не только анализируют сетевые сервисы, но и разрабатывают образовательные ресурсы.

На заключительном этапе происходит формирование способов выполнения профессиональных действий в ИСТО в рамках учебно-профессиональной и исследовательской деятельности. Проектные задания предполагают не только создание интерактивных познавательных игр, но и последующее их проведение в рамках дистанционной декады на всероссийском уровне. В процессе исследования студентами создано более 120 методических разработок таких как: «Умная техника на кухне», «Современные станки и оборудование», «Путешествие в Электроград».

Значительное количество заданий выполняются при прохождении педагогической практики с использованием системы дистанционной поддержки, включающей три взаимосвязанных компонента. Содержательный компонент в виде образовательного портала содержит необходимую информацию и методические конструкты. Организационный в виде системы электронных дневников позволяет студентам отражать условия и результаты проведения учебных занятий. Средства коммуникативного компонента позволяют обсуждать проблемы и делиться впечатлениями. В процессе подготовки создаются условия для включения студентов в активное взаимодействие с учителями, преподавателями вузов через участие во Всероссийском педагогическом форуме. В течение 2014–2017 гг. в педагогическом форуме приняли участие более 530 участников из различных регионов РФ, Украины и США.

Повышенный интерес к форуму, увеличение количества участников и их активность позволяют считать форум инновационной формой для подготовки и профессионального саморазвития будущего учителя технологии.

Разработанная модель методической системы была апробирована в Сыктывкарском государственном педагогическом университете имени Питирима Сорокина, Московском педагогическом государственном университете, Пермском государственном гуманитарно-педагогическом университете, Вятском государственном университете. Исследование осуществлялось на основе разработанной программы определения уровня готовности будущего учителя технологии к профессиональной деятельности в ИСТО. В начале и конце формирующего этапа с помощью методов (анкетирования, тестирования, экспертной оценки и анализа результатов взаимодействия участников ИСТО) измерялись уровни мотивационного, когнитивного, деятельностного и коммуникативного компонентов готовности.

Таким образом, в результате исследования предложена система методической подготовки учителя технологии и впервые выявлен и обоснован комплекс профессиональных действий учителя технологии при решении педагогических задач в условиях информатизации технологического образования. Предложены варианты практического применения данного комплекса для наполнения профессионального стандарта педагога. Разработанная программа поэтапной подготовки будущего учителя технологии к профессиональной деятельности в ИСТО в полном объеме реализована в пяти регионах России.

Литература

1. *Александрова, Н.В. Подготовка будущих учителей гуманитарных специальностей к применению и созданию электронных образовательных ресурсов : автореф. дис. … канд. пед. наук / Н.В. Александрова. – Екатеринбург, 2008. – 24 с.*
2. *Ахметов, Л.Г. Информационная среда профессиональной деятельности учителя технологии: проблемы проектирования : монография /Л.Г. Ахметов. – Казань, 2008. – 226 с.*
3. *Богатырев, А.Н. Основные направления разработки методики информационно-технологической подготовки будущих учителей технологии / А. Н. Богатырев // Технология. Творчество. Личность : сб. материалов IX Междунар. конф. – Курск : КГУ, 2003. – С. 8-10*
4. *Воронин, Ю.А. Компьютеризация физико-технической подготовки учителя технологии : дис. … докт. пед. наук / Ю.А. Воронин. – Воронеж, 2003. – 451 с.*

5. *Готская, И.Б. Готовность к профессиональной педагогической деятельности как результат функционирования образовательной программы / И.Б. Готская, В.М. Жучков // Наука и школа. – 2001. – № 3. – С. 18-23.*
6. *Гриншкун, В.В. Качество информационных ресурсов и профессиональные качества педагогов. Взаимосвязь и проблемы / В.В. Гриншкун // Информатика и образование. – 2013. – № 1. – С. 79–81.*
7. *Лапчик, М.П. ИКТ-компетентность бакалавров педагогического направления / М.П. Лапчик // Информатика и образование. – 2012. – № 2. – С. 29–32.*
8. *Насс, О.В. Теоретико-методические основания формирования компетентности преподавателей в области создания электронных образовательных ресурсов : дис. ... докт. пед. наук / О.В. Насс. – М., 2013. – 374 с.*
9. *Некрасова, Г.Н. Подготовка учителя технологии к использованию средств информационных технологий в профессиональной деятельности : монография / Г. Н. Некрасова. – М. : Школа будущего, 2004. – 255 с.*
10. *Новикова, Н.Н. Подготовка учителя технологии к профессиональной деятельности в информационной среде технологического образования: автореферат дисс. ... доктора пед. наук 13.00.02 Москва 2018. – 40 с.*
11. *Приказ Министерства образования и науки РФ от 04.12.2015 № 1426 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 «Педа-гогическое образование» (уровень бакалавриата)» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://минобрнауки.рф/документы/7995 (Дата обращения: 15.07.2016).*
12. *Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18.10.2013 № 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» // Психологическая наука и образование. – 2014. № 3. – С. 11–31.*

УДК 378

Э.И. Низамова,
Э.Д. Шигапова,
А.Р. Хисамова,
Казанский (Приволжский) федеральный университет,
Казань, Россия

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧИТЕЛЯ ФИЗИКИ В ОБЛАСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЙ ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. *Актуальность заявленной в статье проблемы обусловлена тем, что в процессе интеграции российской образовательной системы в международное образовательное пространство особое значение приобретает задача подготовки учителей, владеющих профессиональными компетенциями в области формирования функциональной грамотности обучающихся. В работе приводятся результаты анализа условий образовательной среды Вуза, способствующих развитию профессиональных компетенций учителя физики в области формирования естественнонаучной грамотности обучающихся.*
Ключевые слова*: естественнонаучная грамотность, подготовка учителей, предметы естественнонаучного цикла.*

E.I. Nizamova, E.D. Shigapova, A.R. Khisamova,
Kazan Federal University,
Kazan, Russia

DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCES OF THE PHYSICS TEACHER IN THE FORMATION OF NATURAL-SCIENTIFIC LITERACY OF TEACHERS

Abstract*. The relevance of the problem stated in the article is due to the fact that in the process of integration of the Russian educational system into the international educational space, the task of training teachers with professional competencies in the field of formation of functional literacy of students is of particular importance. The paper presents the results of the analysis of the conditions of*

the educational environment of the University, contributing to the development of professional competencies of physics teachers in the field of formation of natural science literacy of students.
***Keywords**: natural science literacy, teacher training, subjects of natural science cycle.*

Достижение образовательных результатов, соответствующих требованиям ФГОС и формирование естественнонаучной грамотности предъявляют определённые требования к необходимым компетенциям учителя и содержанию учебной деятельности участников образовательного процесса на уроках.

Цель исследования проанализировать условия образовательной среды Вуза, способствующие развитию профессиональных компетенций учителя физики в области формирования естественнонаучной грамотности обучающихся.

Для достижения цели авторы использовали следующие методы исследования: теоретический анализ состояния проблемы на основе изучения методической, дидактической, психологической и специальной литературы, диссертационных исследований по проблеме исследования; анализ результатов международных исследований PISA и TIMSS; материалов конференций по формированию естественнонаучной грамотности обучающихся, нормативных документов, определяющих структуру и содержание профессиональной подготовки учителя физики в области формирования естественнонаучной грамотности в педагогическом вузе, изучение и обобщение педагогического опыта; наблюдение, беседа, интервьюирование.

Проблемам развития профессиональных компетенций учителя физики в области формирования естественнонаучной грамотности обучающихся посвящены исследования Пурышевой Н.С., Исаева Д.А., Пентина А.Ю., Разумовского В.Г., Никифорова Г.Г., Ордабаевой Ж.Ж.

Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся PISA (Programme for International Student Assessment) исследует качество общего образования и отвечает на вопрос: «Обладают ли выпускники, получившие основное общее образование, знаниями и умениями, способствующими адаптации к условиям современного мира?»

Выбор учащихся этой возрастной категории обусловлен завершением обязательного обучения в школах различных стран. На этом этапе образования важно определить уровень знаний и умений, необходимых учащимся в будущем, а также оценить способности учащихся самостоятельно приобретать знания.

Вместе с оценкой учебных достижений рассматривается воздействие на них условий, связанных с социальным окружением учащихся, образовательными возможностями школы и учреждений дополнительного образования.

В исследовании выделяются три основных направления: «грамотность чтения», «математическая грамотность» и «естественнонаучная грамотность».

Мониторинг проводится раз в три года. В 2015 году участвовали шесть тысяч учащихся из сорока двух регионов России. Результаты мониторинга показали, что по направлению "грамотность чтения" средний балл поднялся с 475 до 495, что соответствует среднему показателю по странам - 493 балла [4].

Результаты по математической грамотности выросли с 482 до 494 баллов, что выше среднего по ОЭСР (490 баллов) и переместилась с 34-го на 23-е место.

Средний результат России в области естествознания составил 487 баллов – это достаточно близко к среднему показателю ОЭСР.

По определению, которое используется в исследовании PISA - естественнонаучная грамотность – способность человека занимать активную гражданскую позицию по вопросам, связанным с естественными науками, и его готовность интересоваться естественнонаучными идеями. Естественнонаучно грамотного человека характеризуют следующие компетенции:

• способность интерпретировать данные и использовать научные доказательства для получения выводов;

• способность распознавать научные вопросы и применять методы естественнонаучного исследования;

• способность объяснять или описывать естественнонаучные явления на основе имеющихся научных знаний, а также прогнозировать изменения.

Анализ показал, что наиболее успешные результаты в исследовании PISA показывают учащиеся из тех стран, где формированию естественнонаучной грамотности уделяется специальное внимание. Есть основания полагать, что для формирования и оценки естественнонаучной грамотности необходима разработка заданий, содержащих ситуации, в которых раскрываются различные проблемы, такие как сохранение здоровья, проблемы окружающей среды, использование естественнонаучных знаний для развития техники и т.п. Однако невозможно говорить о формировании естественнонаучной грамотности на уровне основной школы в рамках отдельно взятого предмета. Оно может быть обеспечено только за счет внесения вклада со стороны всех предметов естественнонаучного цикла [2].

Для предметов естественнонаучного цикла характерен общий метод научного познания. Его можно представить как последовательность этапов получения научного знания: эмпирические факты, гипотезы, теоретические модели, наблюдения и эксперименты, проверяющие гипотезы и модели.

Методу научного познания должна соответствовать и специфика учебных заданий:

- задания на отработку отдельных этапов научного метода познания: наблюдение, измерение, формулирование исследовательских вопросов (проблем), выдвижение гипотез, построение моделей, решение типовых задач в рамках моделей, планирование и проведение экспериментов;

- полномасштабные исследовательские задачи, включающие все основные этапы научного метода [1].

Отсюда следуют требования и к компетентностям учителя-предметника, ставящего перед собой целью формирование естественнонаучной грамотности обучающихся:

1) у самого учителя должны быть сформированы компетентности, определяющие естественнонаучную грамотность, что не всегда соответствует действительности. Только в этом случае можно говорить о намеренном использовании заданий по развитию естественнонаучной грамотности при изучении физики и, особенно о самостоятельной разработке таких заданий.

2) учитель должен быть способным организовать продуктивную учебную деятельность обучающихся, что уже относится к его педагогическим компетентностям [3, 6].

Перечисленные требования влияют на содержание обучения будущих учителей предметов естественнонаучного цикла.

В частности, первый вид требований означает, что учитель в ходе своей профессиональной подготовки на уровне бакалавриата должен получить, а в ходе своей профессиональной деятельности пополнять опыт проведения исследований в области естественных наук. По мнению авторов, формированию такого опыта способствует включение в программу подготовки учителей физики дисциплин «Современный лабораторный практикум в классах с углубленным изучением физики», «Мультимедийный телеметрический практикум по физике», «Проектирование учебной работы с использованием видеозадач», «Занимательная физика». Учебно-познавательная деятельность в ходе изучения этих дисциплин осуществляется в совокупности с учебно-практической деятельностью. При подготовке к занятиям будущие учителя анализируют опыт организации учебного процесса в школе,

предъявленный посредством заданий практического характера, проводят мини-исследования, используя полученные данные при решении учебных задач на практических занятиях, моделируют педагогическую деятельность.

Второй вид требований (обладание общепедагогическими компетентностями учителя предметника) означает, что процесс подготовки бакалавров по направлению «Педагогическое образование» требует включения дисциплин направленных на изучение современных методик и технологий обучения предмету, таких как «Современные образовательные технологии в обучении физике», «Совершенствование преподавания физики в школе», «Технические средства в профессиональной деятельности», «Информационные технологии в инновационной педагогической деятельности», которые позволяют освоить технологии организации продуктивной учебной деятельности обучаемых [5].

В институте физики Казанского федерального университета при подготовке бакалавров по направлению «Педагогическое образование» профилей «Физика», «Физика и информатика», «Физика и математика» при разработке учебных планов учитывается необходимость включения вышеназванных дисциплин. Авторы исследовали влияние изучения этих дисциплин на развитие профессиональных компетенций учителя физики в области формирования естественнонаучной грамотности обучающихся. При проведении исследования были использованы следующие методы: наблюдение, беседа, интервьюирование.

Так в частности студентам выпускных курсов было предложено ответить на следующие вопросы:

1. Знаете ли Вы что-то о естественно-научной грамотности?
2. Какими способами можно сформировать естественно-научную грамотность у школьников?
3. Как Вы думаете, сформирована ли естественно-научная грамотность у Вас?
4. Считаете ли Вы готовыми себя к формированию у учащихся естественно-научной грамотности?
5. Насколько способствовало обучение по программе бакалавриата формированию естественно-научной грамотности у Вас?

К интервьюированию был привлечен 61 респондент. Анализ результатов интервьюирования показал, что студенты, освоившие дисциплины «Современный лабораторный практикум в классах с углубленным изучением физики», «Мультимедийный телеметрический практикум по физике», «Проектирование учебной работы с использованием видеозадач», «Занимательная физика», «Современные образовательные технологии в обучении физике», «Информационные технологии в инновационной педагогической деятельности» имеют представление о возможных способах формирования естественно-научной грамотности учащихся и считают себя способными к ее формированию.

В заключении отметим, что программа обучения будущих учителей физики, содержащая модуль таких дисциплин, имеет вполне конкретную цель: подготовку учителя, способного на этапе реализации основного общего образования решать профессиональную задачу формирования и развития естественнонаучной грамотности учащихся.

Литература

1. Исаев Д.А., Чернышова А.А. Формирование естественнонаучной грамотности школьников на основе применения интегрированных заданий // Школа будущего. – 2017. – № 3.– С. 230-236.
2. Пентин А.Ю., Ковалева Г.С., Давыдова Е.И., Смирнова Е.С. Состояние естественнонаучного образования в российской школе по результатам международных исследований TIMSS и PISA // Вопросы образования. – 2018. – №1. – С. 79-104.

3. Пентин А. Ю. От задачи формирования естественнонаучной грамотности к необходимым компетенциям учителей естественнонаучных дисциплин // Непрерывное педагогическое образование.ru. – 2012. – № 1. – С. 158.
4. Центр оценки качества образования ИСРО РАО (2016а) Основные результаты международного исследования PISA-2015. www.centeroko.ru.
5. Garnaeva G.I., Nizamova E.I., Shigapova E.D. Information And Communication Technologies Competence Formation Of The Future Teacher Of Physics // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS, – 2018. – № 26. – P. 221-227.
6. Ordabayeva Z.Z. Interdisciplinary connections physics, chemistry, biology in the formation of functional literacy of students // International journal of experimental education. – 2015. – №3. – P.18-20.

УДК 378(045)

Т.А. Никифорова, аспирант
ФГБОУ ВО «Ижевский государственный технический
Университет имени М.Т. Калашникова»
г. Ижевск, Россия

РОЛЬ ЯЗЫКОВОЙ АТТРИЦИИ В ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. *В статье рассмотрен процесс «угасания» иноязычной коммуникативной компетенции, а также связанное с ним явление языковой аттриции. Для замедления этих процессов предлагается повышение мотивации обучающихся и использование метода интервальных повторений.*
Ключевые слова: *«угасание» компетенции, языковая аттриция, иноязычная коммуникативная компетенция, мотивация, метод интервальных повторений.*

T.A. Nikiforova, post-graduate
Kalashnikov Izhevsk State Technical University
Izhevsk, Russia

ROLE OF LANGUAGE ATTRITION IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

Abstract. *The article discusses process of competency loss and related phenomenon of language attrition. To slow down these processes it is necessary to increase student motivation and to use spaced repetition method.*
Keywords: *competency loss, language attririon, foreign language competency, motivation, spaced repetition method.*

Огромное количество научных публикаций, посвященных различным аспектам формирования компетенций, безусловно служит доказательством актуальности данных вопросов, однако обратной стороне медали – процессу «угасания» компетенций внимания уделяется крайне недостаточно. Под «угасанием» компетенции понимается потеря отдельных ее компонентов под влиянием различных факторов, что в конечном счете может привести к полному исчезновению компетенции.

К сожалению, процесс «угасания» компетенций встречается практически повсеместно, зачастую еще до завершения формального образования. Так, компетенции, сформированные в рамках дисциплин на первом курсе, представляют собой некий набор отрывочных знаний к моменту окончания учебного заведения. Безусловно, это существенно снижает уровень качества образования и, как следствие, конкурентоспособность выпускника на рынке труда.

Одним из наиболее проблемных мест отечественной системы образования является иноязычная подготовка специалистов, что может объясняться трудностью актуализации иноязычной коммуникативной компетенции в практической деятельности. В итоге в памяти выпускников остается лишь некий набор наиболее распространенных слов и выражений, который вряд ли может быть использован для порождения адекватного конкретной ситуации речевого высказывания на иностранном языке. Для лучшего понимания особенностей «угасания» иноязычной

коммуникативной компетенции следует обратиться к исследованиям из других областей (психологии и лингвистики), посвященным явлению языковой аттриции.

Под языковой аттрицией принято понимать процесс утраты системы родного либо второго (ранее изученного или изучаемого) языка, происходящий в результате контакта с другим языком [1:159]. Следует отметить, что данное определение не позволяет сделать выводы о том многообразии факторов, которые могут оказывать влияние на протекание языковой аттриции.

Исследователи выделяют несколько типов языковой аттриции:

- в родном языке в среде родного языка, например, как результат возрастных изменений;
- в родном языке в среде иностранного, что может отмечаться у эмигрантов;
- в иностранном языке, выученном в стенах учебного заведения, в среде родного языка – этот вид аттриции представляет наибольший интерес в контексте данного исследования;
- в иностранном языке в иноязычной среде, что наблюдается у пожилых эмигрантов.

Эке [2:326] приводит ряд психологических теорий, с помощью которых можно объяснить утрату языковой компетеции. Существуют три группы факторов, вызывающих языковую аттрицию:

1) Социально-психологические факторы. В данном случае носитель компетенции сознательно подавляет ее развитие. Так, некоторые дети, усыновленные семьями из США, отказываются говорить на родном языке, что объясняется, с одной стороны, их желанием поскорее стать полноправными членами другой культуры, а, с другой стороны, возможным наличием травматических воспоминаний из прошлого, которые ассоциируются у детей с родным языком.

2) Интерференция. Языковая интерференция возникает, когда два или несколько языков вступают в своеобразную борьбу за когнитивные ресурсы личности. Данный процесс может проявляться на всех уровнях языка. Помимо воздействия родного языка на иностранный, наблюдается и обратное влияние. Было отмечено, что высокий уровень владения иностранным языком может снизить способность обнаруживать орфографические ошибки в родном языке, а также негативно влияет на скорость и точность извлечения лексических единиц родного языка из памяти.

3) Механизмы забывания. Те языковые структуры, которые используются редко или не используются вообще разрушаются с течением времени. Вельтенс [6:10] отмечает, что этот процесс протекает наиболее интенсивно в самом начале, а затем постепенно замедляется (в соответствии с кривой Г. Эббингауза).

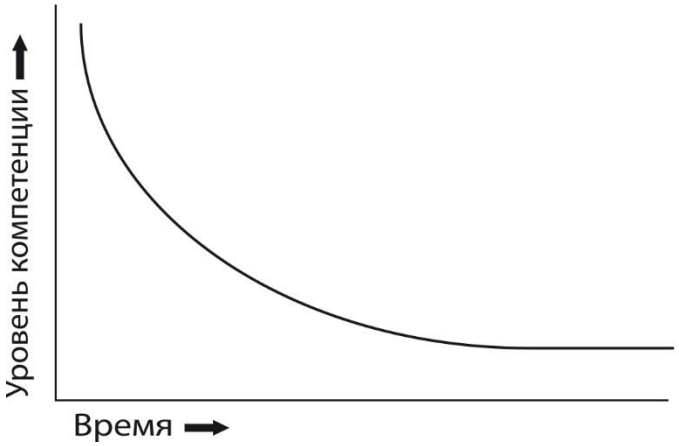


Рис. 1. Траектория «угасания» языковой компетенции

Однако при достижении высокого уровня владения языком компетенция становится устойчива аттриции и способна довольно длительное время пребывать в стабильном состоянии и лишь потом начинает разрушаться.

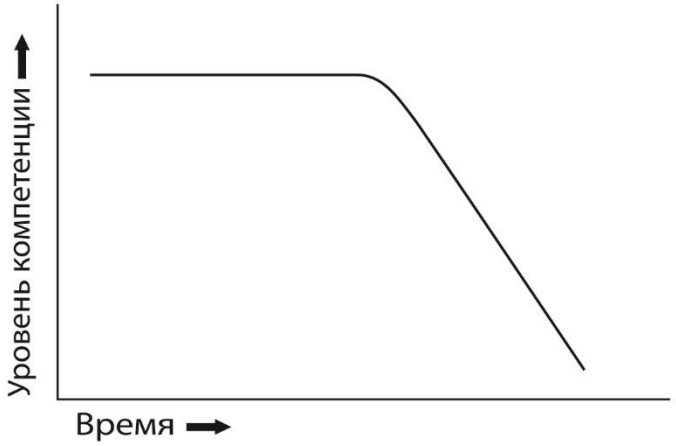


Рис. 2. Траектория «угасания» языковой компетенции высокого уровня сформированности

На основании этого можно сделать вывод, что главным условием сохранения компетенции на длительный срок является достижение высокого уровня ее сформированности. Это крайне непростая задача в условиях отсутствия у российских студентов регулярного общения с носителями языка.

Вероятно, одним из наиболее важных условий обеспечения устойчивости иноязычной коммуникативной компетенции процессам аттриции является повышение мотивации обучающихся к освоению иностранного языка, поскольку именно мотивация является тем механизмом, который запускает процесс развития компетенции.

Положительное воздействие мотивации на запоминание информации было доказано в ряде исследований [5:3]. Однако, в этих исследованиях испытуемым предлагалось заучивать не связанную в единую систему информацию, в том числе бессмысленные слоги, а в качестве источника мотивации служило денежное вознаграждение. В связи с этим не вполне ясно, насколько результаты данных исследований могут распространяться на языковую компетенцию. Тем не менее, однозначно можно сказать, что высокая внутренняя мотивация способствует стремлению обучающихся развивать свою компетенцию самостоятельно, а также при выявлении негативных изменений в ее структуре предпринимать меры, призванные устранить эти изменения.

Что касается конкретных условий, создание которых необходимо для повышения мотивации обучающихся, то среди них Шерноф [4:139] выделяет:

1) Осознание всеми участниками педагогического процесса целей и важности выполнения конкретных заданий, таким образом, обучающиеся относятся к ним как к необходимому условию для дальнейшего развития. Это очень важный пункт применительно к языковой подготовке в рамках отечественной системы образования, поскольку Обучающиеся часто воспринимают владение иностранным языком как нечто далекое от их будущей профессиональной деятельности.

2) Высокая сложность заданий в сочетании с их доступностью, так что обучающиеся вынуждены задействовать максимум своих возможностей. В случае, если задания оказываются слишком легкими и не представляют собой вызов способностям студентов, мотивация к выполнению таких заданий значительно снижается.

3) Доброжелательная атмосфера между участниками педагогического взаимодействия, готовность преподавателя прийти на помощь, а также постоянная обратная связь в исправлении допущенных ошибок. Кроме того, важным является взаимодействие с другими обучающимися, возможность внести вклад в развитие общего дела, проявить инициативу, применить свои способности и таланты.

Очевидно, что для запоминания информации на длительный срок необходима рационализации системы повторений учебного материала. Она может быть проведена на основе метода интервальных повторений [3:14], который основан на особенностях работы человеческой памяти.

В случае, если имеется всего лишь одна возможность повторения учебного материала, то для достижения наилучшего эффекта это повторение следует провести на отметке в 10-20% на временной шкале, где 0% - первое ознакомление с материалом, а 100% - контрольное мероприятие. Исследователи настаивают на необходимости организации повторения материала в форме теста, что еще больше повышает эффективность сохранения информации в памяти.

Разумеется, для замедления процесса «угасания» компетенции и языковой аттриции необходим целый комплекс педагогических мер. Изучение процессов «угасания» иноязычной коммуникативной компетенции может открыть новые пути повышения качества образования, причем не только в сфере языковой подготовки, но и применительно к формированию ряда других компетенций. К сожалению, в настоящее время ощущается острая нехватка как теоретических, так и экспериментальных исследований, проведение которых становится приоритетной задачей педагогики на будущее.

Литература

1. Тимофеев А.В. Языковая аттрция при изучении иностранного языка // Общество: социология, психология, педагогика . – 2017, - №11. – С. 159–162.
2. Ecke P. Language attrition and theories of forgetting: a cross disciplinary review // International Journal of Bilingualism. – 2004, - Vol. 8, No. 3. – P. 321-354.
3. Kang S.H.K. Spaced repetition promotes efficient and effective learning: policy implication for instruction // Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences. – 2016, - No. 3. – P. 12-19.
4. Shernoff D.J. Optimal learning environments to promote students engagement. – New York: Springer-Verlag, 2013. – 368 p.
5. Weiner B. Motivation and Memory // Psychological monographs: general and applied. – 1966, - No. 80(18). – P. 1-22.
6. Weltens B. The attrition of french as a foreign language. – Dodrecht: Foris, 1989. – 137 p.

УДК 37.08

Л.Н. Нугуманова, д.пед.н., доцент,
Г.А. Шайхутдинова, к.п.н., доцент,
ГАОУДПО «Институт развития образования Республики Татарстан»,
г. Казань, Россия

МОДЕЛИ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА НАСТАВНИКА В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. *На основе анализа отечественного и зарубежного опыта, а также собственной практики профессиональной деятельности в учреждении дополнительного профессионального образования авторы приводят возможные для применения в образовании модели наставничества. В каждой модели выделены ее преимущества. На основе анкетирования определены компетенции, необходимы наставнику: профессиональные, специальные и общекультурные.*
Ключевые слова: *наставник, модель, дополнительное профессиональное образование, компетенции, педагог.*

L.N. Nugumanova, Doctor, Associate Professor,
G.A. Shaukhutdinova, PhD, Associate Professor
Institute of Education Development of the Republic of Tatarstan,
Kazan, Russia

MODEL OF A MODERN TEACHER MENTOR IN ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION

Abstract. *On the basis of the analysis of domestic and foreign experience, as well as their own practice of professional activity in the institution of additional professional education, the authors present possible models of mentoring for use in education. Each model has its advantages. On the basis of the questionnaire identified competencies needed mentor: professional, special and General cultural.*
Keywords: *mentor, model, additional professional education, competence, teacher.*

Проблема. Проблема наставничества сегодня одна из самых обсуждаемых не только в отечественной, но и в зарубежной педагогике и других науках. Связано это с рядом причин:

1.Наставничество – один из самых наименее затратных способов обучения персонала на местах.

2. Наставником может выступать член коллектива более опытный или более компетентный в той области, в которой подопечный не имеет или имеет слабые знания и компетенции.

3. Наставничество можно осуществлять как в реальных условиях, т.е. на практике, так и в цифровых форматах: дистанционно, онлайн-обучение, скайп и т.д.

4. Возможности наставничества практически безграничны - от одноразовых консультаций и обучения, до многолетнего сотрудничества и патронажа подопечного.[4]

Важность роли наставника отмечают практически все. Нет фактически ни одной профессии, где бы не нужно было человека обучать. Наставники исполняют роль воспитателя и учителя. Они способствуют продвижению молодых работников вверх по служебной лестнице. Они служат моделями для подражания в социальной сфере и в области профессиональной деятельности. В целом наставники облегчают новичкам переход к статусу самостоятельного зрелого специалиста. Роль наставника в том, чтобы погрузить специалиста в работу, а именно, познакомить с требованиями, особенностями, проблемами, перспективами и т.д. Поэтому и модели наставничества сегодня различны. Мы рассмотрим те модели, которые используются нами в учреждении дополнительного профессионального образования.

Цель. Раскрыть современные модели наставничества, эффективно реализуемые в отечественной образовательной практике.

Методы исследования: Исследование проведено на основе анализа международного и российского опыта наставнической деятельности в организациях и на производстве, а также на основе реализации практики наставничества в рамках реализации проекта «Региональная система организации наставничества педагогических и руководящих кадров на основе сетевого взаимодействия» Института развития оразования Республики Татарстан.

Результаты. Традиционная модель наставника – это взаимодействие более опытного педагога с начинающим в течение определенного времени. Как правило, наставником становится педагог, имеющий большой опыт, стаж работы, личностные характеристики, которые способствуют хорошему и позитивному взаимодействию между ним и его подопечным на основе индивидуального подхода. В центре внимания – профессиональное развитие подопечного. Наставник передает свой опыт и знания, правила и традиции отношений в образовательной организации, дает конструктивную обратную связь и советы, как достичь успеха. Наставник имеет возможность понять и

оценить, насколько его подопечный способен к дальнейшему профессиональному развитию. Подопечный легче и быстрее осваивает новые функции, роли, профессиональные ценности и традиции. Наставник может оперативно реагировать на возникающие проблемы, отмечать достижения подопечного, определять возможные ресурсы для дальнейшего совершенствования подопечного в профессиональной деятельности. Данная модель является наиболее распространенной практически во всех сферах человеческой деятельности. Кроме этой модели, имеются следующие разновидности наставничества в образовании.

Ситуационная модель наставника – данный вид наставничества необходим, когда подопечный нуждается в помощи в конкретной ситуации (например, при подготовке открытого урока, или выступления на семинаре и т.д.). Эта модель достаточно распространена и эффективна.

Партнерская модель наставничества – это наставническая деятельность сходных по уровню квалификации, или возрасту, или стажа специалистов. Наставником является сотрудник, равный по уровню подопечному, но с опытом работы в предметной области, которым партнер не обладает. Наставник помогает партнеру в улучшении выполнения работы, выстраивании рабочих отношений и повышении личной удовлетворенности работой. Данная модель реализуется в двух формах: в первом случае взаимодействие осуществляют молодые педагоги, один из которых уже имеет небольшой опыт, а второй только приступил к работе. Однако, знаний и опыта наставника в данной модели явно недостаточно, поэтому необходимо дополнять такое наставничество другими формами. Значительную роль здесь может сыграть «Школа наставничества» - электронная площадка, расположенная на сайте Института развития образования Республики Татарстан, на которой помимо методических материалов представлены записи вебинаров, профессионально ориентированных дискуссий, в режиме реального времени проводятся онлайн-консультации и т.д. [4]

Вторая форма основана на взаимодействии двух педагогов, занимающих одинаковые позиции, при этом наставником становится тот, кто имеет больший опыт, обладает знаниями или навыками в определенной предметной области, которые требуются другому сотруднику. Эта модель используется, если подопечный работал в другой образовательной организации и перешел на работу в данную организацию.

Следующая модель – групповое наставничество, когда один наставник работает с группой подопечных. Эта модель реализуется достаточно редко и, как правило, только во вновь образованных образовательных организациях, где опытный руководитель или педагог берет под свое шефство несколько других педагогов и периодически осуществляет наставнические мероприятия с ними.

Вышеназванные модели достаточно распространены в настоящее время. Однако не во всех образовательных организациях наставническая деятельность активно внедряется. Связано это в первую очередь с тем, что многие потенциальные наставники считают, что эта деятельность может потребовать значительных ресурсных затрат – время, место, организация доступа к информации. [3] Опытные педагоги нередко не имеют свободного времени, которое они могли бы потратить на своих подопечных без ущерба своей основной работе. Тем не менее, существуют модели наставничества, которые могут помочь преодолеть указанные проблемы.

Краткосрочное или целеполагающее наставничество – модель ориентирована на постановку целей, ориентированных на краткосрочные результаты. Наставник и подопечный встречаются для того, чтобы определить краткосрочную цель и ожидаемый результат. Подопечный между встречами должен достичь поставленных целей. Проблема состоит в нехватке личного общения, поэтому данная модель не подходит для новых сотрудников, нуждающихся в более тесном взаимодействии с наставником, но может быть с успехом применена, если подопечный уже имеет опыт работы и его развитие может быть переведено в область саморазвития.

Скоростное наставничество - модель рассчитана на многоуровневый подход к организации сети профессионалов в образовательной организации и способствует развитию отношений наставничества, предоставляя площадку для знакомства нескольких сотрудников. Скоростное наставничество – это однократные встречи более неопытных педагогов с наставником с целью построения взаимоотношений с другими людьми, объединенными общими проблемами и интересами. Такие встречи помогают формулировать и устанавливать цели индивидуального развития и карьерного роста на основе информации, полученной из авторитетных источников, обменяться мнениями и личным опытом, а также наладить отношения наставник – подопечный («равный – равному»). Данная модель помогает построению отношений для педагогов с общими целями и взаимными интересами. [2]

Реверсивное наставничество – или перевернутая модель наставничества, когда педагог младшего возраста становится наставником опытного, более старшего коллеги. Очень востребованная модель, т.к. молодые педагоги чаще всего становится наставниками для более взрослых в области современных информационных технологий и возможностей цифрового обучения. Реверсивное наставничество помогает установить тесные и продуктивные взаимоотношения между разными поколениями педагогов в образовательной организации. Обе стороны этой формы наставничества вынуждены выйти из зоны комфорта и научиться думать, работать и обучаться по-новому, толерантно воспринимая социальные, возрастные и коммуникативные особенности друг друга.

Выводы. Нами выделены основные модели наставничества и наставников в современной образовательной среде. Разнообразие моделей подтверждает то, что педагогический труд не может быть однообразным. В нем всегда присутствует творческий подход, вариативность. Очевидно, что наставники помогают преодолеть разрыв между теорией и практикой, дополняя знания, полученные подопечным в ходе формального обучения, практическим опытом. Наставничество помогает талантливым и амбициозным молодым педагогам планировать свою карьеру, развивать соответствующие навыки и компетенции, становясь более самостоятельными, ответственными и целеустремленными. [5] Наставничество содействует транслированию ценностей, видения и миссии педагогической деятельности на все ее уровни через тесные отношения между наставником и подопечным, помогая им понять и внести необходимые изменения в индивидуальный стиль работы и поведения. Знание о многообразии моделей наставничества позволит образовательной организации выбрать свою модель, сформировать свой подход к данной проблеме и эффективно решать задачу развития педагогического коллектива.

Рекомендации. Для того чтобы субъект образования мог выступать наставником, он должен обладать определенными компетенциями в этой области. На основе анкетирования наставников, нами определены основные критерии в выделении компетенции и группы компетенций, которыми должен обладать современный наставник:

Когнитивный критерий – гибкость и оперативность мышления, способность видеть проблемы в педагогической ситуации и разрешать их, знание особенностей педагогического труда, способность к творчеству и саморазвитию, владение знаниями не только в своей предметной области, но и знаниями о психологических особенностях учащихся, о педагогическом взаимодействии, самопознании.

Мотивационный компонент - формирует и развивает мотивацию субъекта педагогического труда к развитию и самореализацию в профессии, может демонстрировать лучшие педагогические практики в собственной педагогической деятельности.

Профессионально-проектировочный компонент – формирование и включение подопечного в профессионально развивающую среду.

Коммуникативный компонент – владеет спецификой взаимодействия с субъектами учебно воспитательного процесса, способен к сотрудничеству и взаимопомощи в профессиональном развитии и самообразовании подопечного, умеет отстаивать свою точку зрения и убеждать других в процессе дискуссии, избегает конфликтов в процессе профессиональной деятельности.

Диагностико-рефлексивный компонент – владеет аналитической деятельностью по изучению педагогического процесса и рефлексией педагогического труда, самоанализом собственной педагогической деятельностью.

Выделение данных критериев позволяет сгруппировать основные компетенции современного наставника в образовании.

Профессиональные компетенции – базовые компетенции, которые необходимы для осуществления профессиональной педагогической деятельности.

Специальные компетенции – компетенции, необходимые в наставнической деятельности, для осуществления продуктивного и эффективного взаимодействия в разных ролевых позициях – наставник стажер, наставник-наставник, наставник – опытный педагог, наставник – группа и т.д.

Общекультурные компетенции – это компетенции, которые подкрепляют потенциал наставника – коммуникативные, интеллектуальные, исследовательские, управленческие.

Для реализации наставнической деятельности необходимо сочетание всех вышеназванных компетенций. Кроме указанных компетенций, наставник должен постоянно заниматься саморазвитием и профессиональным ростом, развивать в себе новые компетенции, творческий потенциал, изучать и анализировать имеющийся и инновационный опыт, совершенствовать свой педагогический труд.

Эффект от наставнической деятельности проявляется в следующем [1]:

– во-первых, повышение квалификации и профессионального мастерства педагогического коллектива, его сплоченность, следование общим целям и интересам образовательной организации;

– во-вторых, развитие личностно ориентированных отношений между коллегами-учителями, способствующих эффективному оказанию помощи и поддержки в педагогической практике образовательной организации;

– в-третьих, формирование в образовательной организации такой категории педагогов, которая способна брать на себя ответственность за быструю профессиональную адаптацию молодых учителей.

Литература

1. Масалимова А.Р. Корпоративная подготовка наставников. – Казань: Изд-во «Печать-Сервис XXI век», 2013. – 183 с.

2. Эсаулова И. А. Новые модели наставничества в практике обучения и развития персонала/«Стратегии бизнеса», №6 за 2017 ггод

3. Круглова И.В. Наставничество как условие профессионального становления молодого учителя/Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук.- Москва – 2007 – 27с.

4. Нугуманова Л.Н., Яковенко Т.В. Наставничество как форма непрерывного образования и профессиональной самореализации педагога /Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. - Сборник научных трудов: - Ялта: РИО ГПА, 2018. – Вып. 60. – Ч.4. – С. 302-305

5. Шайхутдинова Г.А. Подготовка преподавателей для профессиональной образовательной организации: подходы к проблеме/ Инновации в образовании. - 2017. -№1. - С.54-64.

УДК 378

Г.М. Нуруллина, к.п.н., доцент
Казанский (Приволжский) федеральный университет
г. Казань, Россия
И.Ю. Голованова, к.филол.н., доцент
Челябинский государственный университет
г. Челябинск, Россия

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ-НЕФИЛОЛОГОВ

Аннотация. *Статья посвящена одному из актуальных вопросов современной педагогической науки – компетентностному подходу в обучении русскому языку в системе современного профессионального образования студентов-нефилологов. Главной компетенцией, формируемой в процессе обучения русскому языку, выделяется коммуникативная компетенция, которая направлена на развитие речевой деятельности студентов нефилологических специальностей. По мнению автора исследования, неотъемлемой культурой специалиста-нефилолога в высокотехнологичном конкурентном мире является приобретение навыков профессионального общения, использование приемов речевого воздействия, убеждения. В связи с этим целью настоящей работы является создание педагогических условий, обеспечивающих формирование коммуникативной компетенции студентов-нефилологов в вузе; определение педагогических технологий обучения для повышения культуры речевого общения будущих специалистов; выявление профессиональной направленности психолого-педагогических знаний. Практическая значимость исследуемой проблемы заключается в повышении качества профессиональной подготовки студентов-нефилологов; в определении траектории образовательного роста будущего высококвалифицированного специалиста, способного обоснованно выбирать языковые средства в профессиональной деятельности, адекватно реализовывать свои коммуникативные намерения в различных ситуациях общения, соблюдать правила русского речевого этикета и невербальной коммуникации.*

Ключевые слова: *компетентностный подход, профессиональное образование, лингводидактика, студент-нефилолог, коммуникативная компетенция, русский язык.*

G.M. Nurullina, Ph.D. in Pedagogy, Associate Professor,
Kazan Federal University Kazan, Russia
I.Yu. Golovanova, Ph.D., Associate Professor,
Chelyabinsk State University,
Chelyabinsk, Russia

THE COMPETENCE-BASED APPROACH IN TEACHING RUSSIAN LANGUAGE IN THE SYSTEM OF MODERN PROFESSIONAL EDUCATION FOR NON-PHILOLOGIST STUDENTS

Abstract. *The article is devoted to one of the topical issues of modern pedagogical science - the competence approach in teaching the Russian language in the frame of modern professional education for non-philology students. The main competence, formed in the process of learning the Russian language is a communicative competence, which is aimed at the development of speech activity of students of non-philological specialties. According to the author of the study, the acquisition of professional communication skills, the use of speech influence techniques, and persuasion is a* part *and parcel* of culture *of a non-philologist specialist in the high-tech competitive world. In this regard, the purpose of this work is to create pedagogical conditions that ensure the formation of the communicative competence of non-philology students at the university; the definition of pedagogical learning technologies to improve the culture of verbal communication of future specialists; identification of the professional orientation of psychological and pedagogical knowledge. The practical significance of the problem under study is to improve the quality of professional training of non-philology students; in determining the trajectory of the educational growth of a future highly qualified specialist who is able to reasonably choose language means in his professional activity, adequately implement his communicative intentions in various communication situations, follow the rules of Russian speech etiquette and non-verbal communication*

Keywords: *competence-based approach, vocational education, linguodidactics, non-philologist student, communicative competence, Russian language*

Современная система профессионального образования в высшей школе направлена на усиление практической направленности обучения, предполагающего внедрение и реализацию компетентностного подхода. На современном этапе развития общества ценностными характеристиками высококвалифицированного специалиста стали выделяться саморазвитие, самообразование, самопроектирование, самосовершенствование личности. Компетентностный подход – современное направление развития содержания образования, в результате которого будущие специалисты приобретают необходимые знания, умения, навыки, учатся быть мобильным, конструктивным, решают конкретные задачи, добиваются результатов.

Проблемой настоящего исследования является компетентностный подход в обучении русскому языку студентов-нефилологов. Известно, что неотъемлемой культурой любого специалиста (филолога и нефилолога) в высокотехнологичном конкурентном мире является приобретение навыков профессионального общения, использование приемов речевого воздействия, убеждения. Компетентностный подход в обучении русскому языку студентов-нефилологов предполагает формирование ключевых компетенций, среди которых главной выделяется коммуникативная компетенция, направленная на развитие речевой деятельности студентов нефилологических специальностей.

Вопрос о компетентностном подходе в современной лингвометодике является актуальным. Анализ научно-методических работ [4; 6; 9; 10] показывает, что масштабность задач, стоящих перед современным обществом, повышает актуальность компетентностоного подхода в системе современного профессионального образования. В связи с новым пониманием, организацией и методическим содержанием образовательного процесса появляется много вопросов по обучению русскому языку студентов-нефилологов. Решение задачи обучения навыкам профессионального общения на русском языке осуществляется в процессе освоения вузовской дисциплины «Русский язык и культура речи». Основное внимание в дисциплине уделяется выработке у студентов-нефилологов знаний, умений и навыков обоснованно выбирать языковые средства в профессиональной деятельности; адекватно реализовать свои коммуникативные намерения в различных ситуациях общения; соблюдать правила русского речевого этикета и невербальной коммуникации; уметь определять и устранять основные речевые ошибки, составлять грамотные, логичные, выразительные письменные и устные тексты; аннотировать, реферировать тексты научного стиля.

Практика преподавания русского языка и культуры речи показывает, что студенты-нефилологи зачастую сталкиваются с проблемой восприятия, понимания научной информации. Работа с научными текстами оказывается для студентов сложной умственной деятельностью, включающей обобщение и систематизацию полученных знаний читателя-реципиента. В процессе восприятия научного текста у студента могут возникнуть сложности, связанные с непониманием смыслового содержания текста: читатель недостаточно хорошо владеет имеющимися знаниями, не понимает смысл текста из-за присутствия в нем большого количества терминов, абстрактной лексики, сложных синтаксических конструкций.

Цель настоящего исследования заключается в анализе значимости коммуникативной компетенции в процессе обучения русскому языку и культуре речи студентов-нефилологов; в создании педагогических условий, обеспечивающих формирование коммуникативной компетенции студентов в вузе, мотивацию к исследованию особенностей научного текста; в рассмотрении проблемы восприятия и понимания научной информации студентами-нефилологами; в выявлении

профессиональной направленности психолого-педагогических знаний, технологии учебного процесса.

В процессе формирования коммуникативной компетенции студентов-нефилологов важной задачей является осознание будущими специалистами языка как средства общения, средства познания мира в условиях изменяющейся экономической и социокультурной ситуации, расширения пространства глобальной информатизации. Вследствие этого в процессе обучения русскому языку студентов-нефилологов мы выделяем следующие педагогические технологии: ***интерактивное изучение*** (взаимодействие с учебным материалом, преподавателем и студентами); ***активное учение*** (решение коммуникативных и экстралингвистических задач); ***текстоцентрическое обучение*** (текст – объект языка, речи).

Каждая из перечисленных технологий занимает важное место в рамках формирования речевой деятельности студентов-нефилологов. Содержание обучения русскому языку и культуре речи включает разные учебные действия с языковым материалом во время работы с текстом: анализ, синтез, сравнение, наблюдение, конструирование, подведение языкового факта под понятие, видоизменение, моделирование. *Текстоцентрический подход* предполагает обучение студентов верному употреблению языковых средств в соответствии с принятыми нормами литературного языка во всех видах речевой деятельности: рецептивной (слушание – чтение), продуктивной (говорение – письмо).

Во время работы с научным тексом студенты-нефилологи получают информацию, выраженную как на глубинном уровне (смысл), так и с помощью поверхностных структур (код, средство передачи смысла). Как известно, наука, анализируя закономерности окружающей действительности, мыслит абстрактно, понятиями и категориями, и воплощает процесс мышления в логической последовательности суждений и умозаключений. Информативная насыщенность и доказательность, иерархичность построения, обобщенно-отвлеченный характер изложения, ориентированность на единообразное понимание – особенности научного текста, рассчитанного не на эмоционально-чувственное, а на логическое восприятие. Понимание научного текста есть сложная познавательная деятельность субъекта, для эффективности которой необходим достаточно высокий уровень развития вербально-аналитического, понятийного мышления. Глубина понимания и осмысления научного текста зависит от сформированности психологического механизма переработки семантической информации, включающего операции анализа и синтеза, классификации, обобщения и абстрагирования, свертывания и развертывания смыслов текста.

Учитывая специфику научного текста как сложного семантико-синтаксического образования, при работе с ним мы определяем несколько ключевых задач, решение которых способствует развитию речемыслительной деятельности студентов, формированию коммуникативной компетенции будущих специалистов. Анализ научного текста при изучении дисциплины «Русский язык и культура речи» студентами-нефилологами мы начинаем с выявления уровня развития метаязыковой рефлексии, когнитивной гибкости при восприятии и переработке научной информации. Рефлексия, как сказал Г.И. Богин, «есть способность понимать свое понимание и, если нужно, объяснять причины именно такого, а не другого понимания» [1: 5]. Поэтому после прочтения небольшого по объему научного текста (мы используем фрагмент статьи И.Т. Касавина о творчестве [5: 97]) студенты получают задание объяснить смысл высказываний, в случае же затруднения проанализировать причины трудностей, возникающих при восприятии содержания, и составить алгоритм преодоления коммуникативных затруднений. Приводим типичные ответы обучающихся: «1. Трудные формулировки, термины. Нужно посмотреть значение трудных слов в словаре. Заменить их более простыми синонимами. Поставить сноску. 2. Выделить

ключевые слова. 3. Сложные конструкции. Выделить фрагменты. Разделить / разбить сложные предложения на несколько простых. / Заменить порядок слов. 4. Проанализировать структуру, убрать фрагменты, которые не несут в себе информации. 5. Разобраться в смысловых отношениях в тексте». Как мы видим, данные высказывания отражают, с одной стороны, процесс осмысления информации в целом, что обусловлено тремя типами понимания текста – семантизирующего, когнитивного и распредмечивающего [1: 5-6]. С другой – трудности восприятия научного текста, обусловленные сложностью кодируемого смысла и языкового кода, ограниченными возможностями самого субъекта речи.

Задача следующего этапа – формирование коммуникативно-речевой компетенции, что предполагает интерпретацию содержания научного текста «для других», настрой на диалог. Диалоговое взаимодействие – одна из важнейших особенностей *интерактивного обучения*. На основе диалога реализуется основная потребность человека в коммуникации, взаимодействии с окружающими, активизируется самосознание, саморегуляция студента. Суть интерактивного обучения заключается в организации познавательной деятельности студента, который вносит индивидуальный вклад в процесс освоения материала. В результате интерактивного обучения происходит обмен знаниями, умениями, идеями, опытом, что способствует формированию у студентов-нефилологов основных навыков коммуникации.

В зависимости от собеседника осуществляется выбор оптимального способа логического разворачивания высказывания как результата интерпретации. Так, например, если адресат студент, наиболее приемлемым способом с точки зрения будущих специалистов оказывается индуктивный метод: от частного, конкретного к логическим обобщениям, что помогает установить связь между имеющимися и приобретаемыми знаниями. Выбор образа содержания текста осуществляется благодаря актуализации личностных смыслов, отражающих практический, психический и эмоциональный опыт говорящих. Именно эти образы и их интерпретация становятся отправной точкой для раскрытия содержания исходного текста [7].

В данном случае необходим достаточно высокий уровень текстового анализа, определяемый готовностью к объектно- и, особенно, субъектно- аналитическим способам передачи информации (например, в виде авторского аналитического комментария); способностью к сложным перекодировкам информации, к компрессии, трансформации: формулируя высказывание, студенты прежде эксплицируют его ядерное содержание (предвосхищая будущую смысловую целостность текста), после чего разворачивают речевое произведение, создавая сложную систему иерархически связанных предикатов [8: 101-107]. В некоторых случаях объяснение сопровождается графическим иллюстративным материалом – схемами, алгоритмами, рисунками. На данном этапе перед студентами ставится еще одна, коммуникативная задача – заинтересовать слушателей. Это позволяет акцентировать внимание на риторических приемах взаимодействия с аудиторией, необходимых при формировании коммуникативной компетенции.

Следующим этапом развития необходимых речемыслительных навыков, является применение в практике преподавания *активного учения,* связанного с созданием коммуникативных текста, экстралингвистических задач. Коммуникативный текст стимулирует активизацию необходимых речевых навыков, мотивирует выбор средств выражения, речевых тактик взаимодействия с адресатом [2]. Текстовая деятельность, направленная на создание коммуникативного текста, рассчитана на определение экстралингвистических факторов, которые предполагают анализ исходного учебно-научного текста, его переработку – интерпретацию и трансформацию исходной информации. Формирование «коммуникативной компетенции при создании коммуникативно значимых текстов связано с расширением

жанрового и тематического репертуара пишущего, освоением новых речевых регистров, обучением основам критического чтения и академического письма» [3: 72].

Одним из видов создания коммуникативного текста является написание студентами-нефилологами текста реферата. Для успешного создания текста реферата студенты, безусловно, должны соблюдать орфографические, пунктуационные, грамматические нормы современного русского литературного языка. Написание текста речи является одним из важнейших риторических навыков оратора. Изучая дисциплину «Русский язык и культура речи» студенты приобретают навыки публичного выступления: работают с научной литературой, составляют план выступления, пишут текст, учатся ориентироваться во времени во время выступления. Создание текста реферата позволяет выявить трудности, связанные с особенностями восприятия и переработки научной информации, сформированности аналитических навыков, когнитивного развития авторов текстов.

В результате проведенного нами эксперимента были выявлены следующие трудности, с которыми сталкиваются студенты-нефилологи при подготовке текста реферата: сложность в определении проблемы, обозначенной в названии реферата, что приводит к неправильному отбору литературы, к расширению или сужению темы исследования; неумение формулировать цели, задачи, обобщать результаты исследования в выводах; отсутствие навыков экземплификации – неумение обосновывать, доказывать примерами приводимые положения, суждения; нарушение логики изложения вследствие отсутствия навыков у студентов верного вычленения в содержательных блоках главной, дополнительной и избыточной информации; неправильный поиск нужной информации в текстах для иллюстрации своего высказывания, приведения аргументов, контраргументов.

При создании текста реферата студентов-нефилологов важно обучать отделять интеллектуальное суждение от эмоционального, разговорного высказывания. Научное содержание текста реферата включает репрезентативные для научного дискурса лексические и коммуникативные единицы: лексемы-термины с научным содержанием, клишированные, стандартизированные обороты научной речи, синтаксические фразеомодели, составляющие научную ценность. Анализ текста речи студентов-нефилологов выявил следующие недочеты, связанные с несоблюдением характеристик научного стиля: в научной речи доминирует разговорная, экспрессивная манера изложения (риторические вопросы); вместо местоимения «мы» используется личное местоимение «я»; в целях и задачах исследования в научном аппарате присутствуют слова «научиться», «хочется», «рассказать» и др.; отсутствуют значимые для смысла высказывания компоненты; присутствует речевая недостаточность (ненамеренный эллипсис, логические и грамматические лакуны) и речевая избыточность (тавтология и плеоназмы, синтаксические повторы).

Таким образом, анализ педагогических технологий интерактивного изучения, активного учения, текстоцентрического обучения позволил сделать вывод о том, что у студентов-нефилологов при работе с научным текстом возникают коммуникативные затруднения, снижающие культуру научной речи будущих специалистов. В процессе обучения русскому языку и культуре речи студентов-нефилологов важным является использование системы работы по отбору языкового материала, коммуникативных задач и речевых ситуаций профессиональной направленности. Система профессионального образования в высшей школе предполагает процесс прогрессивного изменения личности студента под влиянием социальных воздействий, изучаемых вузовских дисциплин, собственной активности, направленной на самосовершенствование. Эта система направлена на формирование навыков практического применения знаний, развитие коммуникативной компетенции студентов. Кроме того, студент-нефилолог в результате освоения дисциплины «Русский язык и культура речи» должен стать высокоэрудированным специалистом, способным хорошо

знать не только свой предмет речи, но и быть осведомленным в области литературы, искусства, живописи, музыки, политики, экономики, культуры родного края и других народов.

Формирование коммуникативной компетенции студентов-нефилологов строится с учетом утверждающегося в лингводидактике компетентностного подхода обучения языкам, который состоит в определении траектории образовательного роста каждого студента, интегрированном и целенаправленном воздействии на задатки личности, способной демонстрировать высокую креативность и мотивацию в изучении предмета.

Литература

1. Богин, В. Г. Типология понимания текста. – Калинин: Калининск. гос. ун-т., 1986. – 87 с.
2. Буторина Е.П. Русский язык и культура речи: учебник для академического бакалавриата / Е. П. Буторина, С. М. Евграфова. – 3-е изд., испр. и доп. –М.: Издательство Юрайт, 2018.– 261 с.
3. Голованова И.Ю. Когнитивно-психологические аспекты текстологических приемов учебной деятельности в процессе формирования коммуникативной компетенции // Вестник Челябинского государственного университета. – 2017. – № 12 (408). Филологические науки. Вып. 110. – С. 71-75
4. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.
5. Касавин И. Т. Пространство и время: в поисках "естественной онтологии" знания // Общественные науки и современность. – 2000. – № 1. – С. 90-99.
6. Керимбаева Б.Т. К вопросу об определении сущности понятия «компетентностный подход» в профессиональной подготовке будущих специалистов // Фундаментальные исследования. – 2012. – №3 – С. 581-585.
7. Нуруллина Г.М., Усманова Л.А. Психолингвистический аспект изучения текста как продукта речевой деятельности// Филология и культура. Philology and Culture. – 2018. – №3 (53). – С. 72-76
8. Седов, К. Ф. Становление дискурсивного мышления языковой личности: Психо- и социолингвистический аспекты. Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 1999. – 180с.
9. Хуторской А.В. Компетентностный подход в обучении. Научно-методическое пособие. А. В. Хуторской. – М.: Издательство «Эйдос»; Издательство Института образования человека, 2013. – 73 с.
10. Юсупова З.Ф. Исследование проблем формирования предметной компетенции у студентов: по результатам педагогической практики по русскому языку // Профессионализм учителя как условие качества образования: сборник научных трудов IV международного форума по педагогическому образованию в региональной конференции ISATT: Часть 2. – Казань, Отечество, 2018. – С.306-313.

УДК 378

В.К. Обыденкова, к.п.н.,
Московский городской педагогический университет,
г. Москва, Россия

РОЛЬ ИНТЕРНЕТ-ПРОЕКТИРОВАНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ

Аннотация. *В статье описывается опыт апробации и условия реализации технологии интернет-проектирования в процессе профессиональной подготовки студентов педагогического вуза. Практическое значение результатов исследования заключается в обосновании потенциала интернет-проектирования для профессионального и личностного развития современных студентов, включая актуализацию профессионально значимых компетенций, становление субъектности, повышение рефлексивности и самоэффективности, профессионализацию мотивов использования Интернета.*

Ключевые слова: *профессиональная подготовка, педагогический вуз, киберонтологический подход, интернет-проектирование, интернет-проект.*

V.K. Obydenkova, PhD,
Moscow City University,
Moscow, Russia

THE ROLE OF INTERNET PROJECTING IN PROFESSIONAL TRAINING FOR STUDENTS OF PEDAGOGICAL INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION

Abstract. *The article describes the experience of approbation and conditions of implementation of Internet projecting technology in the process of professional training of students of pedagogical institutions of higher education. The practical importance of the research results is to substantiate the potential of Internet projecting for professional and personal development of modern students. Internet projecting activates professionally meaningful competences, forms the students' subject position, develops self-efficacy and reflexivity, contributes to the professionalization of motives for the use of the Internet.*
Keywords*: professional training, pedagogical institution of higher education, cyberontological approach, Internet projecting, Internet project.*

Жизнедеятельность современного человека протекает как в окружающей его предметной реальности, так и в киберпространстве, а наряду со своей социализацией он также оказывается вовлечен в процессы киберсоциализации посредством использования информационно-коммуникационных, компьютерных, цифровых, интернет- и иных технологий. В.А. Плешаков убежден, что киберсоциализация человека «может приобретать контролируемый или относительно направляемый характер, выражающийся в раскрытии позитивного потенциала электронной, компьютерной, цифровой техники и нивелирования негативных последствий киберсоциализации» [6]. Направляемость киберсоциализации личности достигается, в частности, в процессе образования.

Динамично развивающийся в последние десятилетия Интернет – «глобальный сектор киберпространства» [1: 20] – сегодня является не просто средством поиска информации, коммуникации и проведения досуга, а образовательной средой, в которой человек любого возраста имеет возможность удовлетворить потребность в получении новых знаний и освоении новых компетенций. Это касается не только неформального образования и обучения вне образовательных организаций: Интернет является важным ресурсом и для сферы высшего образования. Благодаря использованию студентами вузов информационно-коммуникационных технологий современный процесс обучения можно перевести с уровня «пассивного потребления» на уровень «активного преобразования информации» [7]. Такой переход возможен за счет того, что студент XXI века – субъект своего образования и профессиональной деятельности, готовый преобразовывать себя, творчески изменять и конструировать окружающую его действительность. В этой связи одна из задач университета – создавать и поддерживать условия, в которых обучающийся будет реализовывать свою активную жизненную позицию.

Учитывая эту особенность, целесообразно решать образовательные задачи современных молодых людей с помощью проектных технологий. Грамотное использование сети Интернет в проектной деятельности способно обогатить и расширить ее потенциал, став инструментом стимулирования созидательной активности будущего специалиста.

Интернет-проектирование как современное направление проектной деятельности отвечает современным образовательным реалиям и является, по нашему мнению, одним из эффективных средств профессиональной подготовки студентов педагогических вузов с применением возможностей сети Интернет. В 2014-2017 гг. мы провели теоретическое и эмпирическое исследование и выявили образовательный потенциал интернет-проектирования в процессе профессиональной подготовки студентов педагогического вуза [2].

Проблема исследования: при каких организационных и психолого-педагогических условиях интернет-проектирование становится средством профессиональной подготовки студентов педагогических вузов? Решение заявленной проблемы составило **цель исследования**.

Методы исследования: анализ научной литературы и нормативных актов; изучение продуктов деятельности студентов; формирующий эксперимент; методы опроса (опросник рефлексивности А.В. Карпова, шкала общей самоэффективности Р. Шварцера и М. Ерусалема в адаптации В.Г. Ромека, авторский экспресс-опросник «Самооценка профессионально значимых умений в проектной деятельности», авторский опросник «Самооценка мотивов использования Интернета»). Для статистической обработки данных с использованием критерия знаков выбрана программа IBM SPSS Statistics.

Анализ научной литературы позволил утверждать, что интернет-проектирование как средство профессиональной подготовки студентов педагогических вузов базируется на деятельностном, компетентностном и киберонтологическом подходах. Деятельностный подход обеспечивает понимание интернет-проектирования как целенаправленной деятельности студентов по созданию нового продукта в интернет-пространстве, в ходе которой они реализуют свою субъектность, приобретают профессиональный опыт и навыки. Компетентностный подход позволяет рассматривать интернет-проектирование как средство выработки у студентов «динамической комбинации знаний и умений, способности их применения для успешной профессиональной деятельности» [8: 8].

Киберонтологический подход [1] обосновывает роль интернет-проектирования в процессе профессиональной подготовки студентов, способствующего актуализации их личностного и профессионального развития, определяясь условиями их деятельности и взаимодействия друг с другом и с преподавателем с использованием возможностей Интернета.

С помощью интернет-проектирования студенты педагогического вуза достигают различных образовательных целей, поставленных как в рамках учебной дисциплины, специальности или направления подготовки, так и в контексте собственной потребности в самообразовании и саморазвитии. Эти цели воплощаются посредством онлайн- и офлайн-взаимодействия студентов между собой и с преподавателем, направленного на разработку конкретного продукта (сайта, страницы в социальной интернет-сети, текстового, фото- или видеоблога и т.д.) для решения социальной и (или) профессиональной проблемы.

Исходя из обозначенных подходов и опираясь на существующие в педагогической науке взгляды на интернет-проектирование, мы сформулировали определения ключевых понятий исследования.

Интернет-проектирование – «процесс планирования, поэтапного создания и качественного развития тематического интернет-ресурса, направленного на решение определенной социальной или профессиональной проблемы» [2: 82–83].

Интернет-проект (продукт интернет-проектирования) – «тематический интернет-ресурс, создаваемый с целью решения определенной социальной или профессиональной проблемы и имеющий потенциал к качественному развитию» [2: 82].

Учебный интернет-проект – «интернет-проект, поэтапно создаваемый в совместной деятельности обучающихся при наставнической роли педагогов» [2: 82].

В педагогической практике сложилось две разновидности проектов, выполняемых обучающимися: проекты, создаваемые в реальном пространстве с привлечением возможностей сети Интернет, и проекты, создаваемые в интернет-пространстве. Некоторые исследователи называют и те и другие интернет-проектами.

Принимая во внимание фактические различия между этими видами проектов, мы считаем необходимым сделать следующее понятийное разграничение [3]:

– «проекты, реализуемые с использованием сети Интернет»;

– «интернет-проекты, созданные и реализуемые в сети Интернет».

В первом случае проектный продукт является объектом (событием, услугой и т.д.), доступным другим людям в реальном пространстве. При этом дистанционное общение авторов, публикация ими отчетов о ходе и результатах такого проекта, его продвижение в сети Интернет – сопутствующие элементы той работы, которая берет свое начало в предметной реальности. Учитывая популярность интернет-платформ, на которых люди размещают информацию о реализуемых ими проектах («Планета.ру», «Наше Подмосковье» и др.), можно утверждать, что большая часть современных проектов – это проекты, реализуемые с использованием сети Интернет. Во втором случае интернет-проект – это интернет-ресурс (сайт, текстовый блог, фото- или видеоблог, группа или страница в социальной интернет-сети и т.д.), который изначально создается и разрабатывается в Интернете. При этом возможное взаимодействие авторов интернет-проекта вне интернет-среды является вторичным.

Отдельно стоит отметить, что интернет-проект отличается от любого другого ресурса сети Интернет за счет своего образовательного потенциала, который достигается благодаря опоре на следующие критерии:

– ограниченность интернет-проекта конкретной темой;

– наличие социальной и/ или профессиональной проблемы в основе интернет-проекта, целей и целевой аудитории;

– систематизированность содержания интернет-проекта: создание тематических разделов на сайте или структурирование информации с помощью хештегов в социальной интернет-сети;

– потенциал к качественному развитию: возможность появления у интернет-проекта новых целей и функций с течением времени и в процессе его развития.

Обозначенные теоретические и методологические основания легли в основу разработанной нами технологии интернет-проектирования, специфика которой состоит в согласованном сочетании заданных алгоритмов деятельности с возможностями для проявления индивидуальности студентов в процессе своей профессиональной подготовки.

В 2015-2016 и 2016-2017 учебных годах мы провели апробацию технологии интернет-проектирования на факультете педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета в рамках учебных дисциплин бакалавриата и магистратуры: «Проектирование индивидуальных жизненных траекторий молодежи», «Социальная работа с подростками», «Социально-психологические основы киберсоциализации и массовой коммуникации», «Информационные и коммуникационные технологии в деятельности психолога», «Информационно-коммуникационные технологии как сфера социализации и средства воспитания», «Информационно-коммуникационные технологии как сфера социализации» [2: 96–127]. В эмпирическом исследовании принял участие 141 студент. В экспериментальную группу вошли 75 студентов, обучавшихся по направлениям 37.03.01 Психология, 39.03.02 Социальная работа, 44.03.02 Психолого-педагогическое образование (уровень бакалавриата), 37.04.01 Психология и 44.04.02 Психолого-педагогическое образование (уровень магистратуры). 66 человек составили контрольную группу.

Интернет-проектирование выполнялось поэтапно.

На подготовительном этапе преподаватель проводил аналитическую работу по определению компетенций в соответствии с ФГОС ВО, которые будут актуализироваться у студентов в процессе разработки интернет-проектов. Определялось место учебного модуля «Интернет-проектирование» в структуре учебной

дисциплины, промежуточной аттестации и рейтинг-плане, общее количество часов, отводимых на интернет-проектирование и т.д.

На ознакомительном этапе студенты получали представление о структуре и понятийном поле дисциплины, особенностях предстоящей работы в рамках модуля «Интернет-проектирование».

На ориентировочном этапе студенты объединялись в пары и микрогруппы по 3-5 человек для совместного поиска смыслов интернет-проектирования, формирования и подробного описания личностно и профессионально значимых идей интернет-проектов, составления планов предстоящих действий. Формулирование идеи интернет-проекта каждой парой или микрогруппой происходило посредством обсуждения и на основе общности стремлений и интересов участников с учетом обозначенного преподавателем круга потенциальных тем.

На деятельностном этапе происходило отслеживание соответствия промежуточного результата интернет-проектирования запланированному и его своевременная коррекция, с целью чего преподавателем организовывались онлайн-консультации со студентами. Деятельностный этап включал три подэтапа. На подэтапе презентации идеи интернет-проекта студенты исследовали заявленную проблему и готовили к публикации в Сети материалы, позволяющие потенциальной целевой аудитории составить первое впечатление об их интернет-проекте. На подэтапе дополнения и корректировки интернет-проекта студенты искали, отбирали и разрабатывали новый контент, определяли соответствие содержания интернет-проекта ранее сформулированным цели, задачам и ожидаемому результату. Третий подэтап состоял в поддержании функционирования интернет-проекта.

На оценочно-рефлексивном этапе с каждой проектной группой и с каждым участником интернет-проектирования в отдельности проводилось ретроспективное интервью. Студенты подводили итоги и выявляли достигнутые ими профессиональные и личностные результаты.

Опираясь на понимание интернет-пространства как образовательной среды и ярко выраженную направленность интернет-проектирования на ее изучение, преобразование и совершенствование, мы придерживались установки на профессиональное использование Интернета студентами при выполнении интернет-проектов, актуализацию значимых компетенций и становление субъектности в процессе деятельности.

Взаимодействие всех участников интернет-проектирования носило субъект-субъектный характер, преподаватель выполнял по отношению к студентам супервизорские функции, проводил рефлексию деятельности в рамках онлайн-консультаций. Данные процессы осуществлялись с соблюдением основных принципов деловой киберкоммуникации – организационных (регламентированности, включенности, фиксации) и содержательных (фасилитации, диалога, проблематизации, рефлексии) [4].

В ходе апробации технологии интернет-проектирования студенты создали 26 интернет-проектов. Путем качественного анализа материалов (заявок на выполнение интернет-проектов и итоговых рефлексивных интервью студентов, результатов оценки выполнения интернет-проектов по компетенциям) мы выявили, что интернет-проектирование способствует актуализации профессионально значимых компетенций студентов. Эти компетенции включают: понимание значимости профессиональной деятельности, готовность к ее осуществлению; готовность и способность к самообразованию и профессиональному саморазвитию; способность к сотрудничеству и работе (организации работы) в коллективе; способность к эффективной устной и письменной коммуникации; способность к просветительской деятельности; способность к постановке и решению профессиональных целей и задач (целеполагание и планирование); способность к самоорганизации; способность к применению знаний и

умений на практике; способность к профессиональной рефлексии; владение культурой информационно-коммуникационной деятельности; способность к реализации проектов, организации и оценке проектной деятельности обучающихся [2: 142–151].

Проанализировав количественные данные, полученные в результате формирующего эксперимента, мы обнаружили, что вовлечение студентов в интернет-проектирование положительно повлияло на оценку ими своих профессионально значимых умений, входящих в структуру субъектности.

Повышение у студентов самооценки умения организовать группу людей для решения профессиональных задач соответствует уровню значимости $p<0,05$. Значимость увеличения большинства других показателей (умение подбирать нужные слова для повышения эффективности совместной деятельности, инициативность и самостоятельность, исследовательское отношение к своей деятельности) составила $p<0,01$.

Сравнивая данные констатирующего и контрольного этапов формирующего эксперимента, мы выявили повышение рефлексивности у 58,7 % студентов ($p<0,05$).

В экспериментальной группе самоэффективность повысилась у 60,8% студентов ($p<0,05$), в контрольной группе значимых изменений не зафиксировано. Это свидетельствует о потенциале интернет-проектирования в поддержании веры студентов в собственные возможности, уверенности в своей способности добиваться желаемых результатов.

У студентов экспериментальной группы произошел рост делового мотива и мотива самоутверждения в общей мотивационной структуре использования сети Интернет (уровень значимости – $p<0,01$) [2: 127–160].

Основываясь на результатах эмпирического исследования, мы сделали вывод, что реализация модуля «Интернет-проектирование» в контексте профессиональной подготовки студентов педагогического вуза обладает потенциалом к актуализации у них профессионально значимых компетенций, становлению субъектности, повышению самоэффективности и рефлексивности, увеличению доли делового мотива и мотива самоутверждения в общей мотивационной структуре использования обучающимися сети Интернет. Так достигается цель не только овладения знаниями, умениями, навыками и компетенциями, но и личностного развития молодых людей как фактора успешной учебной и профессиональной деятельности. Учитывая полученные результаты, мы обосновали организационные и психолого-педагогические условия использования интернет-проектирования в процессе профессиональной подготовки студентов педагогических вузов.

Организационные условия:

– поэтапное выполнение интернет-проектов;

– установка на профессиональное использование Интернета студентами при выполнении интернет-проектов;

– ориентация интернет-проектирования на актуализацию профессионально значимых компетенций студентов и становление их субъектности.

Психолого-педагогические условия:

– субъект-субъектное общение преподавателя со студентами;

– супервизорская позиция преподавателя с соблюдением основных принципов деловой киберкоммуникации;

– целенаправленная организация преподавателем рефлексии при выполнении студентами интернет-проектов.

Проведенная работа и сделанные выводы позволяют считать технологию интернет-проектирования применимой для решения широкого спектра образовательных и профессиональных задач в контексте профессиональной подготовки студентов педагогических вузов. Предложенная технология может быть модифицирована для внедрения в образовательный процесс вузов другой

направленности или иных образовательных организаций. Автором исследования проводится работа по адаптации технологии интернет-проектирования для сферы общего образования [5].

Литература

1. Воинова О.И., Плешаков В.А. Киберонтологический подход в образовании: монография / Под ред. В.А. Плешакова – Норильск: Норильский индустриальный институт, 2012. – 244 с.

2. Обыденкова В.К. Интернет-проектирование как средство профессиональной подготовки студентов педагогических вузов: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 – Москва, 2017. – 254 с.

3. Обыденкова В.К. Определение понятия «интернет-проект» в контексте профессиональной подготовки студентов вуза // Интернет-журнал «Мир науки» – 2016. – Т. 4. – № 6. [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://mir-nauki.com/PDF/75PDMN616.pdf.

4. Обыденкова В.К. Принципы деловой киберкоммуникации в контексте организации интернет-проектирования в педагогическом вузе // Прикладная психология на службе развивающейся личности: сборник научных статей и материалов XV научно-практической конференции с международным участием «Практическая психология образования XXI века. Прикладная психология на службе развивающейся личности», 9–10 февраля 2017, Коломна / под общ. ред. Р.В. Ершовой. – Коломна: Государственный социально-гуманитарный университет, 2017. – С. 169–174.

5. Обыденкова В.К. Создание интернет-проектов в контексте реализации требований ФГОС. [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://курсы.1сентября.рф/обучение/ED-21-047.

6. Плешаков В.А. О психопластике киберсоциализации человека // Преподаватель XXI век. – 2016. – Т. 1. – № 2. – С. 71–77.

7. Роберт И.В. Информатизация образования как новая область педагогического знания // Человек и образование. – 2012. – № 1(30). – С. 14–18.

8. Руководство по проектированию и разработке основных профессиональных образовательных программ, реализующих ФГОС ВО / М-во обр. и науки РФ; Вологод. гос. ун-т; [сост. А.Н. Тритенко, С.А. Петракова, И.А. Рахимова, Л.А. Берсенева]. – Вологда: ВоГУ, 2015. – 210 с.

УДК378

Э.Д.Оганесян к.п.н., ассистент,
Уральский государственный педагогический университет
г. Екатеринбург, Россия

ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Аннотация. *В статье говорится о необходимости развития базового художественно-эстетического образования студентов-педагогов высшей школы. О проблеме приоритета естественно научных и математических наук перед предметами художественно-эстетического цикла в средней и высшей школе.*

Ключевые слова. *Базовое художественно-эстетическое образование, студенты-педагоги, приоритет предметов, высшая и средняя школа, уровень художественно-эстетической образованности студентов*

E. J. Oganesyan, assistant, lecturer
Ural state pedagogical university
Yekaterinburg, Russia

THE NEED FOR THE DEVELOPMENT OF BASIC ART AND AESTHETIC EDUCATION FOR FUTURE TEACHERS OF PRIMARY SCHOOL

Abstract. *The article refers to the need for the development of a basic artistic and aesthetic education for high school students. The problem of priority is naturally in the scientific and mathematical sciences before the subjects of the artistic and aesthetic cycle in the secondary and higher schools.*

Keywords. *Basic artistic and aesthetic education, students-teachers, the priority of subjects, higher and secondary school, the level of artistic and aesthetic education of students.*

Современное развитие общества ставит перед человеком высокие технологические требования в области приложения его ума и трудовой профессиональной деятельности. Но формирование целостной личности ребенка не возможно без тех областей знания, которые питают душу и сердце человека. Это предметы художественно-эстетического цикла, и в частности занятия изобразительным искусством. ФГОС общего образования прямо определяет направление развития ребенка в образовательной области «Искусство» как «сформированность первоначальных представлений о роли изобразительного искусства в жизни человека, его роли в духовно-нравственном развитии человека;

2) сформированность основ художественной культуры, в том числе на материале художественной культуры родного края, эстетического отношения к миру; понимание красоты как ценности; потребности в художественном творчестве и в общении с искусством;

3) овладение практическими умениями и навыками в восприятии, анализе и оценке произведений искусства;

4) овладение элементарными практическими умениями и навыками в различных видах художественной деятельности (рисунке, живописи, скульптуре, художественном конструировании)…» [7]

Развитие и воспитание современного ученика начальной школы в этом направлении, соответственно, требует высокого уровня знаний и умений в этой области и от педагога.

И тут перед нами явно вырисовывается противоречие, которое существует в преподавании изобразительного искусства в общеобразовательных школах и вузах. Присутствуют два типа преподавания этого предмета в школах. Есть школы, в которых изобразительное искусство преподают педагоги «предметники», имеющие специальное художественное образование. И школы, в которых уроки рисования дают учителя начальных классов, которые не имеют этого специального образования. В первом случае проблемы, связанные с уроками изобразительного искусства сведены к минимуму. Там есть и преподаватель-специалист и предполагается, что есть специальный кабинет, где создана творческая среда для занятий. Во втором случае уроки сводятся к примитивному, техническому, формальному выполнению заданий в рабочих тетрадях или «творческих» работ на листах А4 формата. Такие уроки не выполняют своего главного предназначения – не развивают творчество, воображение, фантазию ребенка и, самое важное, оставляют равнодушными детей. Равнодушными именно к той области, которая и воспитывает душу, дает простор для работы сердца и, в конечном итоге, формирует духовно-нравственные качества и, следовательно, поступки ребенка. [1, с.11]

Что еще печальнее, учителя, и это стало уже традицией, относят эти уроки к разряду «не очень важных» в пользу уроков математики, окружающего мира и русского языка. Заменяя по необходимости уроки изобразительного искусства этими «важными предметами». Данную проблему поднимала в своей статье «Современные формы обучения в нашей новой школе, или как интеграция смогла объединить разные дисциплины» Ермолинская Е.А.: «Борьба учебных дисциплин за приоритеты в сознании ребенка вывела учебные предметы на уровень внутренней приоритетности для самой системы образования, определяющей какие из этих дисциплин главные, какие второстепенные, какие – родной ребенок образовательного процесса, а какие – пасынки. В авангарде этой негласной иерархии учебных наук стоят русский язык и математика, далее физика, химия и компьютерная грамота (информатика), за ними следуют история, география, биология. Замыкают список уроки искусства – музыка и изобразительное искусство»[4]. И сами педагоги, если же занимаются, то низводят занятия рисованием к выполнению рисунков к праздникам, конкурсам, выставкам.

Таким образом, незаметно из уроков изобразительного искусства уходит смысловое содержание, в котором заключен огромный духовный, нравственный потенциал искусства, который призван воспитывать, давать наглядные модели поведения, формирующие сегодняшних детей и будущих граждан страны. «С первых дней пребывания в школе дети попадают (во всяком случае в нашей стране) в жесткую систему образования, в которой доминирует обучение, направленное по преимуществу на передачу школьникам знаний и на одностороннее культивирование у них репродуктивного мышления. Художественное, нравственное и физическое воспитание ущемлены и находятся на втором плане по сравнению с преподаванием «научных дисциплин…они большей частью лишь объекты учебно-дисциплинарных воздействий системы образования. Эта система не создаѐт тех условий, которые необходимы для развития творчества школьников» [2, с.176]. Если мы постепенно не будем менять эту ситуацию - рискуем ежегодно приумножать ряды умных, информированных, жестокосердных людей. Важно чтобы уже сегодня будущие педагоги, сегодняшние студенты педагогических вузов, понимали важное значение уроков изобразительного искусства. Которое не ограничивается только формальными занятиями. Ясно представляли бы себе, что влияние и роль смыслов, ценностей в восприятии искусства гораздо шире и дает возможность ребенку лучше понять и освоить естественнонаучные науки (математику и др.). И только предметы области «искусства» воспитывают и формируют душу, переживание, сострадание, милосердие. Тот духовный стержень, который даст детям и подросткам в сегодняшнем технократическом мире стать творческими, креативными, уверенными, целеустремленными, успешными людьми. Поэтому рассуждения, сегодня об улучшении преподавания изобразительного искусства в общеобразовательной школе - это одна часть важного большого процесса.

Другая важная часть - это необходимость высокого профессионального уровня преподавания предметов эстетического цикла в вузе для студентов начального образования - будущих учителей начальной школы. Для этого на четвертом курсе бакалавриата начального образования в вузе преподается курс «Методика преподавания изо с практикумом». Этим предметом, к сожалению, и ограничивается художественно-эстетическое образование будущих учителей начальных классов. Действительно, может быть этого достаточно? Чтобы понять элементарный уровень художественно- эстетической образованности студентов перед началом курса «Методика преподавания изо с практикумом» проводится опрос в форме свободного анкетирования. Ответы на один из первых вопросов, «какие виды искусства вы знаете» сразу же показывают полную путаницу в представлении о предмете у студентов. В ответах собрано все, что ассоциируется со словом «искусство»: «композиторы, декламация, музеи, музыкальное, изобразительное, архитектурное, танец, театр, живопись, скульптура, кино, фотография». На вопрос о том, «какие жанры изобразительного искусства вам известны» в основном ответ – «жанров не знаю» (74%). Ответ на вопрос «имена каких русских художников вы знаете» (причем, чтобы получить хоть какие-то ответы, отдельно спрашиваем имена художников и отдельно названия картин). Среди имен 92% опрошенных студентов называют имена таких художников как И. Шишкин, И. Левитан, В. Васнецов, К. Малевич, И. Репин, И. Айвазовский и все! Картины, которые называют студенты – «Утро в сосновом лесу» («Мишки в сосновом лесу», «Мишки») , «Весна». Среди западноевропейских художников чаще всего студенты называют Ван Гога (25%), Леонардо да Винчи и Сальвадора Дали (22%), Пабло Пикассо (23%), Рафаэля (5%), Рубенса (2%), Сандро Ботичелли (2%), Клода Моне (3%), Микельанджело (3%). В вопросах о скульпторах и архитекторах дается общий вопрос - ответов нет: не помнят, не знают. То же и с деятелями театра – вспоминается только Волочкова! И завершающие вопросы, «когда последний раз был в музее, в театре, на выставке» – от 4 до 8 лет назад. За редким

исключением, эти учреждения культуры посещались студентами в недавнее время. И действительно, а откуда взяться знаниям, развитому эстетическому чувству и вкусу, с каким багажом в области «искусства» идти к детям. Студенты помнят то, чему научили их в школе. Следовательно, если ограничить их художественно-эстетическое образование только на последнем курсе педагогического университета и, только одним предметом «Методика преподавания изо с практикумом», то в школу так и будут приходить эстетически необразованные молодые педагоги.

Из этого можно сделать вывод о том, что художественно-эстетический уровень студентов очень низок. И в рамках одного предмета «Методика преподавания изо с практикумом» полноценно, достойно образовать студента художественно, хотят бы на элементарном уровне, невозможно. Студенты, в обязательном порядке, должны посещать театры, музеи, выставки. Подготовка учителя начальных классов должна также включать в себя курс «Теории и истории искусства», а также курс «Музей и дети».

Литература

1.Бородина, Е.Н. Теория и практика нравственно-патриотического воспитания детей в полихудожественной деятельности. Монография. – Екатеринбург, 2015. – 14 с.

2.Давыдов, В. В. Лекции по общей педагогике: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 176с.

3.Давыдова, С.Д. Художественно-эстетическое образование младших школьников. Вопросы теории и практики: учеб. пособие. - Екатеринбург, 2003. – 25 с.

4.Ермолинская, Е.А. Современные формы обучения в нашей новой школе, или как интеграция смогла объединить разные дисциплины // Педагогика искусства. - 2011. - № 1. [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: http://www.art-education.ru (дата обращения 08.12.17)

5.Куприна, Н.Г. Стилевой подход как путь ценностного освоения содержания произведений искусства студентами педагогического вуза . – Екатеринбург: Педагогическое образование в России, 2011. - № 4. – 85 с.

6.Мелик-Пашаев, А.А. Ступеньки к творчеству. - М.: Бином, 2012

7.Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. [Электронный ресурс] - Режим доступа: http://base.garant.ru/197127/ (дата обращения 06.04.2019 г.)

8.Шишлянникова, Н.П. Реализация модели формирования мировосприятия у школьников на интегрированных занятиях искусством. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya-modeli-formirovaniya-mirovospriyatiya-u-shkolnikov-na-integrirovannyh-zanyatiyah-iskusstvom (дата обращения 5.04.2019).

УДК 371

Н.А. Олейникова, заместитель директора по УВР
МОУ «Средняя школа № 17 им. К. Нечаевой»
г. Волжский, Волгоградская область, Россия

СТАТЬЯ-ОПИСАНИЕ ИННОВАЦИОННОЙ ПРАКТИКИ «ФОРМИРОВАНИЕ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ»

Аннотация. *В условиях современного образования важным является создание условий для социализации всех учащихся, в том числе и для детей с ограниченными возможностями здоровья, удовлетворение их образовательных потребностей. Одним из аспектов социализации выступает овладение учащимися финансовой грамотностью, под которой понимается знание и понимание финансовых понятий и финансовых рисков, а также навыки, мотивацию и уверенность, необходимые для принятия эффективных решений в разнообразных финансовых ситуациях, способствующих улучшению благополучия личности и общества, повышение потребительской культуры, а также возможности участия в экономической жизни. Именно овладение основами финансовой грамотности поможет учащимся применить полученные знания в жизни и успешно социализироваться в обществе, что соответствует*

Федеральным государственным образовательным стандартам в части достижения личностных образовательных результатов.

Ключевые слова: *финансовая грамотность, современное образование, региональная инновационная площадка, внеурочная деятельность, экономика для младших школьников.*

N.A. Oleynikova, deputy director
Secondary School № 17 named after K. Nechaeva
Volzhsky, Volgograd region, Russia

ARTICLE-DESCRIPTION OF INNOVATION PRACTICE "FORMATION OF FINANCIAL LITERACY IN THE CONDITIONS OF MODERN EDUCATION »

Abstract. *Nowadays in modern education, it is important to create conditions for the socialization of all students, including children with disabilities and to meet their educational needs. One aspect of socialization is the acquisition of financial literacy by students, which involves knowledge and understanding of financial concepts and risks, as well as the skills, motivation and confidence which are necessary to make effective decisions in various financial situations that can improve the well-being of an individual and society, increase consumer culture and give students opportunities to participate in economic life. It is the mastery of the basics of financial literacy that will help students apply their knowledge in life and successfully socialize in society, which is relevant to the federal state educational standards in terms of achieving personal educational results.*

Keywords: *financial literacy, modern education, regional innovation platform, extracurricular activities, economics for younger students.*

> *«Финансовая грамотность становится навыком, необходимым для каждого человека в двадцать первом веке. Поэтому разработка и внедрение стратегий финансового образования населения является важным направлением государственной политики во многих странах «Группы двадцати», включая Россию»*
>
> *А.Силуанов, министр финансов РФ*

Программа деятельности региональной инновационной площадки на базе МОУ СШ №17 им. К. Нечаевой направлена на создание условий для формирования финансовой грамотности каждого ученика в условиях реализации ФГОС.

Ведущей идеей инновационного развития образовательной системы школы является социализация всех учащихся путем повышения культуры финансового поведения в системе урочной и внеурочной деятельности средствами проектной деятельности.

Субъекты инновационной деятельности:

Год	Классы	Кол-во человек (обычные классы)	Классы с ОВЗ с нарушением зрения
2015-2016	2-5	90	88
2016-2017	2-6	174	86
2017-2018	1-7	338	124
2018-2019	1-8	382	136

В рамках работы РИП были разработаны следующие программы: «Экономика» - 1 класс; «Финансовая грамотность» - 2-4 классы.

Программа по финансовой грамотности «Экономика» разработана на основе авторской программы Смирновой Т. В., Просняковой Т. Н. к факультативному курсу «Экономика для младших школьников» (1 год обучения) – Самара: Издательство «Учебная литература»: Издательский дом «Федоров» 2009, учебника Т.В.Смирновой «Дом в Обычном переулке») – Самара: Издательство «Учебная литература»: Издательский дом «Федоров» 2004. с применением практических умений для учащихся.

В 1 классе - отводится 33 часа. Из них - 16 часов на изучение теоретической части (уроки проводятся в интересной для детей форме с использованием финансовых сказок) и 16 часов на выполнение практических умений; 1 час- подведение итогов – игра «Ярмарка».

Автором программы «Финансовая грамотность» является Ю.Н. Корлюгова. – М.: ВИТА-ПРЕСС, 2014 - (Дополнительное образование: Серия «Учимся разумному финансовому поведению») с применением практических умений для учащихся.

Курс рассчитан на 34 часа, состоящий из теории и практики.

во 2-3 классах - 20 часов на изучение теоретической части и 14 часов на выполнение практических умений;

в 4-м классе- 19 часов на изучение теоретической части и 15 часов на выполнение практических умений.

«Финансовая грамотность» является прикладным курсом, реализующим интересы учащихся 2-4 классов в сфере экономики семьи в рамках внеурочной деятельности.

Занятия проводятся в форме экскурсий, КВНов, викторин, игр, праздничных мероприятий, соревнований, проектной деятельности т.д. Посещая занятия, учащиеся прекрасно адаптируются в среде сверстников, благодаря индивидуальной работе руководителя, глубже изучается материал. Занятия раскрывают у детей организаторские, творческие способности. Это играет немаловажную роль в духовном развитии школьников.

На базе школы с 2016 года проходит региональная **игра «Бизон»** для учащихся 1-4 классов.

Цель: создание условий для развития коммуникативных, регулятивных и познавательных универсальных учебных действий.

Задачи: создание конкурентной атмосферы интеллектуального поиска, решение проблемных задач, развитие экономического мышления младших школьников, применение знаний в повседневной жизни для обеспечения безопасности жизнедеятельности и здоровья, развитие творческих способностей.

В игре «Бизон» принимают участие команды общеобразовательных учреждений Волгоградской области, сформированные из учащихся 1-4 классов в количестве 4 человек из одной параллели. Задания раскрывают знания детей в области финансовой грамотности, естествознания, здоровьесбережения.

Направление «Творчество» проводится в группах в соответствии с возрастной категорией.

В период с 2015 по 2018 год в игре «Бизон» приняли участие 130 школы области – это 471 команда – 1884 участника.

Достижения наших детей в области изучения финансовой грамотности:

1. Региональный конкурс «Финансовая грамотность молодёжи»

✓ 2016 год - 40 участников, из них 7 победителей в номинациях «Рисунок», «Я – издатель»;

✓ 2017 год - 50 участников, из них 8 победителей в номинациях «Рисунок», «Я – издатель». «Поэзия», «Театрализованная постановка», «Сказка за сказкой».

2. XVI областной фестиваль презентаций учебных и педагогических проектов:

✓ 2017 год - Ученический проект «Деньги вам, детки, не на таблетки», Гран – при.

3. Открытая городская олимпиады по финансовой грамоте:

✓ Победитель II степени

В соответствии с приказом комитета образования и науки Волгоградской области от 01 апреля 2016 года № 357 «О проведении апробации региональной модульной дополнительной образовательной программы по финансовой грамотности и учебных материалов для разных возрастных групп обучающихся общеобразовательных

организаций и дошкольных образовательных организаций Волгоградской области в рамках вариативного и/или факультативного курса в 2016 году» и инструктивным письмом ГКУ «Центр развития и организационно-аналитического сопровождения образования Волгоградской области» от 04 апреля 2016 № 159 апробация региональной модульной образовательной программы «Финансовая грамотность для учреждений системы дополнительного школьного образования Волгоградской области» осуществляется в МОУ СШ№17 им. К. Нечаевой с 01 сентября 2016 года в основной школе (6 класс). Модульная образовательная программа по финансовой грамотности разработана государственным бюджетным профессиональным образовательным учреждением «Волгоградский экономико-технический колледж» (ГБПОУ «ВЭТК»).

Целью программы является развитие компетенции финансовой грамотности детей среднего школьного возраста, содействие формированию базовых знаний и умений в сфере финансовых отношений, затрагивающих интересы целевой аудитории.

С данной моделью компетенции в программе применяется технология модульного обучения. Комплексная дидактическая цель (повышение финансовой грамотности как компетентность) реализуется посредством интеграции курсов и дисциплин в законченные учебные модули, каждый из которых преимущественно направлен на развитие выделенных знаний, навыков, установок. Вместе с тем логическая взаимосвязь материала модулей, необходимость обеспечения их преемственности и закрепления полученных знаний и навыков способствует комплексному дополнению формируемых другими модулями знаний, навыков, установок.

В рамках каждого модуля определены типичные для целевой аудитории риски, на снижение которых направлено повышение соответствующих знаний, навыков, установок.

Модуль 1 «Основы финансовой грамотности» направлен на формирование установок, знаний и навыков предметных областей финансовой грамотности «Доходы и расходы», «Финансовое планирование и бюджет» и «Общие знания экономики и азы финансовой арифметики».

Модуль 2 «Сбережения и банки» направлен на формирование установок, знаний и навыков предметных областей финансовой грамотности «Личные сбережения», «Кредитование», «Инвестирование» и «Общие знания экономики и азы финансовой арифметики».

Модуль 3 «Предпринимательство и основы финансовой безопасности» направлен на формирование установок, знаний и навыков предметных областей финансовой грамотности «Предпринимательство», «Страхование», «Риски и финансовая безопасность» и «Общие знания экономики и азы финансовой арифметики».

Необходимым условием реализации программы является адекватная методика, которая предполагает использование активных и интерактивных методов и приемов наряду с традиционными формами проведения занятий.

Практические занятия проходят в разнообразных формах с детальным разбором ситуации, это помогает усвоению теоретических знаний, поддерживает у школьников высокий познавательный интерес к изучаемому курсу, облегчает и ускоряет усвоение материала. В соответствии с модульным принципом построения учебной программы для каждого учебного модуля разработаны тестовые вопросы, охватывающие базовые знания и позволяющие оценить умения в соответствии с целевой установкой каждого модуля.

В связи с этим программой предусматривается проведение входного и выходного тестирования продолжительностью 1 академический час каждое, включающего в себя оценку уровня компетенций, соответствующих программе каждого из модулей.

Знания, обучающихся по результатам тестирования, оцениваются по следующей шкале:

менее 30%	неудовлетворительно
30 – 55%	удовлетворительно
55 – 75%	хорошо
более 75%	отлично

Оценка эффективности изучения программы производится раздельно по вопросам каждого модуля на основании изменения среднего по группе обучаемых результата входного и выходного тестирования:

менее 20%	низкая
20 – 50%	средняя
свыше 50%	высокая.

По готовым опросным листам обучаемые самостоятельно оценивают степень усвоения отдельных вопросов:

– достаточная степень;
– требуются дополнительная информация;
– недостаточная степень (требуется повторение обучения).

Результаты самоконтроля знаний, обучающихся анализируются и используются при корректировке учебной программы на этапе апробации, а также для оценки качества работы отдельных преподавателей.

Одним из направлений реализации практики стало проведение региональной игры по финансовой грамотности «Форум»

Цель: подготовить подростков к разумному финансовому поведению.

Задачи:

- научить принимать решения в финансовой сфере, базируясь на знаниях в предметных областях математики, родного и иностранного языков, истории и литературы;

- содействовать освоению способов решения проблем поискового характера, формирующих знания и умения в сфере финансовых отношений.

Игра «ФОРУМ» для 5-6 классов проводится в форме игры-эстафеты по направлениям:

- ✓ Термины и понятия по финансовой грамотности (обществознание)
- ✓ Грамотеи (русский язык)
- ✓ Финансовый английский
- ✓ Ярмарка задач (математика)
- ✓ Творчество по теме: «Необитаемый остров».

Игра «ФОРУМ» для 7-8 классов проводится по направлениям:

- ✓ Финансовое лото (обществознание)
- ✓ Грамотеи (русский язык)
- ✓ Финансовый английский
- ✓ Ярмарка задач (математика)
- ✓ Творчество по теме: «Сберегай».

В период с 2016 по 2017 год в игре «Форум» приняли участие 53 школы города и области – это 80 команд – 396 участников. Таким образом, в школе ведется системная работа по данной теме как с учащимися школы, так с педагогами и их родителями.

При изучении основ финансовой грамотности в начальной школе предполагается преобладание активных и интерактивных методов обучения. Приведем примеры некоторых из них.

Прием «Мозаика»

• Класс делится на группы. В каждой группе число человек соответствует количеству задач.

• Членам группы случайным образом (например, на каждом столе лежат карточки с номерами номером вниз) присваиваются номера, соответствующие номеру задачи.

• Ученики пересаживаются таким образом, чтобы за одним столом оказались игроки с одинаковыми номерами, которые вместе решают задачу (задачи), соответствующую их номерам.

• Все возвращаются в свои команды, и каждый «эксперт» представляет свою задачу остальным членам команды.

• Из каждой команды к доске вызывают игроков для решения задач, в которых они не были экспертами.

Прием «Один — два — вместе»

На первом этапе каждый член группы пишет собственный ответ, далее ученики объединяются по двое и на основе индивидуальных ответов составляют общий, стараясь не потерять идеи каждого. На следующем шаге создают группу из двух или трёх пар и вырабатывают общий ответ. По этой методике может быть разработан эскиз постера, если он выполняется группой. В этом случае лучше ограничиться четырьмя участниками.

Прием «Синквейн»

«Синквейн» как метод обучения универсален. Он позволяет заинтересовать учащихся, помогает лучше понять и осмыслить изучаемый материал.

Мысль, переведенная в образ, позволяет учителю оценить уровень понимания изученного материала учащимися.

Прием «Аукцион»

Проверка знаний и умения логически мыслить успешно проходит в форме аукциона. Эта игра мотивирует даже не особенно успешных учеников. Игра проходит по следующим правилам:

• У каждого участника в начале игры 100 баллов (очков, фунтиков).

• Право ответа на вопрос покупается.

• Стартовая цена простого вопроса — 5 баллов, сложного — 10 баллов.

• Цена может меняться с шагом 5 баллов.

• Окончательная цена определяется в результате торгов.

• При верном ответе цена вопроса прибавляется к баллам того, кто отвечал, при неверном — вычитается.

Исследовательская и проектная деятельность являются одними из эффективных методов обучения для вовлечения школьников в реальную жизнь, формирования активной жизненной позиции и ответственности. Кроме того, нашла применение в курсе «Финансовая грамотность» и театральная педагогика. Дети учатся сочинять стихотворные сказки, по ним ставятся спектакли. Наряду с финансовыми в сказках звучат и другие проблемы: «Сказка про девочку Машу» (самоконтроль на уроках, экономия денег на репетиторах), «Деньги, детки, не на … !» (забота о собственном здоровье), «Вовка в тридевятом царстве» (самоопределение при выборе профессии) и другие.

На протяжении трех лет дети нашей школы принимают участие в съёмках экономического детского юмористического журнала «Ералаш». Внеурочная деятельность ребят интересна и разнообразна.

Изучение финансовых терминов и экономических правил невозможно без театрализации, постановки сказок, т.е. всего того, что интересно детям, что вызывает улыбку. Ученики 1-3 классов с удовольствием слушают и инсценируют финансовые сказки, а четвероклассники уже сами могут проявлять свои творческие способности. Они пробуют иллюстрировать произведения, сочинять сказки, частушки и, конечно, басни. Одна из получившихся басен очень понравилась ребятам.

Мама Зайке дала денег на дело:
Купить тетрадки в школу велела,
Чтоб в них диктанты Зайчонку писать
И получать только "пять", «пять».
Задача, конечно, понятна, и вот
В большой магазин наш Зайка идёт,
А из магазина приятель навстречу:
- Так рад тебя видеть я, добрый вечер!
Вместо тетрадей пойдём мы в кино,
Новый фильм на экраны вышел давно!
Купили билеты! Сходили! Класс!
А на тетради есть деньги у нас?
Отличный фильм, как тут не крути,
А в школу с тетрадками надо идти!
А диктанты в чём Зайке писать?
Куда же получит оценку он "пять"?
Зайка эту историю мне рассказал,
Как однажды он сам себя наказал,
Как послушал не маму он, а приятелей,
Как они вместе деньги потратили.
Ребята, такими, как Зайка, не будьте,
Всё второстепенное мигом забудьте.
Тратьте деньги лишь на основное,
Чтоб не случилось горе такое!

Для отработки практических навыков и умений детям под контролем родителей предлагается вести «Журнал доходов и расходов». Систематический анализ расходов средств и заполнение граф этого журнала заставляет ребёнка обдуманно делать выбор расходов по потребности, а не просто по желанию, что быстрее его приведёт к финальной и основной цели накопления. А главное, поможет выработать навык контролировать собственные финансы, вести учёт доходов и расходов, уметь делать выбор перед необходимыми покупками и покупками предметов, без которых можно и обойтись. Одним из показателей актуальности формирования финансовой грамотности младших школьников является привлечение родителей. Атмосфера семейной экономики, поступки родителей, их отношение к деньгам, вещам, к любым ценностям усваиваются детьми особенно прочно. Нам, учителям, очень важно показать необходимость работы по данной проблеме, что мы вкладываем в понятие «финансы», финансовое воспитание, а также познакомить с профессиями родителей, уточнить наличие тех, которые можно назвать новыми, современными, нетрадиционными.
Таким образом, деятельность, направленная на воспитание финансовой грамотности школьников, может быть проведена в разных формах. Эти мероприятия способствуют формированию у учащихся общих, и в то же время достаточно цельных представлений о процессах, связанных с экономикой, бизнесом, ресурсами и их разумным потреблением, формированию успешной личности каждого ученика.

Литература

1. *Корлюгова Ю. Программа «Финансовая грамотность» // Серия «Учимся разумному финансовому поведению») с применением практических умений для учащихся. - М.: ВИТА-ПРЕСС, 2014*
2. *Евменова Г. Детский экономический словарь, или Маленькие рассказы не очень маленьким детям об экономике. - М.: «Просвещение», 1993.- 96с.*

УДК 159.9

И.В. Павлова, педагог-психолог
ГБОУ РО «Ростовская-на-Дону школа-интернат»
г. Ростов-на-Дону, Россия

ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕХОДА КОНЦЕПЦИИ С «НЕ БОЛЕТЬ» НА «БЫТЬ ЗДОРОВЫМ» В ОСНОВЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

Аннотация. *В статье рассматривается проблемное поле осуществления профессиональной деятельности педагогов-психологов образовательных организаций, в основе которого назревшая необходимость смены парадигмы современной психологии: от негативности — к позитивности, от концепции болезни — к концепции здоровья, как основной путь решения проблем. Внедрение концептов позитивной психологии, учитывающих реальные условия осуществления учебно-воспитательного процесса, при осуществлении психолого-педагогического сопровождения* позволят создавать *не только благоприятную образовательно-воспитательную среду, но и положительное отношение к личности ребенка, формирующее у него позитивное мироощущение.*

Ключевые слова: *педагог-психолог, проблемное поле, позитивная психология, концепция здоровья, контекст, смена парадигмы, государственный стандарт, пути решения.*

I.V. Pavlova, teacher-psychologist
State budgetary educational institution of the Rostov region "Rostov-on-Don boarding school"Rostov-on-Don, Russia

THE PROBLEMS OF THE TRANSITION FROM THE CONCEPT OF "NOT BEING SICK" TO THE CONCEPT OF "BEING HEALTHY" IN THE BASIS OF THE ACTIVITIES OF TEACHERS-PSYCHOLOGISTS OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS

Abstract. *The article discusses the problem area of professional activity of the teachers-psychologists of different educational organizations, based on the urgent need to change the paradigm of modern psychology: from negativity to positivity, from the concept of disease to the concept of health as the main way to solve problems.*

The implementation of the concepts of positive psychology, taking into account the actual conditions for the implementation of the educational process, in the realization of the psychological and pedagogical support will create not only a favorable educational environment, but also a positive attitude towards the child's personality, which creates a positive outlook of the world for the child.

Keywords: *educational psychologist, problem field, positive psychology, health concept, context, paradigm shift, state standard, solutions.*

Психология, наука, достаточно веско отличающаяся от педагогики, развивающаяся в основном в рамках лабораторного эксперимента, внедряясь в образовательно-воспитательный процесс, адаптируется к педагогическим основам, приобретая иной ракурс деятельности, чем принято это в постулатах классических психологических знаний, которые в свою очередь, формируют общий фон функционирования психологических служб, как неблагоприятный, ориентированный на борьбу с социальными негативами.

В наше время глобальной конкуренции и быстрых изменений наиболее успешные страны делают ставку на способность человека улучшать жизнь, развивая себя, культуру, отечество, планету. Ключевую роль в этой новой повестке играет образование.[6] Вследствие чего, суть основы деятельности психологических служб образовательных организаций должна заключаться в ориентации на сильные качества (добродетели) человеческой сущности и состояниях оптимального переживания – концепция позитивной психологии.

Психология сейчас занимается преимущественно тем, что плохо в жизни человека и в отношениях между людьми. Она как бы «забыла» о сильных сторонах, концентрируясь на человеческих слабостях, ориентируется преимущественно на то, чего человеку «не хватает». В результате нам известно многое из психологии

предрассудков, насилия, но мы ничего не знаем о психологии щедрости, героизма и т.д. Согласно М.Селигману, современная психология по сути дела «стала виктимологией (от лат. victima — жертва)». [8]

Мы солидарны с Селигманом М. и его последователями, которые полагают, что парадигма современной психологии должна быть изменена: от негативности — к позитивности, от концепции болезни — к концепции здоровья. Объектом исследований и практики должны стать сильные стороны человека, его созидательный потенциал, здоровое функционирование отдельного человека и человеческого сообщества. Позитивная психология стремится обратить внимание на то, что люди делают хорошо, понять и использовать в психологической практике адаптивные и творческие элементы психики и поведения человека. [8]

Позитивные стороны, равно как и негативные — часть человеческой природы, эволюционно обусловлены. Поэтому мы не можем полностью избавиться от негатива, просто нужно обеспечить в человеческой жизни больше места позитиву в глубоком понимании этого слова (т.е. не юмору или хитрости, как неправильно понимают большинство людей на житейском уровне, а реализации доминирующих сильных качеств личности (добродетелей) или достижение состояния потока) и тогда именно это поможет ему в большей степени быть удовлетворенным жизнью. [7]

Анализируя осуществление профессиональной деятельности педагогов-психологов организаций образования, мы выделили основные проблемы, препятствующие успешному сопровождению учебно-воспитательного процесса, которые образуют замкнутый круг.

Первая проблема. Нет сомнений, что деятельность узкого специалиста в организации образования, (педагог-психолог, социальный педагог, логопед и др.) должна опираться на определенную систему научных представлений о психике ребенка, особенностях его учебной деятельности и развития, путях и методах организации помощи и т. д. Однако этого уже явно недостаточно. Их необходимо оснастить системой научных теоретических представлений о целях и задачах практической деятельности, иначе говоря — теорией практики. Такая теория, будучи сама результатом научного осмысления практического опыта, должна помочь специалистам ответить на три взаимосвязанных важных вопроса: зачем? что? и как?

В связи с этим, суть этой проблемы заключается в том, что, во-первых, теоретической науке, сложно создавать теорию практики на господствующих концептах классической коррекционной психологии, во-вторых, ей необходимо проводить более тщательные исследования и апробацию разработок в аспектах педагогической психологии массового образования. В связи с чем на сегодняшний день теория науки педагогической психологии мало чего значимого может предложить практикующим педагогам-психологам, а предложенный материал использовать в реальной профессиональной деятельности бывает проблематично, а иногда не возможно, так как теоретическая наука слабо учитывает реальные условия учебно-воспитательного процесса.

В основу теории психолого-педагогической практики, должны быть положены определенные государственные стандарты – «опорные точки», своеобразные «маркеры», позволяющие определить место специалиста в целостной учебно-воспитательной системе, задающие цели и ценности его профессиональной деятельности, позицию по отношению к учащимся (воспитанникам), их родителям и педагогическим работникам. Она же должна определять, чем именно наполняет специалист свою ежедневную работу, что положено в содержание его деятельности, какую информацию и в какой форме, с помощью каких технологий, методов и приемов, необходимо доносить до подопечных. Какие выбрать приоритетные направления, если ракурсы видения происходящего и требований у ступеней власти значительно отличаются.

Таким образом, суть **второй проблемы** заключается в недостаточной разработанности нормативно-правовой базы, регламентирующих деятельность педагогов-психологов образовательных организаций. Соколова И.И. сообщает, что «предоставление учителям большей независимости может оказаться контрпродуктивным, если качество их подготовки оставляет желать лучшего».[1] Данный факт в определенной вольности позволяет педагогу-психологу выстраивать свою профессиональную деятельность, основанную на собственной интуиции, совести, культуре и, конечно же, имеющейся базе знаний и опыте, в лучшем случае, а в худшем, эту деятельность в административном порядке наполняют другие специалисты, которым не в силах противостоять педагог-психолог, с явным перекосом в профилактику социальных негативов, результат которых действительно бывает пагубным.

Эта нехватка нормативно-правовых государственных стандартов сегодня восполняется большим количеством подзаконных актов, правил, указов и т.п. иногда сомнительного характера и рекомендаций, разработанных различными социальными институтами, часто не имеющих косвенное отношение к организации деятельности психологических служб образовательных организаций, а так же отдельными авторами, идеализирующих деятельность педагогов-психологов, без учета реальных условий современного учебно-воспитательного процесса.

Делаем вывод, что определенный государственный стандарт, хотя бы в виде «маркерных точек», «основных линеек», действительно необходим педагогу-психологу, т.к. находясь в строго регламентируемом ФГОС образовательном процессе, он не имеет какого-либо конкретно обозначенного маршрута профессиональной деятельности, что не позволяет удачно адаптироваться молодым специалистам, давать объективную оценку деятельности профессионала, но способствует «текучке» кадров.

В разных областях РФ и за ее пределами, принимаются попытки восполнить этот пробел, однако, если разработка является хорошей, то носит только рекомендательный характер, от чего не обязательна к применению. Другие рекомендации, созданные по инициативе правящих структур, имеют достаточно прямое значение к исполнению, но включают в себя большое негативное содержание. Например, в одной из областей РФ создан стандарт профессиональной деятельности педагога-психолога, анализируя который (здесь уже обозначается следующая проблема) видим, что из 35 страниц, посвященных общеобразовательным организациям, 19 отведены на социальные негативы: 14 – суицид, 2 – дезадаптация, 3 - группа риска и только 2 страницы - сопровождению образовательного процесса, остальные - общая информация. [5] Конечно же, этому способствует господствующая парадигма классической коррекционной психологии, т.к. по Psychological Abstracts за период с 1887 по 1999 г. в целом исследования отрицательных эмоций перевешивали исследования положительных в 14 раз, что даже превышает семикратное соотношение лечения и профилактики (Myers, 2000). [3]

Это нас подводит **к третьей**, наверное, наиболее важной проблеме, заключающейся в том, что контекст профессиональной деятельности педагога-психолога переполняется негативными образами. Сейчас в основу деятельности специалиста положена идея помощи ребенку, испытывающему различные трудности в процессе обучения и развития. В этом случае специалист выходит на хорошо утоптанный путь, проложенный медиками, клиническими психологами, социальными работниками с их специфическим взглядом на ребенка как носителя проблем, но остается далеко в стороне от целей и задач самой педагогической системы организации образования. Его деятельность оказывается связанной с ней весьма своеобразным и часто противоречивым образом, а связь возникает в тех ситуациях, когда педагогическая система оказывается неэффективной.

Так же основная часть функционала регламентируется инструкциями и указаниями, которые отписываются к выполнению педагогам-психологам, чаще всего наделенных профилактикой социальных негативов: правонарушений, зависимостей (алкогольной, табачной, наркотической, токсической, компьютерной и др.), суицида, дезадаптации и т.п. Мы убеждены, что такая психопрофилактика не результативна, и даже пагубна для неокрепшей психики несовершеннолетних детей. Но она является концептуальной основой, вышедшей из психиатрии, для классической коррекционной психологии. [8] И она действительно оправдывает себя, когда человек близок к болезни! Количество детей в организации образования, имеющих реальные социальные негативные проявления (правонарушения, зависимости и т.п.) достаточно мал, но, не смотря на это, профилактикой сомнительной результативности охвачены все учащиеся.

Мы же сейчас говорим о здоровом большинстве ребят, которые еще не больны, но виктимная профилактика, обучает их как стать «больными», а главное, что ее вынуждены часто не по своей воле, осуществлять специалисты психологической службы образовательной организации, которые априори должны содействовать становлению и расцвету личности. Матяш Т.П. отмечает, что для субъектов социально-гуманитарного знания, представителями которого и являются участники образовательно-воспитательного процесса, чрезвычайно значимы подлинные гуманистические цели и ценности. Их мышление должно отличаться положительной и созидательной направленностью. Образ мира, который создают гуманитарные науки, не должен тяготеть к эсхатологическому сценарию, а должен быть наполнен оптимизмом, пониманием значимости человеческих усилий для обеспечения возможности прогрессивного развития всего человечества.[4]

К тому же в федеральных государственных стандартах выпускников разных ступеней и профилей образования, видим, что они ориентированы на становление личностных характеристик выпускника позитивного толка ("портреты выпускников"). [9]

Важный момент, который чаще всего извращается критиками позитивной психологии, заключается в неконфронтационности этой новой психологии по отношению к существующей, [3] поэтому нужно хорошо понимать, что мы не отказываемся от достижений классической коррекционной психологии, а выбираем зоны уместного и эффективного применения, ибо сохранение психического здоровья учащихся ни кто не вправе отрицать.

Повышенное внимание взрослых к самим проявлениям социального негатива и к ребятам, имеющих социальный негатив, заставляет «стандартное» большинство подражать его носителям, чтобы хоть как-то заинтересовать собой значимых взрослых. Вследствие чего количество проблемных детей с каждой ступенью обучения от дошколы до ТиПО увеличивается в среднем на 10%, доля которых в техническом и профессиональном образовании составляет около 45% - почти половину от юношеского общества. Это и есть четвертая проблема, которая напрямую связана с деятельностью психолого-педагогического сообщества в парадигме классической коррекционной психологии, а неумолимо растущую динамику которой сдерживает именно практикующее психолого-педагогическое и родительское сообщество.

Сегодня распределение рабочего времени педагога-психолога в образовательных организациях чаще всего обстоит таким образом, что на 75% стандартных детей педагог-психолог тратит 25% своего рабочего времени и на 25% проблемных детей – 75% рабочего времени. С точки зрения классической коррекционной психологии - это правильно, когда педагог-психолог ориентируется на разрешение проблемных ситуаций, что, конечно же, дает результат, но кратковременный и малоэффективный. Получается, что проблемы культивируются специалистами. Работа с проблемой хороша в индивидуальной психологии, но в организации образования психология становится массовой и такой подход оказывается

слабо актуальным, малоэффективным, а иной раз даже приносящий вред, представляя собой социальную рекламу для молодежи, формирующей представления.

Эту проблему, после некоторых вызывающих происшествий, заметили и в органах власти. В своем выступлении заместитель Председателя Правительства РФ Ольга Голодец отмечает, что «К сожалению, те дети, которые попадают в сложные ситуации, не попадают в поле зрения так называемых психологов. То есть сегодня психологи в школах чаще всего ориентированы на детей в так называемых трудных жизненных ситуациях, то есть детей, которые живут в неблагополучных семьях (...) Но скрытое неблагополучие, дискомфорт, отсутствие внимания к ребенку, дефицит времени у родителей на ребенка приводит к гораздо более сложным последствиям».

Мы предлагаем смену целевой аудитории педагога-психолога с проблемных на стандартных детей. Следует еще раз акцентировать внимание на том, что педагог-психолог продолжает осуществлять индивидуальную коррекционную работу по решению проблемных ситуаций, но в меньшем объёме, т.к. здесь должна включаться диспетчерская деятельность по взаимосотрудничеству с психологическими центрами.

Осуществление профессиональной деятельности в парадигме классической коррекционной психологии и есть **пятая проблема**. По уровню образования Россия опережает страны с сопоставимым уровнем доходов на душу населения, однако этот ресурс не капитализируется в полной мере. По данным доклада “Global Human Capital-2017”, изданного Всемирным Экономическим Форумом, Россия занимает: 4 место в мире с точки зрения объема человеческого капитала («capacity» - показатели охвата населения разными уровнями формального образования), 42 место по параметрам реального использования навыков в трудовой деятельности («Knowhow»), 89 место в мире по индикатору «доступность квалифицированных работников». Понимание происходящего подталкивает нас к выводу, что пока наша психолого-педагогическая наука, а за ней и практика, будет продолжать рассматривать будущих граждан общества как носителей проблем, а не как носителей достоинств, ни когда не будет возможности у такого общества расти, развиваться, совершенствоваться. Вследствие чего задача теории психолого-педагогической науки - осознать самим, а затем донести эту информацию до всех значимых структур. И эта пятая проблема напрямую связана с первой, образуя замкнутый круг.

Правящие структуры могут давать множество поручений «по проработке всей психологической службы в школах - ее необходимо реорганизовать и усилить в ней профессиональное начало.» (О.Голодец, 2019), но пока не произойдет смена парадигмы с концепции «не болеть» на «быть здоровым», замкнутый круг не разомкнется, а прогноз пребывания педагогов-психологов в массовых организациях образования будет связан в скором времени либо с исключением последних из деятельности организаций, либо с наделение педагога-психолога несвойственными ему функциями (которое сейчас уже в определенной степени реализуется).

Меняющийся мир, его ценности и приоритеты, безусловно, влекут за собой необходимость трансформации процесса осуществления профессиональной деятельности педагогов-психологов. Сегодня имеются достаточные тенденции для сдвигов, но исходят они в основном не сколько от самой психологии, а сколько от других наук. Пришло время осознать и признать, что современный канон психологического знания, с его «жестким ядром», состоящим в основном из основоположений клиничской психиатрии, «предохранительным поясом», насыщенным методологическими правилами и старательно держащем оборону, дает малое количество «прогрессивных сдвигов» в педагогической психологии, реализующей себя в массовых образовательных организациях. [2]

Таким образом, перед научным сообществом педагогической психологии встает проблема построения контекста деятельности педагога-психолога образовательного учреждения на концептах позитивной психологии, основанного на определенных

государственных стандартах с учетом реальных условий современного образовательно-воспитательного процесса. Хотелось бы, чтобы в его основу легли результаты инновационных, детально апробированных разработок опытных педагогов-психологов.

Организованное таким образом психолого-педагогическое сопровождение учебно-воспитательного процесса призвано сформировать не только благоприятную образовательно-воспитательную среду, но и положительное отношение к личности ребенка, формирующее у него позитивное мироощущение, что является источником жизни, благодаря которому хочется не просто жить, а творить, созидать и преуспевать.

Литература

1. История форума. URL: http://ifte.kpfu.ru/ru/istoriya-foruma/
2. Лакатос И. Избранные произведения по философии и методологии науки. М.: Академический Проект; Трикста, 2008.
3. Леонтьев Д.А. Позитивная психология – повестка дня нового столетия // Психология. Ж. ВШЭ. – 2012. - №4. URL:https://publications.hse.ru/mirror/pubs/share/folder/zimf7efbnc/direct/
4. Матяш Т.П. Философия: учебник для высших учебных заведений. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2014.
5. Об утверждении базового компонента деятельности педагога-психолога. Приказ от 12.11.2007 № 2405. URL: http://www.rostobr.ru/activity/psychology/normative_base/
6. Пахальян В.Э. Практическая психология в образовании 2019: настоящее и будущее // Психологическая газета, профессиональное интернет-издание. URL: https://psy.su/feed/5549/

УДК 372.4

В.Ф. Поберезкая, к.п.н., доцент
С.Н. Терентьева, к.п.н., доцент
Сыктывкарский государственный университет им. Питирима Сорокина
г. Сыктывкар, Россия

SMART NOTEBOOK КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ И ЯЗЫКОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕРВОКЛАССНИКОВ НА УРОКАХ КОМИ ЯЗЫКА КАК НЕРОДНОГО

Аннотация. *В статье рассмотрены проблемы и особенности формирования коммуникативных, языковых и информационно-коммуникационных компетенций (ИКТ-компетенций) у первоклассников средствами SMART Notebook на уроках коми языка как неродного. Раскрыто практическое значение использования Smart технологий в образовательном процессе начальной школы, описаны технологические особенности создания и сопровождения дидактических единиц учебного предмета «Коми язык как неродной».*
Ключевые слова*: Smart-технологии, средства SMART Notebook, ИКТ-компетенция, коми язык как неродной, когнитивный компонент учебной деятельности.*

V.F. Poberezkaya, Ph.D., Associate Professor
S.N. Terentyeva, Ph.D., Associate Professor
Pitirim Sorokin Syktyvkar State University,
Syktyvkar, Russia

SMART NOTEBOOK AS A MEANS OF THE FORMATION OF THE FIRST-GRADERS'COMMUNICATIVE AND LANGUAGE COMPETENCIES AT THE LESSONS OF KOMI AS A NON-NATIVE LANGUAGE

Abstract.*The article considers the problems and features of the formation of the first-graders communicative, linguistic and informative-communicative competencies (ICT competencies) with the help of SMART Notebook at the lessons of Komi as a non-native language. The practical significance of using Smart technologies in the educational process of an elementary school is revealed, the technological features of the creation and maintenance of the didactic units of the subject "Komi language as non-native" are described.*
Keywords: *Smart technologies, SMART Notebook tools, ICT competence, Komi as a non-native language, cognitive component of learning activities.*

Одной из задач начального общего образования является «сохранение и развитие культурного разнообразия и языкового наследия многонационального народа Российской Федерации, права на изучение родного языка, возможности получения начального общего образования на родном языке, овладения духовными ценностями и культурой многонационального народа России» [1]. Все образовательные области, реализуемые в начальной школе, могут решать эту задачу. Рассмотрим возможность осуществления этой задачи через уроки коми языка как неродного.

Существует множество проблем, связанных с изучением коми языка детьми, не владеющими им. Некоторые из них:

- нежелание изучать данный язык, так как его не всегда возможно использовать в повседневной жизни,
- недопонимание детьми материала на уроке коми языка,
- невозможность оказания помощи родителями, не владеющимикоми языком, при выполнении домашнего задания,
- недостаточное количество разработанных современных учебников, пособий и электронных образовательных ресурсов на коми языке с учетом Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО).

Мы считаем, чтобы подход к обучению коми языку и качественному его усвоению был эффективен, необходимо образовательный процесс организовать таким образом, чтобы формировать не только предметные умения, но и информационно-коммуникативную компетенцию (ИКТ- компетенция).

Под ИКТ-компетенцией мы будем понимать способность обучающихся использовать информационные и коммуникационные технологии для доступа к информации, её поиска, организации, обработки, оценки, а также для её продуцирования и передачи (распространения), которая достаточна для того, чтобы успешно жить и трудиться в условиях современного информационного общества.

Для решения данной задачи учителю необходимо сочетание активных методов обучения и современных информационных технологий. В разделе «Требования к результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования» ФГОС НОО определены требования к информационной компетентности выпускника начальной школы:«активное использование речевых средств и средств информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) для решения коммуникативных и познавательных задач» [4].

Содержание учебника по коми языку как неродному для первоклассников [3] разработано с учётом индивидуально-психологических и возрастных особенностей первоклассников и построено на ситуативно-игровой основе, где большую часть страниц занимают сюжетные иллюстрации и диалоги. Вместе с помощником - героем медвежонком (Ошпи), первоклассники могут включаться в активную речевую среду, путешествуя по страницам учебника. Медвежонок приглашает детей к участию в разных видах деятельности: слушанию коми речи и общению на коми языке, анализу слов и предложений, чтению, раскрытию лексического значения слова, составлению предложений, диалогов, рассказов[5].

Цель нашего исследования - на основе данного учебника разработать электронный образовательный ресурс с использованием технологии SMART Notebook.

На наш взгляд, уроки коми языка с использованием технологий SMART Notebook позволят учителю формировать коммуникативные, языковые и ИКТ-компетенции у обучающихся.

Реальность современности такова, что дети знакомы на практике с современными информационными технологиями (ИТ) и в будущем должны стать

полноценными гражданами информационного общества, поэтому для поддержания на высоком уровне процесса образования необходимо осуществить Smart обучение.

Процесс формирования ИКТ-компетентности младших школьников можно представить в виде нескольких взаимосвязанных компонентов: мотивационный, когнитивный, ценностный, деятельностный и рефлексивно-оценочный. Когнитивный компонент - система знаний об информации, информационной деятельности и источниках информации.

Соответствие когнитивных действий младших школьников с инструментарием SMART Notebook приведено в таблице 1.

Таблица 1

ИТ-инструменты (по Бурмакиной В.Ф.) [2]

SMART Notebook инструменты	***когнитивные действия***
Тексты на русском и коми языках	интеграция, оценка, создание
Проверка грамматики и правописания средствами текстового редактора	оценка, определение
Использование информационно-поисковых систем как в программе, так и во внешних источниках	оценка, доступ
Электронные таблицы, работа с базами данных	интеграция, создание
Гипертексты в документе к тексту, аудио-, видео-материалы, внешние источники и библиотека программы Smart	оценка, интеграция, управление

Формирование ИКТ-компетентности в процессе обучения коми языку будет осуществляться, если приведенные выше когнитивные действия будут сопровождать ИКТ-средства, которые предполагают всевозможные ИТ-инструменты, в частности SMART Notebook.

Технология Smart позволяет: 1) разработать и внедрять электронные учебники (пособия) в образовательный процесс; 2) создаватьon-line аудитории и электронные системы оценивания учебных действий; 3) широко использовать образовательные ресурсывсеми участниками образовательного процесса; 4) повышать квалификацию преподавателей для более широкого применения в Smart-образования.

SMART Notebook позволяет создавать полноэкранные презентации, слайды-кадры. На этих кадрахвозможно разместить рисунки, тексты, другие объекты, которые могут быть изменены по размеру, могут быть скопированы, могут стать прозрачными и др.Smart разработки, в которых используются Flash-объекты, обучающие игры, симуляции, аудио- и видео-сопровождением персонажей учебника коми языка смогут быть познавательными для обучающихся. Использование интерактивных досок Smart даст возможность обучающимся писать специальным маркером (стилусом), на демонстрируемом учебном материале делать письменные комментарии поверх изображения на экране. При этом все написанное на интерактивной доске Smart транслируется обучающимся на персональные компьютеры, подключенные в данный момент по локальной сети, хранится, распечатывается и может быть направлено по электронной почте родителям, педагогам.

Разработанный нами электронный образовательный ресурс к учебнику является интерактивным приложением на платформе SMART Notebook. Каждый урок представлен как отдельное сопровождение, в которое включены интерактивные

дидактические материалы и задания, например: тесты; логические задания на установление соответствия или закономерности; задания на восстановление текста; задания на определение «лишнего понятия»; развивающие игровые задания типа кроссвордов и филвордов; задания на развитие фонематического слуха и др.

В процессе создания электронного образовательного ресурса нами решалась задача эффективного сочетания дидактических задач и технических решений. SMART Notebook имеет практически неограниченные возможности подготовки сложных интерактивных сценариев уроков:

- увеличивает возможности выбора средств обучения, форм организации деятельности обучающихся на уроке (индивидуальной, групповой, фронтальной);
- позволяет учитывать разный уровень владения коми языком обучающимися и реализовывать индивидуально-дифференцированный подход обучения;
- обеспечивает доступ к разнообразной информации из лучших сайтов, библиотек, музеев;
- повышает интерес к изучаемому предмету за счёт наглядности, занимательности, аудио- и видео-материалов и заданий;
- позволяет обучающимся воспринимать аудио-текст на коми литературном языке, воспроизводить наизусть небольшие стихотворные произведения, описывать картину, используя фразы, изученные на уроке;
- повышает мотивацию самостоятельного изучения коми языка и развивает критическое мышление;
- способствует формированию пошагового и итогового самоконтроля обучающихся;
- обеспечивает активизацию познавательной деятельности обучающихся.

На наш взгляд, использование Smart технологий на уроках коми языка расширяет и закрепляет предметные и ИКТ-компетенции в соответствии требованиями ФГОС НОО, повышают в значительной степени интеллектуальный и творческий потенциал обучающихся и способствуют активизации познавательного интереса к изучению коми языка как неродного.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [электронный ресурс] URL: http://xn--80abucjiibhv9a.xn-9E.pdf.

2. Бурмакина, В.Ф., Зелман, М., Фалина, И.Н. Большая Семерка. Информационно-коммуникационно-технологическая компетентность: методическое руководство / В.Ф.Бурмакина, М.Зелман, И.Н.Фалина. Москва, 2007. – 231 с.

3. Вязова, Е.Н., Сизова, А.В., Терентьева, С.Н. Коми язык. 1 класс.[текст] – Сыктывкар: ООО «Анбур», 2016. – 88 с. ISBN 978-5-91669

4. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа /[сост. Е. С. Савинов]. — 4-е изд., перераб. — М.: Просвещение, 2013. —223 с.

5. Терентьева, С.Н. Методические основы формирования коммуникативных компетенций у младших школьников на уроках коми языка как неродного Инновационные процессы развития образования: опыт и перспективы [Электронный ресурс]: сборник статей Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием) 17−18 декабря 2015 г., г. Сыктывкар - С.108-112.https://elibrary.ru/download/elibrary_29109897_17960641.pdf

7. Психологос Энциклопедия практической психологии. URL: https://www.psychologos.ru/articles/view/pozitivnaya-psihologiya

8. Селигман М. Новая позитивная психология. Киев; София, 2006.

9. Федеральные Государственные Образовательные Стандарты. URL: https://минобрнауки.рф/документы/

УДК 378

Н.И. Попов д.п.н., к.ф.-м.н, доцент
Е.В. Яковлева, старший преподаватель
Л.Н.Губарь, аспирант
Сыктывкарский государственный университет имени Питирима Сорокина,
Сыктывкар, Россия

О РОЛИ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГОВ В ВУЗЕ

Аннотация. *В статье рассматривается роль математического образования как системообразующего фактора в профессиональной подготовке педагогов в вузе. В качестве источниковедческой базы использованы федеральные нормативные акты и публикации исследователей этой проблемы.*
Ключевые слова*: математическое образование, профессиональная подготовка педагогов, информационные технологии.*

N.I. Popov, Doctor, Assoc.Prof.
E.V.Yakovleva, Senior Lecturer
L.N. Gubar, postgraduate student
Pitirim Sorokin Syktyvkar State University,
Syktyvkar, Russia.

THE ROLE OF THE MATHEMATICAL EDUCATION IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF TEACHERS IN HIGHER EDUCATIONAL ORGANIZATIONS

Abstract. *The article considers the role of the mathematical education as a strategic factor in the professional training of teachers at the university. Federal normative acts and publications of the researchers of this problem are used as a source of information.*
Keywords: *mathematical education, professional training of teachers, information technologies.*

Теоретические или методические основания. Различные изменения содержательного аспекта педагогической и учебной деятельности в условиях новых образовательных стандартов реализуются через следующие проявления современной парадигмы образования: фундаментальность, развивающую направленность и интегрированность. Несомненно, при этом важное значение придается проблеме информатизации образования.

Математика занимает особое место в науке и общественной жизни, являясь одной из важнейших составляющих научно-технического прогресса и выполняет системообразующую роль в образовании. Качественное математическое образование способствует развитию познавательных навыков человека, в том числе логического мышления, необходимого специалистам различных профилей, а также педагогическим работникам для успешной профессиональной деятельности в современном обществе [2:34].

Источниковедческая доказательная база. Развитие экономики страны, обороноспособность, создание современных технологий зависят от уровня математической науки, образования и грамотности всего населения, эффективного использования инновационных экономико-математических методов. Серьезное внимание в Концепции развития математического образования в Российской Федерации, в частности, уделяется подготовке педагогических кадров. Вместе с тем, в эпоху глобального использования информационно-коммуникационных технологий обучение математике как школьников, так и студентов вуза будет более результативным, если оно будет реализовано сквозь призму инновационных технологий, что нашло свое отражение в национальной программе «Цифровая экономика Российской Федерации»[1]. В указанном нормативном акте рассматриваются задачи по развитию компетенций населения в области цифровой экономики в формате обучения на протяжении всей жизни, расширению подготовки

специалистов в области информационных технологий, поддержке талантливых в области математики, информатики и технологии школьников, а также по обеспечению тиражирования наиболее успешного опыта преподавания в этих предметных областях, поддержке учебных заведений, обеспечивающих углубленное изучение математики и информатики по общеобразовательным и дополнительным программам. Таким образом, математика и информатика являются основой цифровизации всех отраслей экономики.

В профессиональном стандарте педагога выделена важность наличия у преподавателя знаний современных образовательных технологий, психолого-педагогических и методических основ обучения, особое значение уделено разработкам электронных и информационных ресурсов для освоения учебного курса в вузе.

Цель исследования. Новая промышленная революция привнесла в образование множество положительных эффектов, в частности, в виде возможности использования компьютерной техники и различных гаджетов, обеспечивающих практически неограниченный доступ к информации и позволяющих широко использовать в учебном процессе новые информационные технологии [5:81]. Однако это требует от педагога серьезной методической работы по представлению различных форм учебного материала, отличных от традиционных и коррелирующих с используемыми средствами и технологиями обучения. Отметим, что в этой связи большую популярность получила технология смешанного обучения (blended learning). Указанная технология позволяет педагогу совместить новые подходы к обучению с традиционными методами. Для ее применения при обучении математическим дисциплинам важное значение, в частности, имеют схематизация и визуализация учебного материала. В своей профессиональной деятельности на занятиях по математике педагог обучает школьников или студентов с разным доминирующим типом восприятия информации, использование технологии смешанного обучения позволяет учитывать указанный фактор. Современные педагогические технологии эффективно применяются для организации работы в группах при изучении математики. Дифференциация обучаемых по группам осуществляется после специально организованного психологического наблюдения или анкетирования с целью дальнейшего выявления ведущего способа восприятия информации, например, при помощи теста диагностики доминирующей перцептивной модальности [3:236]. По мнению специалистов визуальные образы легче воспринимаются и воспроизводятся современными школьниками и студентами, имеющими неплохую зрительную память. Преподавателю математики приходится учитывать особенности всех обучающихся и для обеспечения результативности учебного процесса представлять информацию в разных вариантах, чтобы совокупность используемых методов представления изучаемого материала заставляла работать оба полушария головного мозга обучаемого.

Следует отметить, что важнейшей проблемой является математическая и методическая подготовка будущих педагогов. Значимость математической подготовки обусловлена еще одной тенденцией новой промышленной революции – направленностью на междисциплинарность обучения, в этом аспекте математика выполняет важную роль.

Профессиональная подготовка педагога-предметника должна удовлетворять современному этапу развития общества. В рамках федерального проекта «Молодые профессионалы» в России развивается движение «Worldskills», проходят состязания среди студентов вузов и учреждений среднего профессионального образования, а в дальнейшем будет произведена модернизация материально-технической базы для обеспечения подготовки по приоритетным блокам компетенций, в частности, «Информационные и коммуникационные технологии». Преподаватели математики и других дисциплин в процессе обучения должны поддерживать познавательный интерес обучающихся к междисциплинарному взаимодействию.

Главные аргументы и выводы. Эффективность обучения математике в вузе во многом зависит от научно-методического обеспечения учебного курса. Как показывает практика, наиболее результативными являются такие образовательные ресурсы, в которых используется принцип когнитивности, позволяющий сконцентрировать внимание обучающихся на основных опорных понятиях, выстроить внутрипредметные и межпредметные связи, продемонстрировать применимость вводимых понятий.

Следующим важным этапом информатизации системы образования, по-видимому, является теперь когнитивизация [4:9], позволяющая эффективно применять новые информационные технологии для разработки образовательных ресурсов, организации процесса обучения, соответствующего познавательным способностям современного студента.

Литература

1. Паспорт национальной программы «Цифровая экономика Российской Федерации», утв. президиумом Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и национальным проектам, протокол от 24.12.2018, № 16. URL:http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_319432/4c7dacc858cfaef282baef11dbef2c646083cc4a/

2. Попов Н.И. Фундаментализация подготовки специалистов-математиков в условиях университетского образования //Высшее образование в России. –2008.–№ 9.– С. 32 –35.

3. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М.: Изд-во Инс=та Психотерапии, 2002. – 490 с.

4. Христочевская А.С., Христочевский С.А. Когнитивизация – следующий этап информатизации образования // Информатика и образование. – 2018. – №9. – С. 5 – 11.

5. Шваб К. Четвертая промышленная революция. - Эксмо, 2016. - 138 с.

УДК.376.3

Ю.В. Прилепко, к. психол. н.,
Г.Ю. Козловская, к. психол. н., доцент,
Е.И. Филипович, к. психол. н.,
ФГАОУ ВО Северо-Кавказский федеральный университет,
г. Ставрополь, Россия

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГА НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ К РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРАКТИКИ

Аннотация: *в статье рассматриваются теоретические основы компонентов готовности педагога начальной школы к реализации инклюзивной практики; раскрываются содержательные аспекты психологической и профессионального готовности педагога; описываться результаты экспериментального исследования направленного на выявление особенностей готовности педагога начальной школы к осуществлению инклюзивного подхода .*
Ключевые слова: *инклюзивный подход в образовании; компоненты готовности педагога начальной школы к инклюзивной деятельности; профессиональная и психологическая готовность педагога к инклюзивной практики.*

Y.Prilepko, Dr. PhD,
G. Kozlovsky, Dr. PhD Associate professor
E. Filipovic, Dr. PhD,
North-Caucasian Federal University, Stavropol, Russia

THE TRAINING OF THE TEACHER OF PRIMARY SCHOOL TO IMPLEMENT INCLUSIVE PRACTICES

Abstract: *the article discusses the theoretical foundations of the components of readiness of primary school teacher to implement inclusive practice; reveals the content aspects of psychological and professional readiness of the teacher; describes the results of experimental research aimed at identifying the features of readiness of primary school teacher to implement an inclusive approach.*
Keywords: *inclusive approach in education; components of readiness of the teacher of primary school for inclusive activity; professional and psychological readiness of the teacher for inclusive practice.*

В нынешнее время глобальной проблемой образования является развитие новых подходов к образованию лиц с особыми образовательными потребностями, одним из которых являются инклюзивные процессы в образовании, которое обеспечивает качественное образование детям с различными возможностями.

Распространение процесса включения детей с психическими и/или физическими недостатками в образовательные учреждения России связанно в первую очередь с реализацией прав детей на образование.

Термин «инклюзия» в переводе с английского языка означает «включенность» и является системным подходом к решению многих проблем человека, в частности образования, где в законодательной основе лежит убеждение равноправия. Следовательно, образовательный персонал должен обеспечить равный доступ ко всем видам образования всем лицам.

Инклюзия в широком смысле слова охватывает не только область образовательного процесса, но и весь спектр коллективных взаимоотношений: труд, общение, развлечения. Инклюзия подразумевает создание доступной и доброжелательной атмосферы, преодоления барьеров среды и общественного сознания [3].

Таким образом, инклюзия создается не только в сообществе, но и извне: образовательное общество делает шаг навстречу тем, кто кто зависит от окружающих, потому что не может выжить без них - в этом и есть главное содержание включения. То есть инклюзия есть взаимное приспособление индивида и общества друг к другу.

Процессы включения в образование различных категорий детей обязывают не только к созданию благоприятного коррекционно-развивающего учебно-воспитательного процесса, включающего реализацию необходимых учебных планов и программ, но и обеспечение необходимых профессионально подготовленных педагогов, а также создание необходимых условий для всех детей без исключения, в том числе детей-инвалидов. Оттого труд одного педагога заменяется работой командой педагогов, которая включает координатора, педагога общего образования, специального педагога и психолога, логопеда, социального педагога, психофизиолога, медицинского работника и родителя - только такое взаимодействие обеспечит успешное и эффективное решение [7].

Именно поэтому, реализация концепции инклюзивного образования требует фундаментальной подготовка педагогов, способных взаимодействовать и работать в команде, склонных к творческому мышлению и умению принимать решение в зависимости от требований современного образования, которое сегодня постоянно совершенствуется и является развивающим обучением, разумно изменяясь, следовательно накладывает отпечаток и на личность учителя, а именно его профессионализм, методы и подходы к решению возникающих организационных и образовательных задач и т.д. Соответственно педагог должен быть готов действовать в условиях инклюзии в образовании.

В трудах М.Н. Алексеевой, С. В. Алехиной, Е. Н. Кутепова, Ж.Н. Черенкова готовность педагогов к работе в инклюзии представлено в двух блоках: психологической и профессиональной готовности, отражающей в профессиональном взаимодействии и обучении [6].

Большое значение в профессиональной готовности занимает психологический настрой к осуществлению включения в образование различных категорий детей, в основе которого лежат видоизменения профессиональных ценностей и сложившихся стереотипов образования, меняющих уровень профессиональной компетентности.

Зубарева Т.Г. под психологической готовностью понимает формирование установок на ситуацию «здесь и сейчас», соединение профессиональной и личностной компетенции, способствующей к выполнению профессиональной мотивационно-

смысловой деятельности [2]. Психологические и ценностные изменения педагога есть основной и важнейший этап в профессиональной деятельности педагогов к реализации инклюзии. Профессиональная готовность не сформируется без психологической.

В исследованиях Кутеповой Е.Н. структура сформированной психологической готовности базируется на мотивации педагога, построенной на нравственных принципах, на психолого-педагогическом принятие-неприятие детей различных категорий; на умении включать разных детей в учебный процесс (включение-изоляция) [4].

Следовательно, психологическая готовность включает не только внешние, но и внутренние личностные качества учителя: интеллектуальные, мотивационные, эмоционально-волевые, профессионально-ценностные, которые составляют основу профессиональной деятельности. Качество профессиональной деятельности ее стабильность, постоянство обеспечивается возможностями психологической готовности специалиста, включающей внутреннюю уверенность и решимость, умение мобилизироваться, которое формируется в процессе обучения и обеспечения успеха деятельности.

Основными компонентами психологической готовности учителя начальной школы к инклюзии являются мотивационное, ценностно-смысловое и личностное мировоззрение, выстроенное на:

- психолого-педагогическом принятие детей различных категорий;
- умении воспринимать «другого» ребенка, как типичного;
- мотивационном и ценностно-смысловом отношение к идее включения;
- инициации и взаимодействии всех участников образовательного процесса с детьми-инвалидами [4].

Таким образом, зарождается понятие профессиональная компетентность и готовность педагога к инклюзии, выражающая единство теоретической и практической готовности к реализации образовательного процесса и отражающая его профессионализм [3].

Термин «профессиональная компетентность» в исследовательских работах большого количества ученых трактуется как системная иерархически выстроенная профессионально важная характеристика личности педагога и его дела: профессиональная готовность педагога к инклюзивной практики в образовательной среде – есть не что иное как владение знаниями и профессионализмом, позволяющим принимать оптимальные решения в конкретной педагогической ситуации.

М. Н. Алексеева, С. В. Алехина, Е. Н. Кутепов к структурным компонентам профессиональной готовности относят:

- знание основ специальной педагогики и психологии;
- применение и моделирование педагогических технологий;
- вариативность и гибкость педагогического мышления, построенного с учетом индивидуальных различий детей;
- профессиональный опыт и умение действовать с учетом полученных ранее результатов образовательной деятельности [1].

В связи с этим, констатируем, что регулятором успеха инклюзивного процесса в образовании является профессионально-психологическая готовность педагога: то есть успех образовательной деятельности во многом зависит от их отношения к проблемному ребенку.

Поэтому педагог готов работать с детьми с ограниченными возможностями здоровья только тогда, когда у него выработаны такие личностные характеристики, как уметь:

• свободно ориентироваться в системе приемов и методов обучения;
• организовывать сотрудничество в педагогической деятельности;
• осознанно подходить к выбору вариаций своего профессионального поведения;

• находить адекватные средства и методы саморазвития [1].

Для педагога, работающего в инклюзивных условиях, глобально важными профессиональными особенностями личности являются: желание быть полезным всем детям, относиться к ним толерантно, проявлять по отношению ко всем участникам образовательного процесса эмпатию, ответственность, контроль, терпение к стрессовым ситуациям, уважение.

Кроме сформированной готовности педагогу необходимо уметь насыщать учебный процесс передовыми технологиями и средствами обучения, разрешающими моделировать различные учебные ситуации, ориентированные на потребности детей-инвалидов.

Следовательно, осуществление педагогом инклюзивного подхода в образовательном процессе может быть сформирована только в контексте целостности основных структурных компонентов готовности — мотивационной, креативной, технологической и рефлексивной. Формирование данных компонентов готовности к осуществлению инклюзии у педагога возможно посредством решения двух задач: формирование готовности педагога к восприятию нового и развитие навыков действовать по-новому. В результате школьный учитель приобретает знания:

- насыщенные гуманистическим содержанием;
- обобщенные о человеке;
- о развитии личности ребенка с отклонениями в психическом или физическом развитии;
- о повышение интереса педагогов к инклюзивной практике [2].

На основе данных знаний у педагога должны вырабатываться навыки, способствующие развитию инклюзивных условий образования детей, а именно: гностические, организационные, коммуникативные, режиссерские, прогностические, рефлексивные, навыки ведения диалога, навыки игрового подхода в учебном процессе, навыки включения в учебный план программы использования инновационных образовательных технологий, навыки мониторинга образовательного процесса, навыки самостоятельного приобретения знаний и их применения в организации работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Значимыми навыками являются мотивационные, которые способствуют выработки умения организовывать образовательный процесс таким образом, чтобы дети понимали, чему и зачем они учатся и как это будет им полезно [4].

Из выше сказанного, мы можем под готовностью педагогов к работе в инклюзивном образование понимать процесс выработки у них способности решать профессиональные задачи, направленные на организацию совместного обучения разных детей. Показателями готовности педагогов к осуществлению инклюзии в образовательной среде являются:

- знания философии инклюзивного образования; о психолого-педагогических закономерностях и особенностях возрастного и личностного развития детей различных категорий; об организации инклюзивной образовательной среды;
- умения выявлять закономерности и особые образовательные потребности детей различных категорий; определять оптимальные способы организации инклюзивного образования; проектировать совместный учебный процесс детей с типичным и особенным развитием; создавать инклюзивно-развивающую среду в учебном пространстве;
- применение разнообразных способов педагогического взаимодействия между всеми субъектами учебного процесса, ориентированные на ценностное отношение к детям различных категорий и инклюзивному образованию в целом; ресурсов образовательной организации для развития всех категорий детей;
- осуществление профессионального самообразования по вопросам совместного обучения детей с типичным и особенным развитием [5].

Сформированная готовность позволит учителю результативно исполнять свои педагогические обязанности, верно применять знания, навыки, умения, накапливать профессиональный опыт, совершенствовать личностно-профессиональные качества, сохранять самоконтроль и преобразовывать учебный процесс при возникновении барьеров и препятствий.

Проанализировав отечественную и зарубежную литературу по изучаемой проблеме, нами было организованно и проведено экспериментальное исследование, целью которого стало выявление особенностей готовности педагога начальной школы к осуществлению инклюзивного подхода. Экспериментальное исследование проводилось на базах Муниципальных бюджетных общеобразовательных учреждений средних общеобразовательных школ города Ставрополя. В исследовании приняли участие 20 учителей начальных классов. В экспериментальном исследование апробировались следующие методики: Анкета «Я и инклюзивное образование» (О.С. Кузьмина); Методика диагностики профессиональной педагогической толерантности (Ю. А. Макаров); Опросник «Самоанализ затруднений в деятельности педагога» (Л.Н. Горбунова, И.П. Цвелюх); «Методика оценки способности педагогов решать профессиональные задачи» (О.С. Кузнецова).

Анализ результатов исследования показал преобладание среднего (8 педагогов) и низкого (4 педагога) уровня готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, и лишь у 8 педагогов отмечено наличие высокого уровня, что не превышает и половины от общего количество исследуемых.

Качественный анализ результатов показал, что половина исследуемых (10 педагогов) знакомы с принципами, задачами и философией инклюзивного образования, у остальных 10 педагогов представления об инклюзии не достаточные для ее реализации. Большинство педагогов (80%) понимают значимость и ценность инклюзивного образования, но при этом работать и организовывать совместное обучение детей различных категорий могут лишь 30 % педагогов, при этом главным мотивом к инклюзии у них отмечается необходимость подчинения федеральным стандартам или требованиям администрации. В ответах педагогов инклюзия понимается только как работа специально подготовленного ресурсного кадра, а именно учителя-логопеда, педагога-дефектолога, психолога, а непосредственное включение учителя в учебную деятельность ребенка с ОВЗ не предусматривается.

Необходимо отметить, что 10 педагогов показали высокий уровень развития профессиональной толерантности к особенным детям, что подтверждает значительный потенциал реализации инклюзии в образовании и подтверждает о принятии особенных детей и свидетельствует о желании создать дружеские отношения в детском коллективе. В тоже время остальные 10 педагогов не видят ценностной значимости каждого ребенка с ОВЗ.

Однако имеют знания об особенностях развития особенных детей только 8 педагогов – что меньше половины исследуемой группы; половина респондентов (10 педагогов) умеют осуществлять анализ барьеров, трудностей и проблем таких детей. И только 2 педагога умеют проектировать создание инклюзивной среды в образовании.

Из ответов педагогов следует, что они не умеют разбирать контекст затруднений и проблем отдельных детей и детского коллектива в целом. Это подтверждает отсутствие сформированного у педагогов навыка адекватной оценки ситуации в инклюзивной группе, выбора эффективных и отказа от неэффективных способов организации взаимодействия субъектов инклюзивного процесса.

Таким образом, результаты исследования показали, что у педагогов общеобразовательной организации начального уровня недостаточно сформирована профессиональная готовность к работе в условиях инклюзивного образования, а именно:

- отсутствие понимания смысла организации инклюзии в образовании;

- не владеют знаниями об особенных образовательных потребностях детей различных категорий;

- не владеют способами и специальными методиками для обучения детей различных категорий;

- не мотивированы на реализацию идей инклюзии в собственной педагогической практике.

Следовательно, выявляется насущная проблема необходимости формирования готовности педагогов начальной школы к инклюзивному подходу.

Литература

1. Алёхина, С.В., Алексеева, М.А., Агафонова, Е.Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании// Психологическая наука и образование. – 2011. – №1. – С. 83-92.

2. Зубарева, Т.Г. Развитие профессиональной компетентности специалистов в области инклюзивного образования // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 4. – С. 297–311.

3. Иттерстад, Г. Инклюзия – что означает это понятие и с какими проблемами сталкивается норвежская школа, претворяя его в жизнь? // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 3. – С. 41-49.

4. Кутепова, Е.Н. Готовность педагога к деятельности в условиях инклюзивной практики / Е.Н. Кутепова, Ж.Н. Черенкова // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: сборник материалов II Междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред.: С.В. Алехина. – Москва, 2013. – С. 588-592.

5. Сабельникова, С.И. Развитие инклюзивного образования // Справочник руководителя образовательного учреждения. –2009. – № 1. – С. 42–54.

6. Сенько, Ю.В. Гуманитарное основание инклюзии // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: сб. материалов II Междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред.: С.В. Алехина. – Москва: Буки Веди, 2013. – С. 598-601.

7. Прилепко, Ю.В. Профессиональная подготовка педагога к реализации инклюзивного образовательного процесса / Сборник статей II Международной научно-практическоий конференции Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика (17-19 мая 2018 года, г. Ялта) / Под науч. ред. Глузман Ю.В. – Ялта: РИО «ГПА», 2018. – Часть 1. – 348 с. – С.226-229.

УДК 373.55

Т.В. Пронина, аспирант
Южный Федеральный Университет
г. Ростов-на-Дону, Россия

ПРИНЦИПЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ТРЕНИНГА НАЧИНАЮЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Аннотация. *В работе представлен комплекс мероприятий, способствующих профессиональному становлению педагога, эффективному развитию у него функциональных качеств, способностей к освоению им элементов организационных требований образовательного учреждения и полноценное принятие (достижение) социального статуса учителя.*

Наиболее эффективным способом, достижения высокого уровня, профессиональной адаптации молодого учителя, может стать проводимые с ним, специализированные тренинги, т.е. коллективное (групповые) обсуждение существующей проблематики, с практической проработкой различных алгоритмов действий.

Предложено, при осуществлении специализированных тренингов по профессиональной адаптации молодых учителей, применять комплексный подход, сформированный из системы принципов для достижения эффективных результатов, включающих: принцип интерактивности, практичности, положительной синергетики, психологической разгрузки, семинар-тренинг.

Ключевые слова *Тренинг, профессиональная адаптация, система принципов, интерактивность, практичность, синергетика, семинар.*

T.V.Pronina, postgraduate student
South Federal University
Rostov-on-Don, Russia

PRINCIPLES OF PROFESSIONAL TRAINING NOVICE TEACHERS

Abstract. *The paper presents a set of activities that contribute to the professional formation of a teacher, the effective development of his functional qualities, his ability to master the elements of the organizational requirements of an educational institution and the full acceptance (achievement) of the teacher's social status.*
The most effective way to achieve a high level of professional adaptation of a young teacher can be specialized trainings conducted with him, i.e. collective (group) discussion of the existing problems, with practical study of various algorithms of actions.
In the implementation of specialized trainings on the professional adaptation of young teachers, it was proposed to apply an integrated approach, formed from a system of principles to achieve effective results, including: the principle of interactivity, practicality, positive synergy, psychological relief, training workshop.
Keywords: *training, professional adaptation, system of principles, interactivity, practicality, synergetics, seminar.*

Качество образования определяется компетентностью учителя в его профессиональной деятельности. Как правило молодой учитель имеет хорошую теоретическую подготовку, но слабо представляет повседневную педагогическую практику. В условиях постоянного повышения уровня профессиональной компетентности эта проблема, особенно для молодых педагогов, остается всегда актуальной. Это подтверждается трудами Бехтерева В.М., Ланге Н.Н., Агеева Л.Г., Анисимова О.С. Главные элементы, составляющие личность состоявшегося учителя – профессионализм, компетентность, продуктивность, творчество, а также социально-направленные личностные качества. Для достижения этих качеств молодому учителю, на первом этапе нужно помочь, создав плодотворные условия реализации теоретических знаний, осуществить его профессиональную адаптацию (социализацию) в мир управления и организации образованием, а также в мир взаимодействия обучающего и обучаемого.

Среди проблем, в исследованных методиках проводимых занятий с молодыми учителями, можно на сегодняшний день, отметить, что слабо прослеживается определенная последовательность и системность в применяемых принципах. По прежнему, актуальным, остается совершенствование организационно-методических условий для успешной адаптации молодого педагога, продолжается поиск новых алгоритмов. Анализ, имеющихся типовых программ по развитию когнитивных и коммуникативных навыков свидетельствует о том, что этой работе продолжает уделяться повышенное внимание различными образовательными организациями и учреждениями. В процессе анализа данной деятельности изучены примеры и опыт: ОБОУ «Лицей-интернат №1, г. Курск (групповые занятия по планам «Школа молодого учителя», ГБ ПОУ РК «Ялтинский экономико-технологический колледж» (тренинговые занятия для молодых педагогов), МОУ «Днестровская СШ №1», Молдова (программа «школа молодого учителя»), МКОУ «Мостовская СОШ», Курганская обл. (тренинги по программе подготовки молодых учителей) и др.

Необходим дальнейший поиск путей и алгоритмов по профессиональной адаптации молодых учителей. Важнейшим в этой области продолжает оставаться *профессиональный тренинг педагога*.

В широком понимании, профессиональный тренинг педагогов, представляет собой специфический способ (метод) организации в лабораторных условиях совместно-разделенной, учебно-тренировочной деятельности социальных педагогов. Использование в системе повышения квалификации этого метода способствует

формированию у педагогов таких личностных качеств, как: ценностное восприятие социальной реальности, профессиональное целеполагание, гуманистическая направленность личности, особая интуиция, способность к импровизации, вырабатывание навыков для самостоятельного анализа и разрешения проблемных ситуаций.

Исследование типовых учебных планов и программ региональных институтов и центров по повышению квалификации работников социальной сферы, показывает, что применение тренингов носит массовый характер. Вместе с тем, как правило, сами тренинговые программы, формируются весьма хаотично.

Необходимость создания особых программ практического обучения и проведения профессиональных тренингов, ориентированных на развитие когнитивной и коммуникативной сферы личности молодого учителя, вызвана прежде всего, недостаточностью современных комплексных методик, позволяющих молодому педагогу формировать свой индивидуальный, диалектический стиль профессионального мышления. Реализация комплексных методик (в том числе путем проведения тренингов) наиболее продуктивна в условиях организованной групповой учебно-тренировочной деятельности специалистов, в области учебно-педагогической и социальной работы, по воссозданию и проживанию типичных для современного социума ситуаций, с целью выявления и анализа сущностных характеристик наблюдаемых социальных явлений. В этих условиях, ключевым, базовым, умением, необходимым для успешного анализа и разрешения проблемных социально-педагогических ситуаций, становится умение определять сущность социального явления.

К структурным компонентам этого интеллектуального умения, можно отнести способность моделировать различные подходы к решению возникающих профессиональных задач и проблем. Профессиональные тренинги, как наиболее востребованная форма содержательного моделирования, выражается в том, что овладение практическими умениями осуществляется благодаря постепенному переходу от имеющегося у молодого учителя реального уровня умений к качественно более высокому уровню через систему специально организованных упражнений, распределенных по различным уровням подготовки, но с учетом единой системы наиболее эффективных принципов проведения профессиональных тренингов.

Профессиональная адаптация молодого учителя, на основе использования современного комплекса тренинговых методик, таким образом, будет представлять комплекс мероприятий, способствующих профессиональному становлению педагога, эффективному развитию у него функциональных качеств, способностей к освоению им элементов организационных требований образовательного учреждения и полноценное принятие (достижение) социального статуса учителя.

Наиболее эффективным способом, достижения высокого уровня, профессиональной адаптации молодого учителя, может стать проведение с ним профессиональных тренингов, на основе *системы принципов*, реализующихся в условиях коллективного (группового) обсуждение существующей проблематики, с практической проработкой различных алгоритмов действий.

На первоначальном, дотренинговом этапе, желательно проведение диагностики молодого учителя, например, в форме анкетирования, позволяющем выявить его предпочтения, черты характера, потенциальные возможности педагога в обучении, воспитании, в экспериментальной (научной) работе, уровне профессионального мастерства. Это позволит, в дальнейшем, осуществить совершенствование его личностного роста (с целью: активного взаимодействия с коллегами, исключения ненужных стереотипов, пересмотра манер поведения и т.д.). Первоначальные знания о молодом педагоге – эффективный инструмент в специализированном *тренинге*

личностного роста, где цель – дать развитие скрытому (неразвитому) потенциалу, создать условия успешности работы молодого педагога.

Цель комплексного, профессионального тренинга (основанного на системе принципов), как одной из форм обучения, сочетающую теорию и практику, как раз-таки, и будет представлять собой совершенствование педагогической практики молодого учителя путем тренировок, отработки приемов, навыков, желаемой модели поведения.

Предлагается, при осуществлении специализированных тренингов по профессиональной адаптации молодых учителей, применять комплексный подход, сформированный, прежде всего, из следующих принципов достижения результатов.

Принцип *интерактивности.*

Этот принцип вводит в качестве фундаментальных характеристик процесса обучения категории *взаимодействия и взаимовлияния*. Реализация этого принципа чрезвычайно важна для процесса обучения как для учителя, так и для ученика.

Собственная активность ученика, даже самая слабая (у которого, как правило, всегда, имеются те или иные комплексы, страхи и предубеждения), должна не только получать поддержку, поощрение, подкрепление со стороны педагога, но и постоянно быть направляемой, корригируемой, а часто и сопровождаемой педагогом.

При интерактивном подходе на центральное место в педагогической деятельности выдвигается проблема осложненной учебной ситуации, в которой педагог выступает как «связующее звено» между учеником и социальной средой, содействуя нормализации, адаптации окружающей среды к возможностям и потребностям ученика. Взаимодействуя, учитель и ученик *взаимно влияют на процессы саморазвития каждого.* Трудности и препятствия на этом пути вызывают у педагога потребность в рефлексии, в поиске форм и способов совершенствования процесса обучения, собственного саморазвития как профессионала. Проблемно-ориентированный подход сменяется ресурсо-ориентированным. Здесь уместно процитировать известного русского полководца А. В. Суворова, педагога, ученого: «Ученик, сопротивляясь учителю, развивает его педагогическое мастерство, стимулируя тем самым его "саморазвитие", учитель должен под влиянием ситуации учебного процесса "саморазвиваться" в методическом отношении, "подбирать" к ученику методический "ключик", чтобы развить у ученика желаемую способность, желаемый навык».

Реализация в педагогическом обучении принципа интерактивности регулируется дозировкой поддерживающей активности педагога, что несомненно является координирующим фактором его саморазвития, и неотъемлемой характеристикой всякого человеческого взаимодействия. Но в этом случае она выступает, также, как способ формирования и организации саморазвития и ученика.

Кроме того, величина активности педагога должна быть точно соразмерной и учитывающей целесообразную в конкретной ситуации активность ученика: недостаточность поддержки со стороны педагога создает у ученика представление о собственной неспособности выполнить задание, и он перестает искать пути его решения. Но чрезмерная поддержка формирует пассивность, развивает привычку не надеяться на собственные силы, а позднее воспитывает иждивенческие настроения.

Большую роль в учебном процессе интерактивного способа образования играют создание и использование интерактивных обучающих сред, например таких, как специально организованная обучающая среда в условиях предметно-практической деятельности (по С.А. Зыкову); компьютерная обучающая среда; специально подготовленная дидактическая среда (система М. Монтессори) и др. Таким образом, принцип интерактивности в учебном процессе тесно связан с принципом активности обучающегося.

Профессиональный тренинг молодых учителей по принципу интерактивности, в этом случае, будет создавать групповое обсуждение различных проблем преподавания, вырабатывать определенные навыки ведения диалога (например, с учениками и родителями), моделировать разноплановые ситуации, где взаимодействие и взаимовлияние, в комплексе должны достигать предельно высокого воспитательного и учебно-образовательного уровня взаимоотношений.

Принцип *практичности*.

Принцип предполагает, исходя из имеющейся, стабильной начальной теоретической базы, что каждый участник тренинга, излагает свою версию действий, исходя из наиболее простых и взаимовыгодных условий и обстоятельств, не предполагающие движения по трудно прогнозируемым алгоритмам, версия в последствии, со всех сторон подвергается обсуждению и рецензии, вместе с руководителем (опытным педагогом) рассматриваются существующие ошибки.

Но вместе с тем, принцип практичности должен быть таким, чтобы его использование не требовало какой-либо специальной длительной подготовки самих молодых учителей - как субъектов исследования. Базовый теоретический уровень готовности, перед тем как проводить занятия-тренинги не должен нуждаться в доработке. Знания полученные молодыми педагогами, в системе высшего (среднего) профессионального образования – та фундаментальная основа, позволяющая эффективно применять принцип практичности. С учетам этих обязательных знаний, профессиональный тренинг здесь должен быть по своей структуре простым и по возможности целостно охватывать участок обследования.

Важнейшее условие успешности при проведения тренинга по принципу практичности - создать положительное отношение к исследуемой проблеме, исходя из уже имеющихся знаний и навыков (прежде всего руководителя), по возможности по упрощенному алгоритму, то есть сформировать у субъекта исследования желание с максимальной отдачей выполнять предложенное задание. Руководитель тренинга, в процессе занятия, рассуждая о предмете исследования, одновременно объясняет смысл и значение исследования, показывают связь его с жизненной целью, которой он стремится достичь (духовно-нравственное воспитание, повышение уровня знаний, расширение кругозора в той или иной области, овладение профессией и т.д.).

Принцип положительного *синергетического эффекта.*

Закон синергии является основополагающим законом для каждой стремящейся вперед организации. Он заключается в том, что для любой организации существует такой набор элементов, при котором ее потенциал будет существенно больше (или меньше) простой суммы свойств, входящих в нее элементов. Основным результатом действия закона синергии является синергетический эффект, который может быть, как положительным, так и отрицательным. Синергетический эффект - это системный эффект, возникновение которого объясняется тем, что система как целостность всегда характеризуется набором свойств, превышающих сумму свойств отдельных ее элементов.

Потенциал образовательной организации зависит от каждого преподавателя в отдельности (в том числе и от молодых специалистов), их расстановки, технологической оснащенности рабочих мест и профессионализма руководителей. Различные сочетания элементов этих потенциалов могут создать большой набор возможного потенциала организации: от очень низкого до очень высокого. Низкий потенциал может возникнуть, например, при слабом профессиональном уровне преподавателей, при увольнении учителей генерирующих идеи, при приеме на работу конфликтного специалиста. Высокий потенциал может возникнуть, например, при приобретении учебным заведением современной техники; при приеме на работу совместимых с коллективом педагогов; при совпадении целей организации с целями подавляющего большинства преподавателей.

Если руководство учебного заведения не знает, либо не учитывает существовании закона синергии, то при приёме нового специалиста, молодого учителя, администрация будет обращать внимание больше на профессиональные качества работника, а если знает - то не только на профессиональные, но и на те качества, которые формируют совместимость педагога с другими его коллегами (уровень знаний может быть высоким, а из-за других качеств человек не будет вписываться в коллектив и не сможет полностью себя проявить, и могут возникнуть сложности у других преподавателей).

Синергетический эффект, его наличие, проявляется в характере динамики многих показателей. Например, если имеет место, рост заинтересованности учителей повышать свою квалификацию, видны устойчивые связи образовательной организации с внешним миром, если существует нормальный психологический климат в коллективе, то есть основание утверждать, что данная организация сумела выявить и организовать положительный синергетический эффект.

Реализация закона синергии, т.е. достижение положительного синергетического эффекта, наиболее эффективно может проявляться именно в процессе профессиональных тренингов, особенно с молодыми специалистами.

Существующие в образовательном пространстве методики, успешно реализующие закон синергии: «вопросы и ответы», «конференция идей», «мозговая атака», и др. часто применяются в профессиональных тренингах, где, в качестве элементов, широко развиваются следующий ряд признаков, характеризующих наличие положительного синергетического эффекта: хорошее настроение в коллективе; рост числа предложений по совершенствованию организации учебного процесса и управления; усиление интереса преподавателей к повышению своего профессионального образования; выработка и поддержка традиций организации; усиление учебной и организационной дисциплины; усиление лояльности к своей организации и непосредственному руководству; сокращение количества организационных вопросов, включаемых в повестку совещаний и увеличение количества вопросов стратегического (перспективного, прогнозного) развития; уменьшение усталости преподавателей; устойчивость организации к небольшим внешним возмущающим воздействиям; улыбчивость работников.

Тренинги с молодыми учителями, с учетом знания и применения принципа закона синергии будут способствовать достижению в прениях, кратчайшего пути от цели к результату, за счет пиковой активности, соревновательности, возможности рождения новых идей, доброжелательного отношения друг к другу (и прежде всего руководителя).

Принцип применения *психологического* тренинга (работа с психологом).

При использовании этого принципа осуществляется снятие эмоционального напряжения, совершенствуется саморегуляция собственного функционального состояния молодого педагога. Изучаются характерные способы и возможности самоорганизации баланса двум основным стрессогенным факторам: взаимодействие (обучение и воспитание) с объектом труда - обучающимся (часто непредсказуемым, эмоциональным, конфликтным, проблемным), и разноплановая организация образовательного (в т. ч. учебного) процесса.

Принцип *семинар-тренингов.*

Работа этого принципа, предполагает одновременный рассказ-повествование и обсуждение проблемных тем, где руководители – опытные учителя и специалисты. В этой части системного тренинга может прививаться методика организации деятельности, касающаяся особенностей учебного процесса, навыки работы с учебно-материальной базой, внеурочной деятельности, досуга учащихся, правил техники безопасности, ведение различной документации и т.д.

В целом, говоря о профессиональной адаптации молодого педагога, следует иметь ввиду, что с учетом различных путей использования специализированных тренингов, предполагается решение двуединой задачи: повышение лояльности коллектива к личности (новичку) и создание условий для эффективной работы молодого специалиста.

Сегодня, когда образование воспринимается большинством людей как приоритетное направление общественного развития, появилась потребность в профессиональных педагогах. Работодатели заинтересованы в таких педагогах, их немного, их имена передаются из уст в уста - такие педагоги всегда востребованы. Отвечая на вопрос, в чем секрет популярности того или другого учителя или воспитателя, родители восхищаются психологическими характеристиками педагога, его умением создать позитивную атмосферу на занятиях, сохраняя педагогическую компетентность. Но вместе с тем, ежедневная работа педагога - достаточно большая нагрузка на психику. Согласно пресс-опросов почти 70% педагогов находятся в состоянии постоянного напряжения, особенно молодые специалисты.

Раскрытые принципы профессионального тренинга начинающего учителя, помогут снять возникающее напряжение, улучшить обучение молодых кадровых преподавателей, создать благоприятный климат для их учебной и внеурочной деятельности.

Литература

1. Мохонько Н.Н. «Адаптация молодого педагога» [Электронный ресурс] // Педагогическое сообщество. Урок.РФ/ URL: https://урок.рф/library/adaptatciya_molodogo_pedagoga_234347.html (дата обращения 06.04.2019).

2. Мороз Ю.С. «Тренинг-практикум Адаптация молодых учителей к новым условиям» [Электронный ресурс] // Мультиурок [сайт] // URL: https://multiurok.ru/files/sieminar-trieningh-adaptatsiia-molodykh-piedaghoghov.html *(дата обращения 01.04.2019).*

3. Бехтерев В.М. «Психология и педагогика. Основные труды» // М.: Юрайт – 2016. – 38 с.

4. Агеева, Л.Г. Психология и педагогика // Методические указания //Ульяновск.: УлГТУ . – 2006. - 135 с.

5. Большой толковый социологический словарь [Электронный ресурс]. URL: https://gufo.me (дата обращения: 10.04.2019).

УДК 37.015.31:796-053.4

А.А. Псеунок, д.б.н., профессор,
Е.М. Еднич, ст. преподаватель
Адыгейский государственный университет,
г. Майкоп, Россия

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ К ЗДОРОВЬЮ

Аннотация. *В работе с позиции современной педагогической науки рассматривается проблема формирования целостного отношения обучающихся к здоровью. Практическое значение результатов заключается в решении исследуемой проблемы, что повышает уровень проявления ценностного отношения к здоровью обучающихся.*

Ключевые слова: *здоровье, ценностное отношение, обучающиеся, здоровый образ жизни, здоровьесбережение.*

A. A. Pseunok, D. B. N., professor,
E. M. Ednich, senior lecturer
Adygei state University, Maikop, Russia

THE PROBLEM OF FORMATION OF VALUE ATTITUDE OF STUDENTS TO HEALTH

Abstract. *In work from a position of modern pedagogical science the problem of formation of the integral relation trained to health is considered. The practical value of the results is to solve the problem under study, which increases the level of manifestation of value attitude to the health of students.*

Keywords: *health, value attitude, students, healthy lifestyle, health saving.*

На современном этапе развития человечества, в условиях интенсивного преобразования общества, в том числе и сферы образования, все большую значимость и актуальность приобретает потребность в физиологически, физически и психически здоровом подрастающем поколении, в формировании полноценных членов человеческого сообщества, способных успешно функционировать, развиваться и социализироваться в процессе межличностного взаимодействия.

В системе общечеловеческих жизненных ценностей здоровью, являющемуся общественным и индивидуальным достоянием, принадлежит первостепенное основополагающее место. В работах В.М. Бехтерева, П.П. Блонского, Я.А. Коменского и др. уделяется важное внимание вопросам сохранения и укрепления здоровья ребенка, подчеркивается необходимость создания условий для воспитания у детей активности и выносливости, формирования здорового образа жизни [2, 3, 10].

Основы здорового образа жизни человека, ценностное отношение к здоровью необходимо закладывать уже на начальном этапе школьного обучения, так как в этот период дети особенно восприимчивы к воспитательным воздействиям. Это связано с интенсивным социальным развитием психики и ее основных подструктур, изменением образа жизни детей, новыми интересами и обязанностями, потребностями, важнейшей из которых становится потребность в обучении, приобретении новых знаний, умений и навыков [4,7,11].

Анализ научной литературы показал, что актуальность проблемы сохранения и укрепления здоровья не только не снижается, а, наоборот, с каждым годом приобретает все больший смысл. По мнению ученых (М.М. Безруких, В.В. Колбанов и др.), состояние здоровья школьников продолжает стремительно ухудшаться из года в год [1,9].

Несмотря на несомненную теоретическую значимость и практическую важность названных научных трудов и на многочисленные работы по проблеме исследования, нельзя не отметить, что именно вопросы формирования здоровья обучающихся не получили достаточного освещения в научных работах. В связи, с чем определили тему нашего исследования.

Изучение состояния педагогической практики по формированию ценностного отношения к здоровью у детей младшего школьного возраста показало недостаточную степень сформированности у них ценностного отношения к здоровью, низкую мотивацию учащихся к ведению здорового образа жизни, отсутствие осознанных представлений о здоровье и здоровом образе жизни, что обусловлено отсутствием системности воспитательно-образовательной работы в данном направлении. Такие тенденции мы связываем с недостаточным пониманием родителями и учителями их роли в процессе формирования у школьников ценностного отношения к здоровью, с однообразием методов и приемов, используемых педагогами для формирования у детей здоровьесберегающей позиции, а также с недостаточно эффективной организацией воспитательной работы в данном направлении [5].

В процессе обучения в школе потребность в знаниях способствует формированию у школьников умения учиться, а также способности критически мыслить, следовательно, основы культуры здоровья и ценностное отношение к нему предпочтительнее закладывать именно в этот период жизни ребенка. Неправильная организация учебно-воспитательного процесса способствует возникновению перегрузок, приводящих к переутомлению и резкому ухудшению здоровья школьников.

Формирование ценностного отношения к здоровью – один из ведущих факторов развития культуры здоровья у детей и подростков, осознания ими необходимости быть здоровыми. В связи с этим, в процессе формирования ценностного отношения к здоровью важно использовать игровые, тренинговые, художественно-поэтические формы работы с учащимися, требующие от школьников активного участия в совместной деятельности и способствующие более эффективному усвоению получаемой информации [6].

Цель исследования – обосновать критерии и уровни проявления ценностного отношения к здоровью обучающихся, которые через призму образовательной деятельности обеспечат готовность и способность ребенка к здоровьесберегающему поведению.

Формирование ценностного отношения к здоровью базировалось на следующих принципах: взаимосвязи обучения и воспитания, гуманно-личностного подхода в воспитании; социального взаимодействия, равноправия и сотрудничества, культуросообразности, природосообразности, преемственности, наглядности, доступности, активности и инициативы, свободы творческой самореализации и самоактуализации личности, диалогичности, педагогической поддержки. Технология формирования ценностного отношения к здоровью у обучающихся включала работу с учителями, учащимися и родителями.

В работе по формированию ценностного отношения к здоровью у обучающихся возраста нами применялись методы формирования сознания личности (рассказ, объяснение, разъяснение, беседа, дискуссия, воспитательный диалог, пример, анализ ситуаций); методы организации поведения и деятельности (упражнения, игры, творческие задания, создание воспитывающих ситуаций, моделирование, общественное мнение); методы педагогического стимулирования (поощрение, создание ситуации успеха); методы контроля и самоконтроля (беседы, анализ результатов деятельности, педагогическое наблюдение, создание контрольных ситуаций, диагностический метод); методы самодеятельности воспитанников (демонстрация здоровьесберегающих умений, демонстрация творческих достижений (стихотворений, рисунков), составление правил, анализ ситуаций) [8].

С целью формирования у школьников ценностного отношения к здоровью использовались: система занятий, направленных на формирование осознанных знаний о здоровье и здоровом образе жизни, развитие умений и навыков здоровьесбережения; ролевые игры, творческие задания; поэтические и прозаические литературные произведения; педагогические ситуации; тренинговые упражнения; разработка правил здоровьесберегающего поведения; воспитательный диалог.

В ходе исследования, на базе СОШ № 9 г. Майкопа в 4-х классах, была определена степень осознания и понимания детьми сущности ряда ключевых валеологических понятий (здоровье, здоровый образ жизни, здоровый человек и др.), выделены критерии проявления ценностного отношения к здоровью (осознание здоровья как общечеловеческой ценности, потребность в его сохранении и укреплении; наличие знаний, умений и навыков о способах укрепления организма, ведения здорового образа жизни; проявление ценностного отношения к здоровью в поведении, деятельности и общении учащихся; степень развития рефлексии) и определены условные уровни проявления ценностного отношения к здоровью у детей

младшего школьного возраста: высокий, достаточный, средний, низкий. При выделении критериев учитывались аксиологический, информационно-коммуникативный, когнитивный, мотивационный, деятельностный, эмоционально-волевой, прогностический, рефлексивный компоненты. По нашему мнению, данные компоненты взаимосвязаны, взаимообусловлены и отражают целостность изучаемого процесса.

Работа с учащимися была направлена на формирование системы осознанных знаний о здоровье и здоровом образе жизни, развитие умений и навыков здоровьесбережения, расширение субъектного опыта детей, стимулирование их на осуществление деятельности по сохранению и укреплению здоровья как общечеловеческой ценности, к саморазвитию и самосовершенствованию, развитие рефлексии. В ходе опытно-экспериментальной работы в образовательную практику была внедрена система занятий по формированию ценностного отношения детей к здоровью, каждое из которых было посвящено тем или иным особенностям здоровьесберегающего поведения, формированию мотивации у ребенка на ведение здорового образа жизни. Содержание занятий строилось на основе преемственности и усложнения, опоры на имеющиеся у детей представления и опыт. Экспериментальная работа с детьми проводилась с учетом динамических характеристик проявления ценностного отношения к здоровью, педагогической поддержки в саморазвитии, педагогического взаимодействия на основе доверительности, диалога и сотрудничества.

Экспериментальная работа проводилась в 3 этапа: констатирующий, формируюший и контрольный.

На констатирующем этапе экспериментальной работы осуществлялась диагностика степени сформированности валеологических ценностей у детей экспериментальной группы 4 класса.

Сравнительный анализ данных показал, что результаты констатирующего этапа исследования контрольных и экспериментальных групп достаточно близки и имеют лишь незначительные расхождения в показателях. Основную массу составили дети со средним уровнем проявления ценностного отношения к здоровью, есть дети с достаточным уровнем. Во всех группах были зафиксированы дети с высоким, а также с низким уровнем проявления ценностного отношения к здоровью.

Полученные результаты констатирующего этапа позволяют говорить о низкой компетентности школьников в вопросах валеологии и их слабой готовности вести здоровый образ жизни. Это, по нашему мнению, одна из главных причин негативных тенденций в формировании здоровья подрастающего поколения. Следовательно, налицо актуальность валеологического образования детей в рамках школьной образовательной программы.

На формирующем этапе целью экспериментальной работы было создание условий для формирования у детей ценностного отношения к здоровому образу жизни в учебном процессе и проверка эффективности этих условий.

В структуре учебного плана было включено следующее содержание:

- воспитать здорового, гармоничного человека;
- знание ребенка о себе, своей индивидуальности, неповторимости;
- умение выделить процессы физического и психического развития, свойственные его индивидуальности;
- умение избегать стресс, выходить из него с наименьшими потерями, оказывать помощь другим;
- умение понимать, в чем, при каких условиях среда обитания (жилище, улица) безопасна для жизни;
- знать возможные экстремальные ситуации для ребенка в природной среде, а также меры безопасности в разные времена года.

Такой целенаправленный курс не только формирует умения ребенка, помогает ему жить в гармонии с собой, но и помогает наиболее продуктивно усваивать другие школьные курсы, развивающие общую и профессиональную культуру в будущем.

На контрольном этапе была проведена экспериментальная работа по оценке эффективности формирования ценностного отношения к здоровому образу жизни у школьников в учебном процессе.

Сравнительный анализ тестирования показал, что на контрольном этапе значительно повысилась валеологическая грамотность учащихся: 45% показали высокий уровень, 45% – средний уровень и только 10% показали низкий уровень представления о нормах поведения в данной валеологической ситуации.

Проведенное исследование позволило обосновать критерии и уровни проявления ценностного отношения к здоровью школьников. Насыщение содержания уроков валеологическими знаниями, позволит ребенку оценить вклад каждой системы организма в формировании ценностного отношения к здоровью.

Таким образом, формирование ценностного отношения к здоровью у детей в условиях средней общеобразовательной школы должно быть систематическим и последовательным, иметь четкий алгоритм действий в соответствии с поставленными целями и задачами.

Литература

1. Безруких М. М. Школа и здоровье (100-летний опыт решения проблемы в России) / М.М. Безруких // Образование и здоровое развитие учащихся. Материалы Всероссийского Форума с международным участием. Часть 1. -М.: Ключ-С, 2005. – С. 21–30.

2. Бехтерев В.М. Личность и условия ее развития и здоровья / В.М. Бехтерев // Психология личности в трудах отечественных психологов. / сост. и общая редакция Л.В. Куликова. СПб.: Питер, 2001 – С. 146 – 151

3. Блонский П.П. Педология: Кн. для преподават. и студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В.А. Сластенина / П.П. Блонский. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 288 с.

4. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: Избранные психологические труды / под ред. Д.И. Фельдштейна. / Л.И. Божович. – 3-е изд. – М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 352 с.

5. Васильева, Т.П. Воспитание здорового образа жизни у младших школьников / Т.П. Васильева: дис. … канд. пед. наук. – М., 2000. – 210 с.

6. Воднева, Е.В. Педагогические условия формирования ценностного отношения к здоровью у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста / Е.В. Воднева: дис. … канд. пед. наук. – Смоленск: СГПУ., 2003. – 207 с.

7. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.

8. Дрибинский, П.Л. Воспитание ценностного отношения к здоровью / П.Л. Дрибинский // Воспитание школьников. – 2008. № 8. – С. 28 -33.

9. Колбанов В.В. Валеологический практикум / В.В. Колбанов. – СПб. ЭЛБИ - СПб, 2001. – С. 36-38.

10. Коменский Я.А. Педагогическое наследие. / Я.А. Коменский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци / сост. В.М. Кларин, А.Н. Джуринский. – М.: Педагогика, 1988. – 416 с.

11. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. СПб.: Питер, 2002. – 720 с.

УДК378

Б.Х. Рахимов, докт.пед.наук, профессор,
Гулистанский государственный университет, Узбекистан

ВОСПИТАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НА ОСНОВЕ КРЕАТИВНОГО ПОДХОДА

Аннотация. *Одной из важных задач современного образования является воспитание творческой личности. Сфера высшего образования в конечном итоге формирует научного мировоззрение молодых людей. В данной статье освещены творческие и практические аспекты формирования исследовательских умений и навыков у учащихся и студентов.*

Ключевые слова: *воспитание, компетентность, исследовательская компетентность,креативный подход будущий учитель, воспитание исследовательской компетентности у будущих учителей.*

B.X. Rahimov, Doctor, professor
Gulistan state Universite, Uzbekistan

EDUCATING RESEARCH ABILITY WITCH CREATIVE APPROACH IN FUTURE TEACHERS

Abstract. *One of important problems of modern education is education of the creative person. Sphere of the higher education lastly directed to from scientific world outlook of young people. In this article creative and practical aspects of formation of research skills at pupils and students are shined.*
Keywords: *training, competence, reseach competence. Creative approach, future teacher, training reseach competence of future teachers.*

В мире интеграция образовательных систем признана в качестве основной движущей силы прогресса и деятельности, ведущей к целям устойчивого развития. Современная система образования предполагает дальнейшее совершенствование механизмов воспитания исследовательской компетентности будущих специалистов на основе креативного подхода и инновационной системы внедрения их в практику. С этой точки зрения воспитание исследовательской компетентности будущих специалистов на основе креативного подхода приобретает особое значение для создания инноваций, создания интеллектуальных ресурсов социально-экономического развития через воспитание когнитивного и дивергентного мышления на основе современных педагогических процессов, создающих новые знания, и расширения возможностей подготовки конкурентоспособных кадров.

Определены приоритетные направления совершенствования психолого-педагогических факторов воспитания исследовательской компетентности готовящихся специалистов-кадров в мировых масштабах. В этой связи важное место занимают научные исследования в области развития содержания и научно-методической базы подготовки конкурентоспособных педагогических кадров, усвоения на основе самоактивизации нестандартных педагогических решений в процессе образования, повышения мотивации к усвоению учебного материала. С этой точки зрения огромное научно-практическое значение приобретает воспитание в высших образовательных учреждениях исследовательской компетентности будущих учителей на основе креативного подхода.

Воспитание исследовательской компетентности у будущих учителей в широком смысле образует необходимый компонент всякой деятельности. Формирование и воспитание у молодёжи научного мировоззрения – это результат научного познания и преобразования мира.

В процессе непрерывного педагогического образования совершенствуется культура мышления как «созидатель, хранитель и передатчик…». Это означает, что при интенсивном процессе познания закономерны не только количественные, но и качественные сдвиги, которые приводят к формированию культуры мышления. Развитие общества закономерно влияет на развитие мышления. Независимость и самостоятельность мышления каждого человека также закономерно развивающийся процесс, он является основой новых методологических подходов. Развитие культуры профессионально-педагогического труда не может не оказать воздействия на культурное становление личности специалиста любой профессии в целом, в том числе и на формирование методологической культуры учителя. В этом плане воспитание исследовательской компетентности у будущих учителей является своего рода показателем культуры науки педагогики непрерывного образования.

Воспитание исследовательской компетентности у будущих учителей является качественно новой характеристикой той стороны человеческой жизни, которая

обозначается понятием «общечеловеческая культура». Последняя неразрывно связана с материальной стороной и включает наряду с национальными идеями, стремлениями людей, производство культурных ценностей, их распространение, потребление, культурные отношения, внутреннее состояние социальных субъектов на уровне нового профессионального мышления.

Воспитание исследовательской компетентности у будущих учителей подхода предполагает, прежде всего, преодоление деформаций общественного сознания, догм, мифов, стереотипов, предрассудков. Воспитание исследовательской компетентности у будущих учителей в сфере науки педагогики имеет две основные тенденции: первая, главная – это формирование факторной стратегий, позволяющей решать новые научные задачи: вторая – дефакторная стратегия, повышение эффективности решения известных задач. Первая тенденция связана с освоением нового диапазона научных, социально и профессионально значимых факторов, которые направлены на решение новых актуальных проблем в педагогике. Вторая тенденция связана с совершенствованием передового педагогического и новаторского опыта. В этой связи нужно отметить, что воспитание исследовательской компетентности у будущих учителей способствует системному развитию непрерывного образования в целом. В любой науке неизбежно наступает период, когда из описательной она превращается в объясняющую, когда эмпирический материал обобщается и становится фундаментом для научных теорий. Данный процесс переживает сегодня именно такой период. Нашему обществу сегодня требуется молодёжь с высокой культурой. Она является основой основ формирования нового профессионального мышления будущего специалиста.

Интегральным показателем исследовательской компетентности у будущих учителей является ее профессиональные ценности. Важнейшим условием методологической культуры является духовная потребность личности. В её содержание входят:

- профессиональная направленность личности (интересы, потребности, мотивационно-ценностные ориентации и др.);

-профессиональный опыт (знания, умения и профессиональное воспитание);

- профессионально значимые качества (гуманизм, любовь к детям и к профессии, педагогическая культура и др.).

Следовательно, система образования должна стать важным средством формирования методологической культуры личности учителя. Решению данной задачи будет способствовать непрерывность и преемственность образования в процессе профессионального воспитания специалиста, что является основой государственной политики в области образования.

Принцип научности в педагогическом образовании – это формирование системы научных методологических знаний и умений, правильных взглядов в представлений об окружающем мире, о закономерностях развития природы, общества, новом профессиональном мышлении, достижениях методологической культуры современного специалиста. Только при наличии непрерывных, преемственных и синтезированных методологических знаний формируется научное мировоззрение специалиста. Поэтому важным вопросом является определение уровней сформированности научного мировоззрения будущего учителя. Вопрос этот пока недостаточно выяснен в философской, психологической и педагогической литературе. По мнению исследователей, оценка уровней сформированности научного мировоззрения студентов должна учитывать ряд основных показателей.

Среди них:

- оптимальное усвоение важнейших понятий, законов, теорий науки, необходимых для понимания сущности процессов развития природы, общества, человека, о чём мы констатировали выше;

- устойчивое, осознанное личностное отношение к изучаемому материалу, его научно-мировоззренческому содержанию;

- личностный и культурологический подход к явлениям социально-политической жизни;

- направленность к осуществлению идей независимости, самостоятельности;

- нравственные и эстетические ценности общества.

Успех формирования научного мировоззрения студентов обеспечивается гармоничным сочетанием интеллектуального, эмоционально-волевого и действенно-практического факторов. Реализация в процессе непрерывного образования определенной соподчиненности и взаимосвязи ведущих идей и понятий научно-мировоззренческого характера- необходимое условие эффективности выработки взглядов, убеждений и идеалов будущего учителя. Процесс «перевода» научных знаний в убеждения тесно связан со становлением общей направленности личности, т.е. системы её отношений к действительности в процессе разнообразной профессиональной деятельности и общения.

Формирование у студента научных представлений и понятий зависит от высокого теоретического и методологического уровня преподавателя вуза. Руководствуясь принципом научности, преподаватель может успешно формировать у будущего учителя умение анализировать, синтезировать, систематизировать и обобщать изучаемый материал. Именно тогда методологическая культура будущего учителя оказывается не результатом её замкнутого интеллектуального совершенствования, а превращается в способ практического действия и отношения на уровне «субъект-субъект». Практика же становится невозможной вне интеллектуального и вне культурного образования специалиста.

Таким образом, дидактические принципы непрерывности, преемственности и научности реализуются, прежде всего, при составлении учебных программ и учебников по педагогике непрерывного образования. Разработанная нами структурная модель воспитание исследовательской компетентности у будущих учителей на основе креативного подхода имеет следующий вид:

Преемственность воспитательной, учебной, научно-мировоззренческой и практической работы будущего учителя в системе непрерывного образования.

Высокий уровень теоретико-методологических знаний и умений преподавателя и учителя.

Перспективная направленность психолого-педагогических исследований в области методологической культуры будущего учителя.

Применение новой педагогической и информационной технологии в осуществлении междисциплинарной связи в подготовки учительских кадров.

Освоение принципов взаимосвязи воспитания и социально-экономической политики, преемственности, единства управления и самоуправления в совершенствовании требований непрерывно педагогического образования.

Единство и взаимосвязь анализа и синтеза - наиболее продуктивный путь не только познания, но и преобразования соответствующих объектов.

Создание условий для гармоничного личностного развития важнейшая предпосылка воспитание исследовательской компетентности у будущих учителей. В информационном потоке решающее значение приобретают сознание и воля человека. Каждый должен принимать решения на своём месте. Эти решения основываются не приказе «сверху», а на знаниях и убеждениях, на информации, которую каждый специалист способен получить и переработать. Поэтому ядро воспитание исследовательской компетентности у будущих учителей становится его общие способности, продуктивные способы и методы профессиональной деятельности, новое педагогическое мышление.

Литература

1. Гармонично развитое поколение – основа процесса Узбекистана.- Ташкент: Шарк, 1998.-64 с.

2. Рахимов Б.Х. Роль научно-исследовательской работы в подготовке высококвалифицированного специалиста.// Международный научный журнал.международной академии наук. 2008.№1 г.Балашов.с-28-30.

3. Рахимов Б.Х. Креативные механизы в процессе формирования элитарности человека.Сб.статей/Под общей редакцией О.В.Красновой и Б.В. Кайгородова.- М.: Издательство Московского психолого-социального института, 2008.с-255-259.

УДК 372.8

А. А. Родионова, студентка,
Башкирский Государственный Педагогический Университет им.М.Акмуллы,
г.Уфа, Россия

ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСЫ И ИХ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация: *Данная статья посвящена роли использования интернет-ресурсов при изучении иностранных языков в образовательных организациях. Отмечается значимость использования интернет-ресурсов, приводятся примеры реализации учебного процесса на основе интернет-ресурсов.*

Ключевые слова: *интернет-ресурсы, средства обучения, информационные технологии, формы телекоммуникаций.*

A. A. Rodionova, student,
Bashkir State Pedagogical University named after M.Akmulla,
Ufa, Russia

INTERNET RESOURCES AND USE IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. *This article focuses on the role of the use of Internet resources in the study of foreign languages in educational organizations. The importance of using Internet resources is noted, examples of the implementation of the educational process based on Internet resources.*

Keywords: *Internet resources, teaching aids, information technologies, forms of communication*

Сети интернета – это одна из главных баз, где формируется самообразование и образование человека. Интернет, предлагает пользователям информацию и ресурсы, такие как: видеоконференции, электронная почта, доступ к информационным ресурсам, справочные каталоги. Все это возможно использовать при обучении иностранному языку.

Цель работы - эффективность использования ресурсов интернета в обучении иностранным языкам.

Жизнь быстро меняется. Поэтому учителю в таких условиях нужно предоставлять ученику разные средства получения информации и совершенствования своих навыков. Самым эффективным является путь – обучения через интернет.

Чтобы обучение было эффективным, урок должен быть интересен для ученика. Язык всегда развивается, а интернет может дать возможность изучать его «вживую». Многие образовательные сайты помещают задания разного уровня, при этом есть возможность самопроверки и разбор ошибок. Задания по времени выполнения могут быть ограничены, это формирует у ученика навык оперативной работы. У человека приобретаются навыки самостоятельной работы, появляется уверенность в своих возможностях.

Но в связи с этим, меняется и роль учителя, задача которого в том, чтобы направлять деятельность учащегося. Ученик начинает сам составлять план работы, может выбирать способы и средства обучения и один из таких средств обучения являются интернет-ресурсы. Интернет-ресурсы содержат большое количество записей

аудио и видео, а также различные тексты, поэтому очень важно, чтобы работа, в которой педагог направляет деятельность ученика, была организована правильно.

Интернет включает 2 основных компонента: информационные ресурсы и формы телекоммуникации. К коммуникации посредством Интернет -технологий относятся форумы, чаты, почта, веб - конференции, видео и т. д. Ранее они были созданы для непосредственного общения людей, но потом начали использоваться в образовательных целях.

Для того, чтобы разобраться информационными ресурсами Интернета, которые можно использовать для обучения иностранным языкам, нужна систематизация.

Услуги интернета Е.С. Полат делит на две категории:

-интерактивные (электронная почта, офлайн-телеконференции, аудио- и видеоконференции);

- поисковые (каталоги, поисковые и метапоисковые системы).

Информационне и образовательные ресурсы:

- курсы дистанционного обучения, которые находятся на отечественных и зарубежных образовательных серверах;

- курсы и программы для самообразования;

- веб-квесты, для обучения;

- олимпиады, викторины и телекоммуникационные проекты;

- методические объединения учителей иностранных языков;

- телеконференции для учителей;

- консультационные виртуальные центры (для преподавателей, студентов, аспирантов);

- научные объединения студентов, аспирантов [2:14]

Интернет и его использование делает процесс обучения индивидуальным, позволяет изучать язык учитывая способности, уровень сформированных навыков и склонностей учащихся. Когда ребенок учится общаться в настоящей языковой среде, то он начинает понимать значимость языка, которого он изучает. Понимает, что общение реально возможно именно сейчас. Интернет дает большие возможности для самостоятельного изучения различных языковых навыков. Ученик всегда может выбрать посильный для него уровень и индивидуальный график обучения, это позволяет ученику чувствовать себя комфортно. Но такая работа проводится во внеурочное время, так как время урока ограничено. Поэтому учащихся можно научить более эффективно использовать интернет, дать возможность получения дистанционного образования.

В интернете есть много разных сайтов, которые открывают разные возможности ученикам

- у ученика появляется возможность общаться с носителем языка онлайн

-у ученика появляется возможность пользоваться разным материалом - это аудио, видео, тексты, лекции и уроки

-возможность определить свой уровень языка с помощью разных заданий

-возможность узнать или закрепить новый интересующий материал

-создание исследовательской работы

-быстро обмениваться информацией с иностранцами

Используя интернет в изучении языков, можно решить такие задачи как:

-формирование навыка чтения разного уровня сложности

-совершенствование письма, при составлении ответа собеседнику, написании сочинении и так далее.

-формирование навыка аудирования

-формирование мотивации в изучении языка

-знакомство ученика с культурой общения и особенности поведения, этикет речи носителей языка и традиции самой страны

-расширение словарного запаса ученика, активного и пассивного, лексикой изучаемого языка (идиомы, фразы и выражения)

-у учеников формируется заинтересованность и активность на уроке

-появляется мотивация при обучении

-расширение кругозора учеников

-на основе темы, обсуждаемой с учителем или собеседником – иностранцем в регулярных чатах, совершенствовать свою диалогическую и монологическую речь

-ученики получают быстрый доступ к информации

-возможность самостоятельной работы дома и на уроке

-автоматизация навыков коммуникации

-возможность самостоятельного изучения, углубления, ликвидации пробелов в знаниях, умениях, навыках

-возможность самостоятельной подготовки к ЕГЭ[1:32]

Но также есть и отрицательные черты интернет-ресурсов:

Конечно, очень важно использовать современные возможности электронного образования при изучении языков. Но педагога полностью заменить нельзя. Поэтому отмечаются и отрицательные стороны использования интернет-ресурсов в обучении:

-отсутствие у учеников речевого взаимодействия

-отторжение учителя

-отсутствие работы в парах

Педагогу нужно выявить уровень развития учеников, структурировать информацию для них и спрогнозировать будущие результаты, при этом поставив четкие цели и задачи. Если в школе кабинет не оборудован достаточным количеством компьютеров с выходом в интернет, то интернет-ресурсы должны быть использованы во внеурочное время. Учитель может просить найти какую-либо информацию по конкретной теме или отработать и закрепить пройденный материал урока.

Интернет-ресурсы могут позволить учителю:

-найти текстовый, аудио, фото, видеоматериал

-организовать внеклассную работу учеников

-организовать в классе обсуждение темы

При выборе интернет-ресурсов важна степень новизны информации. Учитель должен понять, насколько выбираемый материал современен и актуален.

Учитель формирует социокультурное пространство учеников и их взгляд на жизнь, поэтому одним из важных критериев, выбираемой информации, выступает культуросообразность.

При выборе сайтов для использования на уроке, учитель может ориентироваться на критерии:

- аутентичность языка: сайты могут быть как аутентичными, так и учебными;

- соответствие тематики, заданной стандартом;

- стили используемых текстов: публицистический, прагматический, художественный, популярно-научный, разговорный; отсутствие чрезмерно экспрессивной и ненормативной лексики;

- современность материала и его достоверность[3:10]

Для того, чтобы обучающемуся было легче ориентироваться в разнообразии информации, выделяются 5 видов учебных интернет-ресурсов:

1. Хотлист - это список Интернет сайтов, в которых находится текстовый материал.

2. Мультимедиа скрепбук- коллекция мультимедийных ресурсов. Как и в хотлисте - имеются сайты с текстами, но кроме этого, имеются ссылки на фото, аудио и видеоматериалы, например, Podcasts. Такие файлы могут скачиваются и используются на уроке при изучении различных тем.

3. Трежа хант- как и предыдущие ресурсы, в нем есть ссылки на разные сайты с темами. Но имеет отличие, а именно из ссылок содержит вопросы по содержанию сайта. Именно благодаря этим вопросам, деятельность учеников может направляться учителем.

4. Сабджект сэмпла - содержатся ссылки на мультимедийные и текстовые материалы. Если тема будет пройдена, учащиеся отвечают на вопросы. Ученики не просто знакомятся с темой, но и учатся выражать и собственное мнение по изученным материалам.

5. Вебквест – это сценарий организации проектной деятельности учащихся на различные темы с использованием интернет-ресурсов. Ученики группируются и начинают обсуждать, высказывать собственные мысли, формулировать вывод, предполагать возможных ход события.[2:14]

Таким образом, для людей, изучающих иностранные языки, интернет дает возможность пользоваться различными текстами, прослушивать аудио, смотреть видео и общаться с носителями языка, т.е. ресурсы интернета создают естественную языковую среду. [3:166]. Интернет и Интернет-ресурсы обеспечивают учащегося большими количеством информации, а также помогают учителю и ученику при обучении иностранному языку.

Литература

1. Владимирова, Л.Н. Интернет на уроках иностранного языка / Л.Н. Владимирова // ИЯШ. – 2002. – № 3. – С. 39-41.

2. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебное пособие для студентов педагогических вузов и системы повышения квалификации педагогических кадров / Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В. и др.; Под редакцией Е.С. Полат. - М.: Издательский центр "Академия", 2003. - 272 с.

3. Полат Е.С. Интернет во внеклассной работе по иностранному языку // ИЯШ 2001, №5, с.4—10.

4. Полат, Е.С. Интернет на уроках иностранного языка / Е.С. Полат // ИЯШ. – 2001. – № 2- с.14-18.

УДК 378.14

А.А. Рыбакова, к.п.н.
Северо-Кавказский Федеральный университет
г. Ставрополь, Россия

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ В ФОРМИРОВАНИИ ИНФОРМАЦИОННО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Аннотация: *В статье рассматривается педагогическое проектирование как одно из условий формирования информационно-технологической компетенции будущего педагога, важность формирования данной компетенции для современного педагога.*

Ключевые слова: *педагогическое проектирование, применение информационных и коммуникационных технологий, информатизация образования, информационно-технологической компетенции будущего педагога.*

Rybakova A.A. , Ph.D.
North Caucasus Federal University
Stavropol, Russia

PEDAGOGICAL DESIGN IN THE FORMATION OF INFORMATION AND TECHNOLOGICAL COMPETENCE OF THE FUTURE TEACHER

Abstract. *The article considers pedagogical design as one of the conditions for the formation of the information and technological competence of the future teacher, the importance of the formation of this competence for the modern teacher.*

Keywords*: pedagogical design, application of information and communication technologies, informatization of education, information technology competence of the future teacher.*

Одним из способов конструирования педагогического процесса является педагогическое проектирование, обусловленное необходимостью введением в педагогические технологии элементов исследовательской и проектной деятельности обучаемых.

Понятие «педагогическое проектирование» в образовательной системе имеет широкое понятие.

В педагогических исследованиях понятие «педагогическое проектирование» рассматривают как деятельность, направленную на продумывание того, что должно быть в результате [8].

Также, педагогическое проектирование определяют как:

– специфический вид деятельности, направленный на создание проекта как особого вида продукта;

– научно-практический метод изучения и преобразования действительности;

– форму порождения инноваций, характерную для технологической культуры;

– управленческую процедуру [5].

Проектный подход к обучению ставит целью организовать образовательный процесс, основываясь на социальном заказе, образовательных ориентирах, целях и содержании обучения [9].

Несмотря на многочисленные исследования в области определения понятия «педагогическое проектирование» (В.С. Безрукова, В.П. Беспалько, Е.С. Заир-Бек, Ю.К. Чернова и др.) в целях создания единой теории, не существует общего подхода в вопросе определения терминологии данной проблематики и ее содержательного наполнения.

Так, В.П. Беспалько отмечает, что целью развития педагогической науки и практики является возможность проектировать и осуществлять процесс обучения и воспитания человека с гарантированным эффектом [1].

М.В. Буланова-Топоркова определяет понятие «педагогическое проектирование» как предварительную разработку основных деталей предстоящей деятельности учащихся и педагогов [3].

По мнению Л.И. Гурье, почти всякая преобразующая и созидательная деятельность человека может и должна опираться на методологию проектирования или ее отдельные процедуры. Автор определяет, педагогическое проектирование как результат взаимодействия новейших тенденций в развитии педагогической теории и инновационной практики и в его основе идея о совершенствовании педагогической деятельности, о будущем образе культуросообразной, личностно-ориентированной образовательной системы и соответствующих ей педагогических процессов. При этом автор отмечает, что педагогическое проектирование является одним из важнейших компонентов педагогической деятельности охватывающий образовательные системы различного уровня, содержание образования, педагогические технологии, управление педагогическим процессом, планирование и контроль развития учреждения и др. [4].

Ю.В. Громыко считает, что в условиях современного образования формируется научность проектно-программного типа. Ее основу составляют деятельности проектирования и программирования, характеризующиеся разработкой, формированием и созданием еще не существующих в практике систем образования. При этом обеспечиваются научное описание и конструктивная разработка принципиально новых образовательных систем и их компонентов, отличающихся от прошлых [5].

В нашем понимании педагогическое проектирование это высший уровень педагогической деятельности, предполагающий наличие творческих способностей, инициативности, активной деятельности, наблюдательности, креативности, воображения и интуиции, исследовательского подхода к анализу учебно-

воспитательного процесса, решению определенных педагогических задач, самостоятельности суждений, профессиональных знаний, умений и навыков. Такое состояние педагогической деятельности, при котором происходит создание принципиально нового в содержании и организации учебно-воспитательного процесса и в решении научно-практических задач.

В современных условиях смены парадигмы образования, способность приобретать новые научные знания внутри смой системы, ведет к развитию нового социального статуса образования как среды производства нового знания, т.е. образование в современном информационном обществе становится способом информационного взаимодействия и предполагает не только усвоение, но и генерирование новой информации. Это обуславливает необходимость распространения исследовательских, опытно-экспериментальных и проектных способов обучения.

Современное образование можно представить как модель выполняющую функцию подготовки будущего специалиста к опережающим действиям, к адаптации его в условиях глобального кризиса и перехода к устойчивому развитию. Отсюда актуализируется интерес к педагогическому проектированию, как объективной необходимости развития у специалиста педагогической деятельности проективного воображения, мышления и способа действий [5].

Как отмечает И.А. Колесникова, технологии проектирования распределяются на уровень педагогических систем, образовательной среды, личности, содержания воспитания и обучения, предполагаемых результатов личностного развития. Таким образом, создается особое проектное пространство для участников образовательного процесса. Проектирование становится для педагогики специфическим способом «будущетворения» [5].

На современном этапе развития общества, проектный тип культуры является одним из центральных культурных компонентов модернизации действительности. При этом, четко прослеживаются соединения технократического и гуманитарного, исследовательского и прогностического, информационно-образовательного и социально-преобразовательного начал. Это дает возможность, современным исследователям, говорить о проектной культуре как о базисе новой образовательной парадигмы XXI века. Вследствие чего, каждому педагогу необходимо уметь применять проектную деятельность в ее различных вариантах в своей профессиональной деятельности [5].

Необходимо отметить, что современное образование характеризуется принципом непрерывности, в связи с этим меняется характер мотивации и знаний, необходимых человеку, а это актуализирует проблему освоения проектной деятельности. Основной проблемой на сегодняшний день является ориентация в постоянно растущем потоке информации, а также производство знания, которого нет, но потребность, в котором существует. Стремительное устаревание научных сведений вынуждает искать источник новых знаний непосредственно внутри системы образования и образовательных процессов.

В соответствии с этим, современное высшее образование должно носить опережающий характер по отношению к сфере материального производства, что предполагает ориентацию на проектный характер образовательной деятельности [4].

Актуальность применения проектной деятельности в образовании возросло за счет развития информатизации и интенсивного внедрения в образовательный процесс информационных и коммуникационных технологий.

Информатизацию образования определять как процесс, направленный на обновление содержания обучения, а также внедрение, сопровождение и развитие информационных и коммуникационных технологий во все виды образовательной, организационно-методической и управленческой деятельности в сфере образования [2, 6, 7, 10, 12].

И.В. Роберт, процесс информатизации образования инициирует как:

– модернизацию механизмов управления системой образования на базе автоматизированных банков данных научно-педагогической информации, информационно-методических материалов и коммуникационных сетей;

– совершенствование методов и организационных форм обучения и воспитания, стратегии отбора и структурирования;

– создание методических систем обучения, способствующих формированию умений обучающихся самостоятельно приобретать знания, осуществлять информационно-учебную, экспериментально-исследовательскую и другие виды самостоятельной деятельности по обработке информации;

– разработку и использование компьютерных тестирующих, диагностирующих методик контроля и оценки уровня знаний обучаемых [10].

По мнению различных исследователей (Г.В. Абрамян, Л.Н. Горбунова, И.Г. Захарова, Е.Ю. Кулик, Е.В. Сидорова, О.Н. Шилова) информатизация образования выступает как условие создания особой информационной среды, формирующей информационную культуру, информационную компетентность студентов в процессе их профессиональной подготовки.

Но, необходимо отметить, что процесс информатизации образования напрямую зависит также от уровня профессионализма преподавателей, т.к. реальная информатизация будет происходить только тогда, когда каждая дисциплина будет преподаваться компетентным специалистом, умеющим применять информационные и коммуникационные технологии в соответствующей предметной области.

Применение современных информационных и коммуникационных технологий в обучении имеет большое значение для самого преподавателя, так как расширяется спектр его воздействия на обучающихся через возможности, заложенные в самих информационных и коммуникационных технологиях обучения.

Таким образом, информатизация образовательного процесса определенно влияет на реорганизацию структуры общей профессиональной компетентности будущего специалиста, а также на теоретические и практические умения и навыки, составляющих основу профессиональной компетентности.

Вопросы информатизации образования и информационно-технологической подготовки будущих преподавателей представлены в научной литературе следующими направлениями:

– психолого-педагогические особенности использования современных информационных технологий в сфере образовании (Л.И. Долинер, А.П. Ершов, И.Г. Захарова, М.П. Лапчик, В.М. Монахов и др.);

– совершенствование образовательного процесса в высшей школе на основе использования современных информационных технологий (А.В. Андреев, Я.А. Ваграменко, Б.С. Гершунский, М.П. Лапчик, Д.Ш. Матрос, Е.И. Машбиц, Е.С. Полат, И.В. Роберт и др.);

– особенности обучения информатике и информационным технологиям в высшей школе (Ю.С. Брановский, Э.И. Кузнецов, А.В. Могилев и др.);

– подготовка будущих преподавателей к использованию информационных и коммуникационных технологий в учебном процессе общеобразовательной и профессиональной школы (М.И. Жалдак, А.Ю. Кравцова, И.В. Марусева, С.А. Удалов и др.) [11].

Современному специалисту необходимо не только ориентироваться в многообразии современных информационных и коммуникационных технологий, а самое главное, уметь рационально применять их и различные программные средства специализированного и производственного назначения в своей профессиональной деятельности для поддержания и развития собственного интеллектуального и

творческого потенциала.

В сложившихся условиях, выделение информационно-технологической компетенции в качестве ключевой обусловлено не только потребностями сферы образования, но и общественной практикой, требующей от человека способности оперативной оценки ситуации и принятия правильного решения на основе получаемой информации.

Информационно-технологическая компетенция составляет структуру профессиональной компетентности специалиста и в большинстве случаев характеризуется как совокупность знаний, умений, навыков, способностей и готовностей, ценностных установок и профессионально-мировоззренческих позиций, позволяющих осмысленно и эффективно использовать современные информационные и коммуникационные технологии для эффективного решения профессиональных задач.

Структуру информационно-технологической компетенции можно представить совокупность трех субкомпетенций: информационной, технологической и коммуникационной. Каждая субкомпетенция состоит из четырех компонентов: когнитивный, прагматический, личностный и аксиологический. Элементы, составляющие содержание каждого компонента, представлены в виде совокупности знаний, умений, навыков и личностных показателей, которые рассматриваются как предполагаемый результат образовательной деятельности и подлежат целенаправленному формированию в специально организованной информационно-педагогической среде [11].

Информационно-технологическая компетенция будущего педагога должна быть сформирована с учетом профессиональной специфики для достижения целей, определяемых конкретной деятельностью.

Информационно-технологическая компетенция в структуре деятельности будущего педагога обуславливает появление новой информационно-технологической функции. Эта функция, на наш взгляд является основной, так как в связи с внедрением информационных и коммуникационных технологий в образовательный процесс будущий педагог должен обладать специальной компетенцией, необходимой для работы в условиях информационного общества, а именно информационно-технологической компетенцией.

Применение информационных и коммуникационных технологий в процессе проектной деятельности позволяет значительно повысить эффективность и наглядность обучения, активизировать учебный процесс, тем самым создавая условия для формирования информационно-технологической компетенции будущего педагога.

Таким образом, педагогическое проектирование обуславливает теоретические подходы к моделированию тех технологий и методов обучения, которые направлены на формирование информационно-технологической компетенции, а также, в процессе формирования информационно-технологической компетенции осуществляется обучение будущих педагогов проектной деятельности по разработке, адаптации и внедрении в образовательный процесс собственных образовательных продуктов, разработанных на основе информационных и коммуникационных технологий.

Литература

1. *Беспалько В.П., Основы теории педагогических систем. - Воронеж, 1977*
2. *Брановский Ю.С., Введение в педагогическую информатику : учеб. пособие для студентов нефизико-математических специальностей педвузов / Ю.С. Брановский. – Ставрополь: СГПУ. – 1995. – 206 с.*
3. *Буланова-Топоркова М.В. Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2002. - 544 с.*
4. *Гурье Л.И. Проектирование педагогических систем: Учеб. пособие; Казан. гос. технол. ун-т. – Казань, 2004. – 212с.*

5. *Колесникова И. А. Педагогическое проектирование: Учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И.А.Колесникова, М.П.Горчакова-Сибирская; Под ред. И.А. Колесниковой. — М: Издательский центр «Академия», 2005. — 288 с.*
6. *Концепция информатизации сферы образования в России / Государственный научно-исследовательский институт системной интеграции. [Электронный ресурс] Режим доступа: http://bspu.ab.ru*
7. *Лапчик М.П. Информатика и информационные технологии в системе общего и педагогического образования: Монография / М.П. Лапчик – Омск: Изд-во Омского гос. пед. ун-та, 1999. – 294 с.*
8. *Новые ценности образования. Тезаурус для учителей и школьных психологов // Сост. С. Г. Абрамова, Н. Г. Алексеев, Д Бейкер и др. – М., 1995 Вып. 1. – С. 92–93.*
9. *Педагогические технологии /Д.А. Данилов, Ф.Д. Товарищева, А.М. Николаев. [Электронный ресурс] Режим доступа: http://old.ysu.ru/*
10. *Роберт И.В. Информационные и коммуникационные технологии в образовании: учебно-методическое пособие для педагогических вузов / И.В. Роберт, С.В. Панюкова, А.А. Кузнецов, А.Ю. Кравцова; под редакцией И. В. Роберт. – М.: ИИО РАО, 2006. – 374 с.*
11. *Рыбакова А.А Педагогические условия формирования информационно-технологической компетенции лингвиста-преподавателя : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.08 / Рыбакова Александра Александровна; [Место защиты: Дагестан. гос. пед. ун-т].- Махачкала, 2010.- 218 с.: ил. РГБ ОД, 61 11-13/274*
12. *Шевченко Г.И., Рыбакова А.А., Брынза С.Ю. Педагогическая интеграция в условиях сетевого образовательного сообщества / КАНТ. Международный научный журнал, декабрь №4 (29) Ставрополь, 2018.-С.269*

УДК 378

Н.Н. Савина, канд. пед. наук, доцент,
Казанский (Приволжский) федеральный университет
г. Елабуга, Россия

ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЕ ОТНОШЕНИЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. *На базе эмпирических данных в статье рассматривается осознание будущими учителями (бакалаврами) смысла профессионально-исследовательской деятельности учителя и их ценностное отношение к ней.*
Ключевые слова: *смысл, мотив, исследовательская деятельность, студенты, учитель, награда.*

N.N. Savina, PhD, Associate Professor
Kazan (Volga region) Federal University,
Elabuga, Russia

FUTURE TEACHERS' VALUE-SEMANTIC ATTITUDE TO PROFESSIONAL RESEARCH ACTIVITIES

Abstract. *The article examines future teachers' (bachelors) awareness of the essence of the teacher's professional research activity and their value-related attitude towards it.*
Keywords: *meaning, motive, research activities, students, teacher, reward.*

Цель исследования: выявить ценностно-смысловое отношение будущих учителей к процессу и результатам профессионально-исследовательской деятельности учителя.

Проблема исследования: каково ценностно-смысловое отношение будущих учителей к профессионально-исследовательской деятельности?

Объектом исследования были учебные эссе 37 студентов III курса, обучающихся по направлению «Педагогическое образование» на тему «Исследовательская деятельность содержит в себе награду», написанные ими после окончания изучения дисциплины «Теоретические и экспериментальные основы педагогической деятельности».

Метод исследования – поэлементный анализ. Он предполагал деление возможных наград за результаты исследовательской деятельности учителя на группы и рассмотрение их специфики.

В течение длительного времени учителя отказывались заниматься исследовательской деятельностью и можно утверждать, что проблема приобщения школьных педагогов к этому виду их профессиональной деятельности все еще не решена. Одной из причин негативного отношения учителей к профессионально-исследовательской деятельности является то, что у них не сформирована мотивация достижения, и они не осознают роль и значение данного вида деятельности в профессиональном росте и в достижении успеха, т.е. не видят в ней личностного смысла. Тогда как деятельность человека направляется смыслом, характеризующим собственно его личностное развитие и определяющее личностно-смысловую сторону его мотивации.

По мнению Д.А. Леонтьева, «личностный смысл объектов и явлений действительности — это составляющая образов восприятия и представления соответствующих объектов и явлений, отражающая их жизненный смысл для субъекта и презентирующая его субъекту посредством эмоциональной окраски образов и их трансформаций [1: 181]. Глубина личностного смысла зависит от целевых ориентиров человека, на которые он направляет свои цели и, которые воплощаются в его деятельности. Если человек осознает смысл чего-либо, то он проявляется в его поступках, в содержании его деятельности и в его ценностном отношении к ней. Смысл влияет на протекание профессиональной деятельности учителя, снижает степень формализма в ней, способствует формированию смыслообразующих мотивов деятельности [2: 212].

Процесс формирования у будущих учителей ценностно-смыслового отношения к профессионально-исследовательской деятельности имеет особое значение, т.к. определяет позитивное либо негативное отношение к рассматриваемому виду деятельности. Отношение, по мнению В.Н. Мясищева, внутренне определяет действия и переживания человека, обусловливает перестройку его позиции к чему-либо [3: 51]. При условии сформированности положительного отношения к профессионально-исследовательской деятельности, учитель быстрее и качественнее овладеет технологией её осуществления, его работа будет эффективней для учащихся и общества. Сам же учитель будет испытывать удовлетворение и от её процесса деятельности, и от результатов, стимулирующих его к продуктивной деятельности.

В ходе написание эссе студенты выполнили активную работу по осмыслению преимуществ профессионально-исследовательской деятельности учителя. Они придерживаются мнения о том, что исследовательская деятельность – это целенаправленная творческая деятельность, осуществляемая с целью получения новых знаний, а награда в рассматриваемом контексте – это заслуженное признание результатов исследовательского труда, свидетельство признания особых заслуг специалиста-исследователя (дипломы, грамоты, премии и др.).

Будущие учителя классифицировали награды, которые можно получить за результаты профессионально-исследовательской деятельности, на материальное и нематериальное удовлетворение личных потребностей и указали на их взаимосвязь. Только одна студентка выделила такой вид награды, как награда-испытание, которую, с её точки зрения, может получить исследователь, и, под которой она понимает результаты длительной исследовательской деятельности и ответственность за них. Так, она пишет: «… однако нередко серьезная исследовательская деятельность может долго не приносить награды учителю в качестве материального обеспечения, общественного признания или, что важнее, долгожданного открытия. В такой ситуации необходимы вера в успех, выдержка и способность к волевым усилиям, чтобы выдержать это испытание». Кроме этого, она считает, что тот учитель, который благодаря

исследовательской деятельности получает высокие результаты в своей педагогической деятельности, не имеет морального права снижать их, а это тоже есть испытание.

Респонденты (69,3%) считают, что в сфере профессионально-исследовательской деятельности для учителя важнее нематериальные награды. Высшими из них, по мнению будущих учителей, являются моральная удовлетворенность результатами своего исследования, общественное признание результатов педагогического труда и исследовательской деятельности учителя как его составляющей, возможность подготовить для общества уникальную личность ученика как будущего исследователя и др.

Студенты осознают, что учитель-исследователь более конкурентоспособен и воспринимают это качество как награду за нелегкий исследовательский труд. Такие учителя, считают они, представляют особую ценность для системы образования и для общества в целом как генераторы новых идей. Подлинно исследовательская деятельность – это богатство творческого в человеке, которое еще не раскрыто и требует своего применения. Следовательно, исследовательская деятельность – это награда, которая дается не каждому учителю и, которой нужно уметь воспользоваться и дорожить. Она возможна при условии сформированности у педагога внутренней мотивации к овладению исследовательскими умениями и к саморазвитию. Но кроме этого, для её осуществления необходимы специфические способности, такие как способность увидеть проблему и перевести её в исследовательскую задачу, выдвинуть гипотезу, интеллектуальные способности и т.д.

Как высокую награду нематериального характера будущие учителя выделили возможность удовлетворения потребностей в самореализации, создании новых образовательных продуктов и их апробации (87%). Они считают, что учитель-исследователь получает больше возможностей реализоваться как личность, раскрыть свой творческий потенциал и видят в этом смысл его жизни. Студенты высказали мнение, согласно которому учитель-исследователь как успешный педагог делает школу более привлекательной для учащихся, он формирует её имидж и поддерживает его в течение длительного времени.

Многие студенты (37,3%) обратили внимание на то, что профессионально-исследовательская деятельность влияет на образ жизни учителя и порой меняет её стиль. Для него характерен более высокий уровень занятости и одновременно более жесткая собранность и самоорганизация педагога. Так, они пишут «Жизнь учителя-исследователя интересна и насыщена событиями, потому что он не просто исследует, но и делится результатами своей работы, общается с единомышленниками, участвует в научно-практических конференциях, занимается научным туризмом и т.д. В его жизни больше перспектив, больше возможностей, так как в современном мире создаются все необходимые условия для поддержки людей, которые вовлечены в исследовательский процесс». Рассуждая о смысле исследовательской деятельности, одна из студенток пишет: «Когда-то один великий человек сказал: «кто не исследует движение своих мыслей, не может быть счастлив». Я согласна с этим высказыванием и считаю, что учитель-исследователь, раскрывая в себе поисковый талант, способность видеть необычное, интересное в простых вещах, становится счастливым даже от самого этого процесса и от его результата». Студенты предположили, что учитель-исследователь больше времени уделяет работе с одаренными детьми, т.к. сам одарен, знает и может способствовать развитию интеллектуальных способностей учащихся. Его ученики более успешны в продолжении своего образования и, возможно, в жизни вообще.

У учителя-исследователя больше возможностей для повышения эффективности учебно-воспитательного процесса, и выше уровень сформированности интереса к этому, не только потому, что в современной школе поддерживают педагогов, вовлеченных в исследовательский процесс, а главным образом потому, что у него сформирована внутренняя мотивация к этому. Исследовательская деятельность учителя

является средством его самоутверждения в профессиональном коллективе, семье, обществе в целом, она повышает его самооценку, обогащает жизнь новым смыслом, то есть награждает за трудную, кропотливую, но эффективную работу, заниматься которой он нашел в себе силы и смелость. Учитель получает моральное удовлетворение от качественно выполненной работы, осознания ее социальной значимости. Она сообщает ему импульсы для поиска новых путей и способов повышения эффективности его собственного труда и учебной деятельности школьников.

Студенты отметили и то, что истинной наградой для учителя-исследователя являются знания, которые он приобретает в ходе своей деятельности (20,15%). Исследователь получает качественные знания, глубокое понимание сущности изучаемых явлений и это остается с ним на всю жизнь. Но важнее, по их мнению, является то, что учитель-исследователь умеет сам добывать новые знания и может научить этому своих учеников. Обучение школьников исследовательской деятельности, её результаты, интеллектуальные и духовные приращения юных исследователей способствуют повышение статуса и учащихся, и учителя, и учебного заведения.

Среди наград нематериального характера студенты также назвали повышение самостоятельности и, следовательно, конкурентоспособности учителя (25,57%); осознание им высокого уровня собственного умственного развития, который и позволяет ему заниматься профессионально-исследовательской деятельностью (15,76%); получение педагогом более высокого социального статуса (8,62%); уважение и признание со стороны окружающих (8,04%); возможность опубликования результатов исследования в авторитетных изданиях (7,56%); возможности для самосовершенствования и самореализации учителя-исследователя (7,43%); возможность внести свой вклад в развитие педагогической науки (4,79%), удовлетворить свой «информационный голод» (3,62%), потребность в высокоинтеллектуальной деятельности (3,43%) и др. Таким образом, можно сделать вывод о том, что исследовательская деятельность, по мнению будущих учителей, содержит в себе награду и не одну (42%). Исследователь получает большое количество новых возможностей, которые щедро дарит ему исследовательская деятельность. Она побуждает человека выйти из зоны личного комфорта, что помогает ему добиться успеха в жизни. Студенты ссылаются при этом на совет выдающегося ученого А.Эйнштейна: «Рискните выйти из зоны комфорта, и вы поймете, что вознаграждение стоило того».

Выводы. Классифицировав награды, которые учитель может получить в результате исследовательской деятельности, большинство студентов в качестве самой высокой награды признали духовную сторону вознаграждения за исследовательский труд. Если принять во внимание выделение В.Франклом трех групп ценностей: творчество, переживания и отношения [4: 233], то следует отметить, что для студентов ценности творчества вышли на первое место. Так, они акцентировали внимание на особую ценность учителя-исследователя как генератора идей, возможность наращивать и реализовывать творческий потенциал в процессе профессионально-исследовательской деятельности и др. Но при этом они осознают, что учитель-исследователь часто выходит за рамки своих традиционных функциональных обязанностей, он тратит много личного времени на свою творческую деятельность, что полностью совпадает с мнением В.Франкла о том, что смысл труда человека заключается прежде всего в том, что он делает сверх своих предписанных служебных обязанностей, что он привносит как личность в свою работу [4]. Но некоторых студентов, авторов эссе, это и не устраивает, и пугает.

Выполненная студентами работа раскрыла перед ними привлекательные стороны профессионально-исследовательской деятельности, что может способствовать формированию у будущих учителей мотивации к её осуществлению. Но ни в одном

студенческом эссе, к сожалению, не было выражено личное стремление его автора к рассматриваемому виду профессиональной деятельности учителя, не проявлена внутренняя потребность в исследовательской деятельности. Это свидетельствует о том, что у студентов не сформированы смыслообразующие мотивы, придающие профессионально-исследовательской деятельности личностный смысл. Будущий учитель может осознавать смысл исследовательской деятельности, может оценивать её достаточно высоко, но, если это не связано с мотивацией к ней, он сам не будет стремиться к осуществлению данного вида профессиональной деятельности, как не будет организовывать и исследовательскую деятельность учащихся.

Анализ полученных данных свидетельствует о том, что необходимо усилить работу по формированию у будущих учителей мотивации к профессионально-исследовательской деятельности.

Литература

1. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. Избр. психол. произв-я: В 2-х т. Т. II. – М.: Педагогика, 1983. – 94-231.
2. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 2-е, испр. изд. — М.: Смысл, 2003. — 487 с.
3. Мясищев В.Н. Психология отношений / В.Н. Мясищев; сост. В.А. Журавель; вступ. ст. и ред. А.А. Бодалева. – 4-е. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2011. – 400 с.
4. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. — 367 с.

УДК 378

М.Л. Сазанова, к.б.н., доцент,
Н.И. Кадочникова, к.б.н., доцент,
Г.А. Попова, к.б.н., доцент,
Вятский государственный университет,
г. Киров, Россия.

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ОСВОЕНИИ БАКАЛАВРАМИ ПЕДАГОГИКИ БАЗОВЫХ УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН

Аннотация. *Целью работы стало формирование навыков исследовательской деятельности студентов младших курсов. Самостоятельная исследовательская деятельность студентов в рамках учебной дисциплины «Возрастная анатомия, физиология и гигиена» организована аудиторно (гигиеническая оценка расписания уроков, учебного кабинета и его оборудования, двигательной активности и суточного рациона питания и др.) и внеаудиторно (составление «паспорта здоровья», «идеального» расписания уроков и рациона питания; оценка домашнего рабочего места и др.). Результаты проведенных исследований обобщаются в виде эссе, докладов, презентаций, рефератов и рекомендаций на итоговом занятии, которое проводится в форме учебной конференции. Таким образом, внедрение элементов исследовательской деятельности в освоение базовой учебной дисциплины способствует развитию научно-исследовательской компетенции бакалавров педагогики, формированию критического мышления, умения выбирать оптимальные способы решения задач, исходя из имеющихся ресурсов и ограничений.*

Ключевые слова*: научно-исследовательская компетентность, исследовательская деятельность, студент, здоровьесбережение.*

M.L. Sazanova, PhD, Associate Professor,
N.I. Kadochnikova, PhD, Associate Professor,
G.A. Popova, PhD, Associate Professor,
Vyatka State University, Kirov, Russia.

FORMING OF PRIMARY RESEARCH SKILLS OF FUTURE BACHELORS OF PEDAGOGICS IN STUDYING THE BASIC ACADEMIC DISCIPLINES

Abstract. *The aim of this work was forming of primary research skills of junior students. Independent research activities are of both classroom (the assessing of the school timetable and the study room and its equipment, individual motor activity and a daily ration, etc.) and extracurricular organization*

(working out a "health passport", an "ideal" timetable and diet; conducting hygienic assessment of the student's home workplace, etc.) The research results are summarized in the form of essays, reports, presentations or abstracts at the final training conference. Thus, the introduction of research study elements into basic academic discipline develops the research competence of bachelors of Pedagogy, form health-preservation critical thinking, the ability to choose optimal ways to solve problems, based on available resources and constraints.
***Keywords**: research competence, research activity, student, health-preservation.*

Введение. В настоящее время в системе российского образования изменились цели и содержание образования, которое стало носить личностно- и практико-ориентированный характер [6]. Основными требованиями современных работодателей, согласно ряду исследований [1-3; 6; 11; 17; 21], являются готовность выпускника вуза применять полученные знания в профессиональной деятельности, хорошая исполнительность и инициативность в рамках должностных полномочий, умение работать в коллективе (команде), способность быстро адаптироваться к изменяющимся условиям, нестандартное мышление, способность к анализу новой информации, способность прогнозировать результаты своей деятельности, способность и готовность к дальнейшему обучению и т.п. Таким образом, задачей сегодняшнего дня в образовании становится подготовка выпускника вуза, который способен творчески осуществлять педагогический процесс [15, с. 56]. Акцент делается на формы и методы обучения, которые побуждают к творческому поиску и мышлению, активности, самостоятельности и ответственности [6; 7; 21].

В связи с этим, неотъемлемой частью образовательного процесса становится исследовательская деятельность, снижается значимость репродуктивных и повышается – поисково-исследовательских методов обучения, способствующих познавательной активности обучающихся [2; 8; 21]. Студентам важно научиться «добывать знания самостоятельно, а не только быть потребителями готовых» [13].

Исследовательская деятельность студента представляет собой «многогранный социально-педагогический феномен» [6; 10] и включает учебно-исследовательскую и научно-исследовательскую деятельность. Учебно-исследовательская деятельность студентов (УИДС) реализуется в рамках освоения учебных дисциплин и предполагает формирование у обучающихся необходимых первичных навыков научного исследования; в этом случае учебные занятия должны иметь проблемную направленность, что не всегда реализуется в вузах [6]. Формы организации УИДС могут быть различны: лабораторные и расчетно-графические работы, доклады, индивидуальные задания в период практик (учебных, производственных), реферирование литературы по проблемным вопросам при подготовке к семинарским и практическим занятиям и т.д. [1; 8]. Исследовательская деятельность, выходящая за рамки учебного процесса в форме участия студентов в научных конференциях, семинарах, студенческих олимпиадах, конкурсах, грантах, подготовки публикаций по выполненным индивидуальным или групповым научным проектам, рассматривается как научно-исследовательская [1; 8; 21; 22].

Большинство авторов [2-4; 6; 21; 22] считают необходимым участие студентов в исследовательской деятельности с первых курсов обучения, что позволяет развивать элементарные навыки научного исследования. Проблемные лекции, лабораторные занятия исследовательского характера, домашние задания с подготовкой докладов, решением задач, проработкой лекционного материала и др. пробуждают интерес к учебе, способствуют выработке собственного суждения [6; 21; 22].

Многие авторы [1; 5; 9; 13; 14; 16; 18; 22] отмечают отсутствие мотивации современных студентов к ведению исследовательской деятельности. В первую очередь, это связано с низкой осведомленностью первокурсников о том, что представляет собой исследовательская деятельность и зачем она необходима [16].

С другой стороны, по мнению ряда авторов [1; 13; 14], невысокая мотивация может быть связана со слабой организацией исследовательской деятельности, отсутствием управления и контроля данным видом деятельности, что отрицательно сказывается на эффективности студенческой науки в целом. В. Ю. Стромов и П. В. Сысоев считают, что от организации исследовательской деятельности студентов в вузе зависит способность к дальнейшей самостоятельной инновационной профессиональной деятельности, и предлагают уровневую модель организации научно-исследовательской деятельности, которая предусматривает создание и активную работу студенческого научного общества/совета [18].

Среди других причин негативно сказывающихся на активности вовлечения студентов в исследовательскую деятельность и снижении мотивации ряд авторов отмечает отсутствие критичности мышления [20], а также т.н. «клиповое мышление» современных молодых людей. И поскольку феномен «клипового мышления» приходится принимать как «закономерное явление современного цивилизационного процесса» [12, с. 54], приходится вносить коррективы в организацию исследовательской деятельности в вузе. С одной стороны, у большинства современных студентов отсутствует целостная картина восприятия окружающего мира, а также умения формулировать цель и задачи работы, выделять главное по исследуемой проблеме, обобщать данные из различных источников литературы, составлять таблицы и схемы и др. С другой стороны, высокая скорость обработки информации, беглость и подвижность мышления, преобладание визуальной обработки информации над семантической, более высокий уровень обобщения информации и выявления смыслов [12], требует от преподавателя и научного руководителя формирования и внедрения новых подходов к организации исследовательской деятельности.

Для подготовки бакалавров педагогического образования важно не только обучить студентов теории и методике учебной дисциплины, но и ознакомить с основами базовой научной методологии, формами и методами работы с научной литературой, способами оформления результатов исследовательской работы, а также развивать навыки педагогической диагностики, подготовки презентаций, докладов и т.п.

В связи с вышеизложенным, **целью** нашей работы стало формирование и развитие навыков исследовательской деятельности студентов при освоении учебной дисциплины «Возрастная анатомии, физиология и гигиена».

Методы и организация исследований. Для достижения поставленной цели был проведен сравнительный анализ трех поколений Российских Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования, уровень подготовки – бакалавриат (ФГОС ВПО, ФГОС ВО, ФГОС ВО 3++) и образовательных программ подготовки бакалавров педагогического образования (с двумя профилями подготовки). Проанализированы рабочие программы учебной дисциплины «Возрастная анатомия, физиология и гигиена» для бакалавров педагогического образования (с двумя профилями подготовки). Также проведено анкетирование студентов факультета физической культуры и спорта Вятского государственного университета (ВятГУ) и обобщен опыт работы преподавателей кафедры медико-биологических дисциплин ВятГУ.

Результаты исследования и обсуждение. Согласно ФГОС ВПО и ФГОС ВО [19], компетенции в области научно-исследовательской деятельности относятся к группе профессиональных, однако в ФГОС ВО формулировки компетенций изменились (табл. 1).

Таблица 1

Формулировки компетенций в области научно-исследовательской деятельности в соответствии с ФГОС ВО (уровень подготовки – бакалавриат)

ФГОС ВПО	ФГОС ВО	ФГОС ВО 3++
Готов использовать систематизированные теоретические и практические знания для определения и решения исследовательских задач в области образования (ПК-11); способностью разрабатывать современные педагогические технологии с учетом особенностей образовательного процесса, задач воспитания и развития личности (ПК-12); способен использовать в учебно-воспитательной деятельности основные методы научного исследования (ПК-13)	Готов использовать систематизированные теоретические и практические знания для постановки и решения исследовательских задач в области образования (ПК-11); способен руководить учебно-исследовательской деятельностью обучающихся (ПК-12)	Способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системных подход для решения поставленных задач (УК-1); способен осуществлять педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний (ОПК-8)

В частности, в связи с введением профстандарта Педагог, в ФГОС ВО появилась компетенция (ПК-12), связанная с формированием у бакалавров педагогики способности руководить учебно-исследовательской деятельностью обучающихся.

ФГОС ВО 3++, в отличие от предыдущих, не предполагает готовности бакалавра педагогики к решению задач профессиональной деятельности научно-исследовательского типа, однако указывает на необходимость включения научно-исследовательской работы в практики – учебную (получение первичных навыков научно-исследовательской работы) и производственную. В связи с этим научно-исследовательская компетентность входит в блок универсальных и общепрофессиональных компетенций (табл. 1).

Однако разработчики образовательных программ выбирают эти компетенции только для отдельных учебных дисциплин («профессиональные» дисциплины из методического и предметно-содержательного модулей), зачастую – из группы дисциплин по выбору студента, которые изучаются на старших курсах. В связи с этим возникает своеобразный двухлетний «пробел» развития данной компетентности; впоследствии многие старшекурсники с трудом осваивают методику написания курсовых работ (выявление проблемы, формулировка целей и задач, анализ научной литературы и т.п.).

Восполнить этот пробел помогает учебная дисциплина «Научно-методическая деятельность». Однако эта дисциплина отсутствует в некоторых учебных планах, либо предлагается к освоению лишь на втором курсе. Очень многое зависит от организации преподавания данной дисциплины, понимания, как преподавателем, так и студентами, важности данной дисциплины для последующей учебной и научно-исследовательской деятельности. Зачастую преподаватели, ведущие данную дисциплину, «перекладывают» ответственность на будущих руководителей курсовых и выпускных квалификационных работ, мол, там научат. Получается, что студент не в состоянии не только сформулировать цель и задачи работы, грамотно сделать обзор литературы, но и просто подобрать литературу по теме исследования.

Как показало анкетирование, большинство (38%) первокурсников, в целом, готовы наниматься НИР; большинство студентов 2-4 курсов не готовы заниматься наукой (соответственно, 31,6%, 41,8% и 54,5% опрошенных), хотя они уже участвовали в написании курсовых работ, статей и/или работе над грантами. Среди причин, мешающих студентам повысить эффективность собственной НИР, называются высокая учебная нагрузка (75% опрошенных первокурсников, по 52% студентов 2 и 3 курса), низкая материальная обеспеченность и связанную с этим необходимость

подрабатывать (52% студентов 2 курса), недостаточная техническая оснащенность ВятГУ (54% студентов 4 курса). По мнению студентов, для полноценных занятий научной деятельностью в ВятГУ не хватает информированности студентов о возможностях НИРС (38% опрошенных), у студентов отсутствует заинтересованность в НИР, а также навыки и умения для занятий наукой (более половины опрошенных).

Решению данных проблем помогает включение элементов исследовательской деятельности в освоение базовых учебных дисциплин. К сожалению, многие студенты (по результатам анкетирования) считают, что преподаватель на учебных занятиях должен давать знания и контролировать их усвоение, развивать у студентов креативность; лишь единицы указывают на необходимость развивать научное мышление и формировать навыки научного поиска.

Учебная дисциплина «Возрастная анатомия, физиология и гигиена» обязательна к изучению будущими бакалаврами педагогического образования, изучается на первом курсе в первом семестре, входит в учебный модуль «Здоровьесбережение». Освоение данной дисциплины предполагает получение студентами знаний возрастных анатомо-физиологических особенностей организма, формирование умений учитывать эти особенности при организации учебного процесса с учетом санитарно-гигиенических требований, развитие навыков по здоровьесбережению и т.д.

Самостоятельная исследовательская деятельность студентов в рамках вышеуказанной дисциплины организована как на аудиторных занятиях, так и внеаудиторно. На лабораторных занятиях студенты учатся проводить исследование антропометрических и функциональных показателей организма, анализировать их, составлять рекомендации по сохранению и укреплению здоровья на основе проведенного анализа. Также ими проводятся гигиеническая оценка расписания уроков, учебного кабинета и его оборудования, двигательной активности и суточного рациона питания; составляется заключение об их соответствии санитарным требованиям.

Внеаудиторная работа предполагает, например, составление «паспорта здоровья» и рекомендаций на основе измеренных показателей, составление «идеального» расписания уроков и рациона питания; проведение гигиенической оценки домашнего рабочего места обучающегося, а также здания школы и прилегающего к ней земельного участка, и составление заключения об их соответствии санитарно-гигиеническим требованиям.

Результаты проведенных исследований обобщаются в виде эссе, докладов, презентаций, рефератов и рекомендаций на итоговом занятии, которое проводится в форме учебной конференции. Обязательным условием выполнения работы является анализ научной литературы (не менее 10-15 источников за последние 5 лет).

Заключение. Таким образом, внедрение элементов исследовательской деятельности в освоение базовой учебной дисциплины способствует развитию научно-исследовательской компетенции бакалавров педагогики, формированию критического мышления в области здоровьесбрежения, умения выбирать оптимальные способы решения задач, исходя из имеющихся ресурсов и ограничений.

Литература

1. Алексанова Г. Т., Алексанова С. А. Формирование исследовательской компетенции у студентов вуза в условиях перехода на новые стандарты обучения // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – № S3. – С. 1–5. – URL: http://e-koncept.ru/2016/76028.htm. (дата обращения 01.02.2019)

2. Вакуленко О. В. Роль научно-исследовательской работы студентов вуза в подготовке будущих специалистов // Россия в многовекторном мире: национальная безопасность, вызовы и ответы. XX Вавиловские чтения: матер. международ. междисциплинарной научн. конф. / под общ. ред. проф. В.П. Шалаева. Йошкар-Ола. 8-9 декабря. 2016 г. – Йошкар-Ола: Поволжский государственный технологический университет, 2017. – Ч. 2. – С. 380-381.

3. Валеева О. А., Железовская Г. И. Технология учебно-исследовательской деятельности в вузе // Вестник Удмурдского университета. – 2016. – Т. 26, № 2. – С. 148-156.
4. Воробьев А. Е., Мурзаева А. К. Исследовательское образование // Аккредитация в образовании. – 2017. – № 96. URL: http://akvobr.ru/issledovatelskoe_obrazovanie.html. (дата обращения: 17.03.2019).
5. Гарькин И. Н., Медведева Л. М., Назарова О. М. Решение проблем организации научно-исследовательской деятельности студентов в вузе // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2017. – № 11-2. – С. 281-285; URL: https://applied-research.ru/ru/article/view?id=12014 (дата обращения: 30.03.2019).
6. Горчакова А. Ю. К вопросу о значении научно-исследовательской деятельности в педагогическом вузе в подготовке будущих учителей // Современные проблемы науки и образования. – 2018. – № 4.; URL: http://science-education.ru/ru/article/view?id=27775 (дата обращения: 17.03.2019).
7 Замкин П. В., Паршина Л. Г., Мирошкин В. В. Организационно-педагогические условия развития научно-исследовательской деятельности студентов в процессе практико-ориентированной подготовки в вузе // Гуманитарные науки и образование. – 2018. –№ 4 (36). – С. 31–40.
8. Кадысева А. А., Ермакова Е. В., Козловцева О. С., Губанова Л. В. Сопровождение научно-исследовательской деятельности будущих учителей путем организации тьюторства // Научный диалог. – 2018. – № 4. – С. 315–327. DOI: 10.24224/2227-1295-2018-4-315-327.
9. Кочемасова Л. А. Специфика научно-исследовательской деятельности в профессиональной подготовки обучающихся вуза // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 56-6. – С. 108-114.
10. Лойко В. И., Романов Д. А., Шапошников В. Л., Кушнир Н. В., Кушнир А. В. Параметры исследовательской деятельности студентов как критерии для диагностики образовательной среды // Электронный научный журнал КубГАУ. – 2017. – № 133 (09). URL: http://ej.kubagro.ru/2017/09/pdf/10.pdf (дата обращения: 17.03.2019).
11. Новичихина Т. И., Денисова А. Н. Информационный подход к управлению научно-исследовательской деятельностью студентов вуза в современных условиях // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. – 2018. – № 1 (34). – С. 29–30
12. Пендикова И. Г. Клиповое и концептуальное мышление как разные уровни процесса мышления // Омский научный вестник. Серия: Общество. История. Современность. 2016. № 1. С. 53-56.
13. Самсонова Е. В. Педагогические условия организации учебно-исследовательской деятельности у студентов младших курсов // Международный научно-исследовательский журнал. – 2017. – № 11 (65). – С.142-144.
14. Семенова К. С., Казакова Ю. О. Научно-исследовательская деятельность студентов как важная составляющая стратегии качества современных российских вузов // Научные труды КубГТУ. – 2017. – № 1. – С. 400-405.
15. Слепнева К. А. Исследовательская компетенция магистров по направлению «Педагогическое образование»: анализ понятия // Международный научно-исследовательский журнал. – 2017. – № 01 (55). – С. 56–58. DOI: 10.23670/IRJ.2017.55.029.
16. Сорихина В. П. Мотивация студентов к занятиям научно-исследовательской деятельностью в вузе // Ученые записки Российского государственного социального университета. – 2017. – Т. 16, № 2. – С.160–167.
17. Степанова Ю. Б. Молодые специалисты с высшим образованием глазами работодателей (по результатам социологического исследования) // Профессиональная ориентация. – 2017. – № 2. – С. 106–110. URL: http://www.pojournal.ru (дата обращения 28.03.2019)
18. Стромов В. Ю., Сысоев П. В. Модель организации научно-исследовательской деятельности студентов в вузе // Высшее образование в России. – 2017. – № 10. – С. 75–82.
19. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки). URL: http://fgosvo.ru/ (дата обращения: 30.03.2019).
20. Шнейдер Е. М., Димитрюк Ю. С. Методы формирования исследовательской компетентности студентов высшей школы // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 6.; URL: http://science-education.ru/ru/article/view?id=27049 (дата обращения: 16.03.2019).

21. Юденкова И. В., Горская С. В., Губанихина Е. В. Научно-исследовательская деятельность в системе профессиональной подготовки студентов в вузе // Начальная школа. – 2018. – № 7. – С. 41–43.
22. Martyushev N. V., Sinogina E. S., Sheremetyeva U. M. Motivation System of Students and Teaching Staff of Higher Educational Institutions for Research Work Accomplishment // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2015. – Vol. 166. – P. 265–269. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.12.522.

УДК 811:378

Р.Н. Салиева, к.филол.н., доцент
Р.А. Сафина, к.филол.н., доцент
Казанский Федеральный Университет
г. Казань, Россия

СЕМАНТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ТРАНСФОРМИРОВАННЫХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ С КОМПОНЕНТОМ *РОДСТВА* В ЗАГОЛОВКАХ МАСС МЕДИЙНЫХ ТЕКСТОВ В ПРОЦЕССЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

Аннотация. *В статье представляются результаты исследования трансформированного использования фразеологических единиц (ФЕ) с компонентами родства в публицистическом стиле в заголовках газет в английском и русском языках.*
Новизна исследования в том, что анализируется поведение ФЕ с компонентами родства в заголовках масс медийных текстов; их трансформированное употребление как активный способ выражения экспрессии и эмотивности в газетно-публицистическом стиле.
Актуальность исследовательского материала объясняется тем, что фразеологическая единица является важной частью языковой системы, отражающей картину мира носителей языка. "…almost everything in language reveals a certain degree of cultural specifics" [1].
Выявляются и изучаются такие эффективные трансформации, как:
1. Лексические трансформации.
2. Синтаксические трансформации.
3. Морфологические трансформации.
Анализируется фразеологический материал в контексте, который сочетает в себе одновременно информирование и влияние на массового адресата. Автор выражает свое собственное отношение, используя эмоциональные, экспрессивные фразеологические единицы.
"With their colorful metaphors Barak Obama's written or oral statements add expressiveness and emotion to his communications [2].
Исследованию подвергаются факты импровизированного изменения ФЕ в экспрессивно-стилистических целях в контексте; объясняются причины и цели фразеологической трансформации.
В статье впервые детально рассматриваются функциональные и лексико-семантические особенности трансформированных фразеологических единиц, содержащих в своей структуре компоненты, обозначающие семейные отношения, семейное родство. Участие данных компонентов в структуре фразеологических единиц отражает особенности восприятия семейных отношений носителями английского и русского языков.
Ключевые слова: *фразеологическая единица, фразеологическая трансформация, внутренняя форма, семантическая структура, коннотация, масс медийный текст, контекстуальное употребление.*

R.N. Salieva, PhD, Associate Professor
R.A. Safina, PhD, Associate Professor
Kazan (Volga region) Federal Universite,
Kazan, Russia

SEMANTIC ASPECT OF TRANSFORMED PHRASEOLOGICAL UNITS WITH COMPONENTS DENOTING FAMILY RELATIONSHIPS IN MASS MEDIA IN ENGLISH AND RUSSIAN LANGUAGES

Abstract. *This article deals with English and Russian phraseological units (PUs) with the component denoting* ***family relationship*** *(Russian* ***семья*** *and English* ***family****) within its structure; the study of*

their semantic, emotionally expressive and stylistic features. PUs were selected from a number of mass media texts and phraseological dictionaries. Phraseological unit has always been considered the most important bearer of specifics of the language.

Constant studies of functioning of the native and nonnative languages, the process of teaching and cross-cultural communication demands the skillful use of languages.

The relevance of the research material is explained by the fact that phraseology is an important part of the language system that reflects the picture of the world of native speakers.
"...almost everything in language reviews a certain degree of cultural specifications" [1].

Such effective transformations as: 1. Lexical transformations. 2. Syntactic transformations. 3. Morphological transformations are under study in this article.

Phraseological unit is analyzed in the context that combines both information and influence on the reader or listener.

The author expresses his own attitude using emotional, expressive phraseological units.

"With their colorful metaphors Barack Obama's written or oral statements and expressiveness and emotion to his communications" [2].
Keywords: *phraseological unit, phraseological transformation, inner form, semantic structure, semantic characteristics, connotation, mass media text, contextual use, native language, non-native language, intercultural competence, process of teaching, cross-cultural communication.*

1 **ВВЕДЕНИЕ.** Индивидуальные авторские преобразования особенно интересны для понимания роли фразеологии в СМИ. Авторская трансформация добавляет живой элемент в материал, передает реципиенту скрытый смысл, поскольку преобразованный фразеологизм всегда привлекает внимание и вызывает определённые ассоциации и эмоции у читателя.

"Metaphor, metonymy, oxymora, and some other "figures of speech" involve semantically "deviant" usages of language" [3].

"…linguistic picture of the world is inextricably linked with culture, as it is nothing but the reflection in the mind of his world, as well as its cultural, spiritual, social and physical experience" [4].

"National-specific models of the representation of concepts in different linguistic views of the world have been revealed, … reflecting the national and cultural specifics" [5].

"Стилистический эффект, полученный от использования всех изученных типов контекстуального использования фразеологизмов, разнообразен: от усиления, ослабления или уточнения значения, до экспрессивизации самого устойчивого выражения, повышения эмоционально-экспрессивной насыщенности контекста и т. д." [6].

"Studying … idioms, we are guided by the criterion of functional-stylistic attribution of phraseological units, which covers quantitative component, semantic and etymological ones…" [7].

Трансформированные ФЕ как языковой код используются для привлечения внимания адресата. Читатель, прочитав заголовок, будет пытаться разгадать, расшифровать замысел, заложенный автором в своей статье.

2 МЕТОДЫ. Эффективными для нашего исследования оказались методы: сплошной выборки ФЕ с компонентами родства из фразеологических словарей русского и английского языков; метод фразеологического описания; метод дефиниционного анализа; для изучения семантической структуры фразеологизмов использовался метод компонентного (семного) анализа. Метод сопоставительного анализа позволил выявить общие и специфичные особенности ФЕ в английском и русском языках.

3 РЕЗУЛЬТАТЫ И ОБСУЖДЕНИЕ. "Фразеологизмы могут употребляться в трансформированном виде, с новыми экспрессивно-стилистическими свойствами" [8]. "Фразеологической трансформацией является импровизированное изменение ФЕ в экспрессивно-стилистических целях" [9].

Причины фразеологической трансформации:

1) неграмотное использование фразеологизмов;

2) намеренная трансформация.

А.В. Кунин, А.И. Молотков, В.М. Мокиенко подчеркивают значимость таких трансформаций, как:

I. Лексическая.

II. Синтаксическая.

III. Морфологическая.

Мы выявили следующие фразеологические трансформации в английском и русском языках.

I. При *лексических* трансформациях семантика фразеологизма приобретает новые смысловые оттенки в результате изменений в компонентном составе ФЕ, при этом синтаксическая структура фразеологизма остаётся без изменений. Предусматривается изменения одного или нескольких элементов.

“Scholars underline correlation between phraseological and paroemiological meaning and component meaning in relation to lack of possibility to derive one from another” [10].

К данному типу трансформаций относят приёмы замены и перестановки компонентов ФЕ. Рассмотрим примеры в русском языке:

В статье с названием ***Братцы-роботы***, поднимающей тему социальной экологии, следовательно, взаимодействия человека, общества и окружающей среды, очевидно желание автора призвать человека к защите окружающего мира; напомнить об экологической культуре в глобализованном обществе. Участники сюжета - сказочные герои роботы-друзья: робот Валли, друг - робот-таракан и робот-разведчик, которые не только убирают земной мусор, очищают природу и окружающий мир от загрязнения, а также дружат, влюбляются, то есть живут как обычные люди. Название статьи ***Братцы-роботы*** – это трансформированное употребление оригинальной ФЕ *братцы-кролики* со словарной дефиницией ‘шутливое обращение к группе друзей, знакомых’. Можно предположить, что автор данной статьи взял основой для названия заголовка фразеологизм *братцы-кролики,* чтобы обратиться к любому человеку как к себе и еще раз напомнить, что мы все равны перед силами природы; мы должны защищать ее так, как это делала группа друзей-роботов.

Особенности употребления ФЕ, клише и штампов в языке английской прессы исследовались и анализировались в работах З. Камбаровой, К. Шуваловой, Л. Жуковой, А. Барченкова. Исследователи отмечают неоднородный характер газетных материалов, разнообразие газетных жанров, присущих как русской, так и английской прессе.

Рассмотрим примеры в английском языке:

В заголовке ***Father of all Christmas holidays: meeting Santa in Lapland*** используется трансформированная ФЕ: *the Father of something (somebody)*, которая имеет смысл ‘родоначальник, отец кого? чего?’.

Другие примеры ФЕ с таким же началом: *the Father of English poetry* ‘родоначальник английской поэзии’ о Дж. Чосере; *the Father of lies* ‘отец лжи, сатана’.

Данный пример трансформации является также и семантической трансформацией. Заголовок ***Father of all Christmas holidays*** можно сравнить с фразеологизмом *Father Christmas*. Этому способствуют два аспекта:

1) отсутствие артикля ***the*** перед компонентом ***father***, как обычно начинаются ФЕ, несущие смысл ‘родоначальник, отец’;

2) содержание статьи, заголовком которой является ***Father of all Christmas holidays: meeting Santa in Lapland***, где говорится о семейном зимнем отдыхе в Лапландии, о Деде Морозе, который будет радовать детей.

Фразеологизм ***the Father of all parties*** (оригинал *The Father of something(somebody))* так же имеет общий смысл ‘отец, родоначальник’ благодаря компоненту *father*. В статье говорится о празднике-маскараде в стиле Father Ted, от

которого пошла традиция отмечать этот праздник. Без ознакомления с самой статьей, сложно понять, о ком идет речь, кто такой *father*, чей *father* и на кого ссылается автор статьи.

Рассмотрим использование другого типа фразеологической трансформации:

2) перестановка компонентов.

Пример заголовка из русской газеты:

Вниз по Волге-матушке (оригинал ФЕ *вниз по матушке по Волге* имеет значение ‘грубо обругать кого-либо, пытаясь отделаться’). Фразеологизм возник из старинной русской песни, родившейся в купеческой среде, который начинался со слов: “Вниз по матушке, по Волге…”.

Мы находим изменение оригинальной ФЕ – компоненты ***матушка*** и ***Волга*** переставлены. При прочтении заголовка ***Вниз по Волге-матушке*** читатель может не обратить внимание на данное изменение, так как компонентный состав ФЕ сохранен. В статье предлагается обсуждение темы, отличающейся от значения ФЕ – темы экологии и угрозы для водоснабжения столицы. Автор использует трансформированную ФЕ для газетного заголовка, играя воображением читателя, привлекая его внимание тем, что в статье раскрывается другой неожиданный смысл.

“В восприятии реципиента существует механизм, который реконструирует структуру большого текстового массива на материале небольшого текста” [11]. В нашем случае небольшой по объему текст - это заголовок, “который обеспечивает предугадывание поступающей информации в процессе интериоризации внешних речевых действий” [12].

II. Среди исследованных фразеологизмов мы *выявили синтаксические трансформации* ФЕ, которые приводят к удлинению, укорачиванию или изменению синтаксической структуры фразеологизма. К данному типу трансформаций относят: 1) добавление (вклинивание) компонента(ов); 2) добавление компонента(ов) к началу; 3) добавление компонента(ов) к концу ФЕ; 4) редукцию (эллипсис); изменение коммуникативного типа предложения; парцелляцию; контаминацию; аллюзию.

1) Вклинивание (добавление) компонента(ов) вызывает “семантическое перенапряжение” фразеологизма и используется как средство усиления его экспрессивности ” [13]. Примеры заголовков в английском языке:

В заголовке ***Mummy’s golden boy****: Romeo Beckham looks the spitting image of mother Victoria with his razor sharp cheekbones* используется ФЕ *Mummy’s boy* с добавлением компонента *golden,* при помощи которого автор, возможно, хотел добавить коннотацию к основному значению ФЕ; логически и экспрессивно подчеркнуть выражаемую данным фразеологизмом семантему”.

2) Добавление компонента(ов) к началу ФЕ:

В заголовке *In praise of* ***the modern mummy’s boy*** использован фразеологизм *a mummy’s boy* со значением ‘любимец матери, любимчик; маменькин сынок’ с добавлением к его началу компонента *modern*. Также в трансформации использована грамматическая замена артикля *a* на артикль *the*.

Заголовок *Jesus Christ Shoe-perstar:* ***Face of son of God*** *found on flip-flop* имеет ФЕ *the Son of God* со значением ‘Сын божий; Иисус Христос’ с добавленным компонентом *face* для усиления экспрессивной нагрузки.

В русском языке в заголовке ***Буйный Дядя Степа*** использован фразеологизм *дядя Степа* со словарной дефиницией ‘об очень высоких людях’ с добавленным к его началу компонентом *буйный*, чтобы вызвать и усилить любопытство и интерес читателя.

3) Добавление компонента(ов) к концу фразеологизма:

В заголовках ***Дядя Степа в полный рост***; ***Дядя Степа для народа*** употреблена ФЕ *дядя Степа* со значением ‘об очень высоких людях’. Можем предположить, что

содержание статей о людях с высоким положением, об их деятельности в обществе привлечет внимание реципиента к прочтению.

В названии статьи ***Дочки-матери по приговору*** фразеологизм ***дочки-матери*** со словарной дефиницией ‘семья (обычно, мать с детьми)’ с добавлением к концу компонентов *по приговору* употреблен для того, чтобы направить восприятие адресата в русло семейных проблем, в частности, проблемы матерей-одиночек. ФЕ, обладая иллокутивной силой воздействия, помогает слушающим понять смысл высказывания в соответствии с намерением автора статьи.

Пример в английском языке:

В названии статьи *No more sitting on* ***Father Christmas' knee*** *because volunteers aren't checked by the CRB* ФЕ *Father Christmas* со значением ‘Дед Мороз, рождественский дед’ употребляется автором с добавленным к концу ФЕ компонентом *knee* для эмоционального воздействия на реципиета.

4) Редукция (сокращение структуры ФЕ, опущение значимого компонента(ов) использована в газетных заголовках:

В русском языке в заголовке ***Корейская “кузькина мать”*** автор статьи опустил глагольный компонент *узнать (показать)* во фразеологизме *узнать (показать) кузькину мать*, присоединив другой компонент *корейская*, не входящий в состав ФЕ. Несмотря на то, что фразеологизм лишился значимого компонента (глагола *узнать* или *показать*), остальных значимых компонентов достаточно для сохранения значения фразеологизма.

Приведем пример другого заголовка с той же ФЕ:

Саакашвили вспомнил кузькину мать. В названии статьи также опущен глагольный компонент *узнать* или *показать*, но заменен другим глаголом *вспомнил*, не входящим в состав известной ФЕ.

III. К морфологическим трансформациям относятся изменения на грамматическом уровне фразеологического значения. Окказиональные морфологические изменения затрагивают все части речи: виды артиклей, число существительных, формы степеней сравнения прилагательных, временные формы глаголов и другие изменения.

Изменение числа существительных:

“В заголовке *Самцы касаток* - ***настоящие маменькины сынки”*** использована трансформированная ФЕ от оригинальной ФЕ *маменькин сынок* ‘бесхарактерный, неуверенный в себе мужчина’. Очевидно, что компонент *сынок* употреблен во множественном числе в контексте.

Название статьи *Записаться* ***в деды Мазаи*** имеет трансформированную ФЕ от оригинальной ФЕ *Дед Мазай* ‘о человеке, гуманно относящемся к животным’. Компоненты *Дед Мазай* употреблены во множественном числе в контексте.

В английском языке находим два *заголовка* ***Brothers in arms:*** *David and Ed Miliband are Labour's Cain and Abel* и ***Brothers in arms:*** *Soldier embarks on tour of Afghanistan with three of his family*, в которых фразеологизм *Brother in arms* со словарной дефиницией ‘боевой товарищ, собрат по оружию’ употреблен в трансформированном виде: компонент *brother* – во множественном числе в обоих случаях.

В заголовке *Meet* ***the Pilgrim Father*** ФЕ *the Pilgrim Fathers* имеет значение ‘отцы пилигримы, первые английские колонисты в Америке, прибывшие в 1620 г. на корабле “Mayflower”. Употреблена фразеологическая трансформация: множественное число компонента *Fathers* становится единственным *Father*; результат - модификация значения ФЕ: автор пишет статью не о первых английских колонистах, а о странствующем монахе индийского происхождения, который призывает людей к охране природных ресурсов, ценить и видеть красоту окружающего мира.

4 ВЫВОДЫ. “…the findings available for a broad array of languages show that phraseology is one of the key components of human language” [14].

В ходе изучения поведения ФЕ в контексте прослеживается механизм фразеологической трансформации, в основе которого лежит сохраняющаяся внутренняя форма ФЕ.

Анализ поведения ФЕ с компонентами родства в заголовках масс медийных текстов показал, что их трансформированное употребление является активным способом выражения экспрессии; что фразеологические трансформации также являются продуктивным способом выражения эмотивности в газетно-публицистическом стиле в английском и русском языках.

Читая заголовок, читатель формирует для себя картину, делает прогноз. Он программирует себя на определенный лад, желает предугадать, возможно, убедиться в том, что его ожидания от прочитанного заголовка оправдаются.

5 **ЗАКЛЮЧЕНИЕ.** "Phraseological units represent a language of culture that permits scholars to draw valid conclusions about the worldview or mentality of those speakers who make vigorous and continued use of them" [15].

Мы рассмотрели зависимость функционирования фразеологических единиц от прагмалингвистического контекста. Анализ особенностей использования ФЕ в материалах "The Washington Post", "Metro", "Mail online", "The Kazan Herald", "The Moscow News", "Российская газета", "Новая газета", "Коммерсантъ" позволяет утверждать, что фразеологические трансформации помогают авторам статей привлечь интерес и пробудить любопытство читателя при прочтении заголовка, когда адресат прогнозирует информацию статьи и организуется в своем выборе: какую информацию стоит читать.

"…figurative language forms part of human cognitive processes. People think and conceptualise their experience and the external world in figurative terms" [16].

"Today with the incredible power of the mass media a newly formulated proverb-like statement might become a bona fide proverb relatively quickly by way of the radio, television and print media" [17].

"Old and new proverbs have also found a fruitful stomping ground in the mass media world…" [18].

Литература

1. *Piirainen. E. Figurative Phraseology and Culture in: Granger Sulviane. Meunier Fanny. "Phraseology: An Interdisciplinary Perspective". – John Benjamins Publishing Company. Amsterdam / Philadelphia. – 2008. – 423 pgs.]*
2. *Mieder, W. 2009. "Yes We Can": Barack Obama's Proverbial Rhetoric. Peter Lang Publishing, Inc., NewYork 29 Broadway, 18th floor New York. – 353 pgs.*
3. *Gibbs, R. W. 2007. Experimental tests of figurative meaning construction. In G. Radden, K.M. Kopke, T. Berg & P. Siemund (eds) Aspects of meaning construction. Amsterdam: John Benjamins. P. 8*
4. *Rakhimova A.E, Zaripova Z.M., Sharipova A.V., Gurianov I.O. Realization of binary opposition joy / sorrow in contemporary German fiction discourse. Review of European Studies; Vol. 7 № 6; 2015.ISSN 1918-7173.*
5. *Tulusina, E.A.- Saykova, A.G.- Carlson, C.F. Determination of national specificity of perceiving the concept "learning" in German and Russian through the association experiment? International Journal of Environmental and Science Education. Vol. 11, Issue 6, May 2016, P. 1275-1284.*
6. *Арсентьева Е.Ф. Фразеология и Фразеология в сопоставительном аспекте (на материале русского и английского языков) / Е.Ф. Арсентьева.- Казань: Изд-во Казан.ун-та 2006. - 172 с.*
7. *Guryanov I.O., Zamaletdinov Radif R., Yarmakeev I. E., The Impact Of The Speakers' Native Language On The Range Of The Idioms Used In Oral Discourse // Modern Journal of Language Teaching Methods. - 2017. - Vol.7, Is.10. - P.70-73.]*
8. *Шанский Н.М. Фразеология современного русского языка. – М.: Высшая икола, 1985. – 192 с.*
9. *Гусейнова, Т.С. Трансформация фразеологических единиц как способ реализации газетной экспрессии: на материале центр. газет 1990-1996 гг.: автореф. дис. ... канд. филол. наук . Даг. гос. пед. ун-т. – Махачкала, 1997. – 23 с.*
10. *Ayupova R.A., Bashirova V.A. Formal, semantic and semiotic characteristics of American paroemiological units// Journal of Language and Literature, Volume 6, Issue 1, 2015. Pgs 291-296.*
11. *Лазарева Э.А. Заголовок в газете. Текст. – Свердловск: Издат. Урал. Ун-та, 1989. — 96 с.*
12. *Лазарева Э.А. Заголовочный комплекс текста – средство организации и оптимизации восприятия // Известия уральского государственного университета. 2006. № 40. С. 158-166.*
13. *Мокиенко В.М. Славянская фразеология. – М.: Высшая икола, 1980. – 320 с.*

14. Granger Sulviane. Meunier Fanny. "Phraseology: An Interdisciplinary Perspective". – John Benjamins Publishing Company. Amsterdam / Philadelphia. – 2008. – 423 pgs.]
15. Scandera Paul. Phraseology and Culture in English. Walter de Gruyter. Mouton. KG, Berlin. GmbH & Co. The Hague. - 510 pgs
16. Naciscione, A. 2016.Chapter XII. Extended Metaphor in the Web of Discourse. In W. Raymond and Jr. Gibbs (eds) Mixing Metaphor. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. 2016: 241-266.
17. Mieder W. Proverbs. A Handbook. Greenwood Press. Westport. Connecticut. London, 2004. – 315 pgs.
18. Mieder W. Proverbs Speak Louder Than Words: Folk Wisdom in Art, Culture, Folklore. Peter Lang Publishing, Inc., NewYork 29 Broadway, 18th floor New York.. 2007. – 359 pgs.

УДК 378

Р.С. Сафин, д.п.н., профессор
Е.А. Корчагин, д.п.н., профессор
Р.Н. Абитов, ст. преподаватель
Казанский государственный архитектурно-строительный университет
Г. Казань, Россия

ВАРИАТИВНЫЕ МОДЕЛИ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В СТРОИТЕЛЬНОМ НАУЧНО–ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ КЛАСТЕРЕ

Аннотация. *Рассматривается подготовка преподавателей профессиональных дисциплин для уровней среднего и высшего профессионального образования.*
Представлены три модели подготовки преподавателей колледжей, техникумов и технического университета. Профессионально-педагогическое образование преподавателей в соответствии с разработанными моделями позволяют осуществить интеграцию психолого-педагогической и отраслевой технологической подготовки, расширяют и углубляют квалификацию будущего преподавателя технического университета, повышают качество его подготовки к преподавательской деятельности.
Ключевые слова: *педагог профессионального обучения, преподаватель специальных дисциплин, федеральные государственные образовательные стандарты, направления подготовки, магистратура, аспирантура, научно-образовательный кластер.*

OPTIONAL MODELS OF TEACHER TRAINING WITHIN THE CONTEXT OF "CIVIL ENGINEERING" SCIENTIFIC AND EDUCATIONAL CLUSTER

R.S. Safin, Doctor , professor
E.A. Korchagin, Doctor , professor,
R.N. Abitov, Senior Lecturer
Kazan State University of Architecture and Engineering
Kazan, Russia

Abstract. *The vocational teachers training for both secondary and tertiary educational institutions is discussed.*
Three models of secondary and tertiary vocational teacher training are given. Vocational teacher training in accordance with the developed models allows integrating psychological, pedagogical and in-company training, broadening and deepening skills of the future teacher of technical university, improving the quality of his preparation for teaching.
Keywords: *vocational training teacher, teacher of major disciplines, federal state educational standards, majors, post-graduate courses, scientific and educational cluster.*

Строительная отрасль испытывает острый дефицит высококвалифицированных рабочих строительных специальностей. Квалификация рабочих, техников и специалистов во многом определяется уровнем преподавания общепрофессиональных и специальных дисциплин в образовательных организациях СПО. К этой работе, в основном, привлечены преподаватели, не имеющие базового строительного образования. Только 18% преподавателей и мастеров производственного обучения имеют высшее образование. Всё это свидетельствует о невозможности качественной подготовки строительных рабочих и специалистов в сложившихся условиях без комплектации учреждений СПО педагогами профессионального обучения с

углубленными знаниями педагогических и строительных технологий. Их подготовкой в регионе в настоящее время никто не занимается. Из-за не выделения бюджетных мест минобрнауками РФ и РТ прием на направление подготовки профессиональное обучение (по отраслям), направленность строительство Казанским архитектурно-строительным университетом (КГАСУ) и колледжем архитектуры, строительства и городского хозяйства (ККАСи ГХ) прекращен.

Поэтому обеспечение системы среднего профессионального образования квалифицированными педагогическими кадрами – одна из актуальных проблем профессионально-педагогического образования.

Цель – исследования разработать возможности обеспечения систем СПО и ВО республики преподавателями специальных дисциплин на базе строительного научно-образовательного кластера КГАСУ.

Методы исследования: теоретический анализ педагогической и психологической литературы по проблемам подготовки педагогических кадров; анализ федеральных государственных образовательных стандартов по педагогическим и техническим направлениям; педагогическое моделирование.

Предлагаются три вариативные модели подготовки и переподготовки педагогических кадров в строительном научно–образовательном кластере.

По первому варианту подготовка педагогических кадров проводится на базе бакалавриата направления 44.03.44 - «Профессиональное обучение (по отраслям)», направленность «Строительство», магистратуры по направлению 44.04.04 – «Профессиональное обучение (по отраслям)» и аспирантуры по направлению 44.06.01 – «Образование и педагогические науки».

Как известно, выпускники технического университета профессионально-педагогического направления - бакалавры профессионального обучения, получают двойную компетенцию – техническую в профильной области и педагогическую. Они могут работать в колледжах преподавателями специальных дисциплин или мастерами производственного обучения. При наличии в вузе подготовки по этим направлениям этот вариант является достаточно эффективным.

Второй вариант рекомендуется для подготовки преподавателей профессиональных дисциплин на базе бакалавриата направления 08.03.01 – «Строительство» [1], магистратуры направления 08.04.01 – «Строительство» [2] и аспирантуре по направлению 44.06.01 – «Образование и педагогические науки».

Федеральные государственные стандарты бакалавриата по техническим направлениям, как правило, не предусматривают педагогическую деятельность выпускников, хотя в них как первая область профессиональной деятельности указано образование и наука (в сфере научных исследований). Они должны быть подготовлены к решению задач следующих типов: изыскательский, проектный, технологический, организационно-управленческий, эксплуатационный и экспертно-аналитический. Поэтому рабочие учебные планы практически не содержат дисциплин педагогической направленности.

В стандартах же магистратуры по техническим направлениям проведение научных исследований и образовательная деятельность указаны как одна из областей деятельности выпускника. Так, согласно ФГОС ВО магистратуры по направлению подготовки 08.01.04 строительство [2] областью профессиональной выпускника является также образование и наука (в сфере подготовки и переподготовки кадров для строительной отрасли, ЖКХ, а также в сфере научных исследований). Это позволяет начинать педагогическую подготовку с уровня магистратуры.

Базовую педагогическую подготовку в этом варианте будут обеспечивать второй и третий уровни высшего образования.

Третий вариант может быть осуществлен на базе бакалавриата направления подготовки 38.03.10 «Жилищное хозяйство и коммунальная инфраструктура»

магистратуры направления [3] 38.04.10 – «Жилищное хозяйство и коммунальная инфраструктура» и аспирантуре по направлению 44.06.01 – «Образование и педагогические науки». Этот вариант привлекает тем, что в ФГОСе бакалавриата предусмотрен и такой вид профессиональной деятельности выпускника – педагогическая. Кроме того в КГАСУ ведется подготовка будущих бакалавров по этому направлению.

Учебный план бакалавриата в цикле вариативных дисциплин включает дисциплину «Профессиональное обучение». Цель освоения дисциплины – формирование педагогических компетенций, отражающих специфику педагогической деятельности, необходимых для практической деятельности при организации обучения в системе высшего, среднего, дополнительного образования и аттестации работников отрасли. Содержание дисциплины включает общие вопросы проектирования учебного процесса в организациях высшего, профессионального и дополнительного образования, проектирование содержания образования; методику проведения занятий в организациях высшего, профессионального и дополнительного образования; проектирование учебных занятий по профильным дисциплинам направления подготовки.

Обеспечить педагогическую направленность образовательных программ магистратуры в третьем варианте позволяет вариативная часть блока 1 программы. В нее на разных уровнях образования включены дисциплины: психология социального взаимодействия; конфликтология; научные основы деятельности; методы принятия управленческих решений; основы педагогики и андрагогики; основы педагогики и психологии высшей школы и другие. В учебном плане предусмотрена также педагогическая практика.

Указанные программы позволяют расширить и углубить взаимодействие трех видов знаний: технических, технологических и педагогических, что позволит подготовить выпускников технического университета к преподавательской деятельности в образовательных организациях.

Заключительным этапом подготовки во всех трех моделях является уровень подготовки в аспирантуре по направлению «Образование и педагогические науки», направленность – теория и методика профессионального образования.

Дуальность подготовки аспирантов к разным и в то же время взаимосвязанным видам деятельности требует разработки соответствующего научно-методического обеспечения. В соответствии с ФГОС, подготовка в аспирантуре предусматривает формирование универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций как в сфере научно-исследовательской, так и в сфере преподавательской деятельности. Их формирование – задача образования.

Структура содержания образовательной составляющей в аспирантуре включает дисциплины подготовки к научно-исследовательской деятельности и дисциплины подготовки к преподавательской деятельности. Соответственно, структуру педагогического процесса подготовки в аспирантуре составляют два процесса: процесс подготовки к научно-исследовательской деятельности и процесс подготовки к преподавательской деятельности. В соответствии с комплексным подходом данные процессы нельзя рассматривать как самостоятельные и независимые друг от друга. Комплексность означает единство целей, задач, содержания, методов и форм данных процессов в формировании целостной личности будущего преподавателя-исследователя. Таким образом, через комплексный подход осуществляется идея целостности педагогического процесса в подготовке аспирантов [4].

Предлагаемые модели и педагогические дисциплины в образовательных программах развивают педагогические способности и личностные качества будущего преподавателя. Таким образом, результатом исследования выступают вариативные

педагогические модели подготовки педагогов профессионального обучения в техническом университете.

Вывод: предложена возможность подготовки преподавательских кадров для образовательных организаций республики в техническом университете.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 08.03.01 Строительство (уровень бакалавриата). URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/080301.pdf (date of views: 30.01.2019).

2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 08.04.01 Строительство (уровень магистратуры. URL: ttp://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvom/080401_Stroitelstvo.pdf1 (date of views: 30.01.2019).

3. .Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 38.03.10 Жилищное хозяйство и коммунальная инфраструктура (уровень бакалавриата) URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/380310.pdf (date of views: 30.01.2019).

4. Корчагин Е.А., Сафин Р.С. Образовательная составляющая подготовки аспирантов в техническом университете // Высшее образование в России. – 2019. - № 3. – С. 67-74.

УДК 378.18

В.А.Сахаров, к.п.н., доцент
Вятский государственный университет
Л.Г.Сахарова, к.и.н., доцент
Кировский государственный медицинский университет Минздрава России
г. Киров, Россия

ПРОБЛЕМА ВОСПИТАНИЯ КУЛЬТУРЫ МЕЖРЕЛИГИОЗНЫХ ОТНОШЕНИЙ У СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ В РОССИЙСКОЙ ПЕДАГОГИКЕ НАЧАЛА XX ВЕКА

Аннотация. *Целью данной статьи является анализ трудов педагогов начала XX века, раскрывающих особенности решения проблемы воспитания культуры межрелигиозных отношений у учащейся молодежи.*

В статье анализируются понятия «религиозная терпимость» и «культура межрелигиозных отношений», раскрываются основные пути реализации политики государства в решении проблемы формирования культуры межрелигиозных отношений у молодежи. Материалы исследования, отраженные в статье, могут быть использованы для разработки концепции формирования культуры межрелигиозных отношений у современного студенчества.

Ключевые слова: межрелигиозные отношения, студенческая молодежь, культура межрелигиозных отношений, концепция формирования культуры межрелигиозных отношений, отечественная педагогика..

Sakharov V.A.Dr. PhD Associate professor
Vyatka State University,
Sakharova L.G., Dr. PhD Associate professor
Kirov State Medical University of the Ministry of Healthcare Russia,
Kirov, Russia

THE PROBLEM OF UPBRINGING OF INTERRELIGIOUS RELATIONS CULTURE AMONG STUDENT YOUTH IN RUSSIAN PEDAGOGY IN THE BEGINNING OF XX CENTURY

Abstract. *The purpose of this article is to analyze the pedagogical legacy of the beginning of XX century, revealing the peculiarities of solving the problem of upbringing the culture of interreligious relations among students.*

The article analyzes the concepts of "religious tolerance" and "culture of interreligious relations", reveals the main ways of implementing state policy in solving the problem of forming a culture of interreligious relations among young people. The research materials reflected in the article

can be used to develop the concept of forming a culture of interreligious relations among modern students.

***Keywords**: culture of interreligious relations among student youth.*
Key words: interreligious relations, student youth, culture of interreligious relations, the concept of forming a culture of interreligious relations, domestic pedagogy.

Проблема воспитания культуры межнациональных и межрелигиозных отношений у студенческой молодежи является, в настоящее время, одной из актуальных проблем подготовки будущих педагогов в работе в поликультурной среде

В Федеральных стандартах среднего и высшего образования, учебных рабочих программах дисциплин и факультативных курсов представлены требования формировать у учащихся знания о религиях и национальных культурах, воспитывать у них культуру межнациональных и межрелигиозных отношений.

С одной стороны воспитание культуры межнациональных и межрелигиозных отношений является одним из приоритетных направлений педагогической работы в современных образовательных учреждениях Российской Федерации. С другой стороны, представляется очевидным, что данный процесс не может успешно осуществляться без преемственной опоры на позитивный историко-педагогический опыт.

Поэтому, с точки зрения нашего исследования, представляется целесообразным проанализировать теорию и практику воспитания культуры межнациональных и межрелигиозных отношений у российского студенчества в начале XX в.

Данную педагогическую тенденцию нельзя рассматривать вне контекста государственной политики веротерпимости, проводившейся в Российской Империи в указанный период.

Содержание понятия «веротерпимость» в Российской Империи начала XX в. определялось как возможность исповедовать традиционную веру (неправославную), возможность выбора веры: преследования за «отпадение от Православной веры» и ограничения в правах прекращались, признавалась возможность за человеком выбора исповедания [3:212-214].

Точка зрения государства на сферу межрелигиозных отношений была сформулирована в документе «Высочайше утвержденные 17 апреля 1905 г. положения Комитета об укреплении начал веротерпимости» [3]. Она служила ориентиром для формирования отношения к представителям различных вероисповеданий и способствовала развитию педагогических идей, направленных на решение данной проблемы.

Общемировые тенденции развития свободы вероисповедания и либеральный характер реформ в России середины XIX в. увеличивали потребность в лояльности каждого подданного и увеличении степени его интегрированности в общероссийскую действительность.

В отечественной педагогике начало изучения проблемы формирования культуры межнациональных и межрелигиозных отношений проходило в рамках следующих направлений: *православно-охранительного*(Епископ Сергий (Страгородский), В.М. Скворцов, К.П. Победоносцев В.В. Успенский и др.); *православно-антропологического* (С.И. Гессен, В.В. Зеньковский, И.А. Ильин, Г.П. Федотов и др.); *либерального* (В.П. Вахтерев, П.Ф. Каптерев, В.О. Ключевский, П.А. Сорокин, К.П. Яновский и др.), а также - *революционно-демократического* (В.Д. Бонч-Бруневич, Н.К. Крупская В.И.Ленин, Г.В. Плеханов и др.).

Представители *православно-охранительного направления* главной целью воспитания в данном аспекте считали развитие у молодежи чувства глубокой верности православиюВопрос развития веротерпимости у молодежи затрагивался сторонниками данного философско-педагогического направления лишь в контексте возможности расширения социальной и религиозной свободы [13: 36-38]. Однако, по мнению обер-

прокурора Священного Синода К.П. Победоносцева, это могло привести и к негативным последствиям, к тому, что «враги охватят массами русских людей и сделают их немцами, католиками, магометанами, и прочими, и мы потеряем их навсегда для церкви и отечества» [13:34].

Представители *православно-антропологического направления* педагогики (Н.А.Бердяев, С.И. Гессен, В.В. Зеньковский, И.А. Ильин, Г.П. Федотов и др.) впервые поставили вопрос о важности воспитания веротерпимости у российской молодежи для России как поликонфессионального государства

По словам В.С. Соловьева «в жизни и культуре всякого народа есть Божие и есть земное. Божие надо и можно любить у всех народов, что выражено словами Писания: «всякая и во всех Христос», но любить земное у других народов необязательно. Сострадание же к «человеческому естеству не имеет ограничений» [18:212].

В творчестве И.А. Ильина и В.В. Зеньковского особое внимание обращено на воспитание у молодежи патриотизма - «освященного национального чувства» развивающегося под влиянием религии. При этом педагоги порицают пренебрежительное отношение к другим народам и религиями [4: 382-384].

В начале XX в. педагогами *либерального направления* (В.П. Вахтеров, С.И. Гессен, В.В. Зеньковский, П.Ф. Каптерев, Н.И.Ильминский, П.А. Сорокин, Г.П. Федотов, К.П. Яновский и др.) было определено содержание целевых установок на воспитание культуры межрелигиозных отношений: «Россия должна дать образец, форму мирного сотрудничества народов, не под гнетом, а под предводительством великой нации. Задача политиков - найти гибкие, но твердые формы этой связи, обеспечивающей каждой народности свободу развития в меру сил и зрелости» [17:460-461].

Идеи воспитания культуры межрелигиозных отношений у учащихся мы встречаем также и в работах П.Ф. Каптерева: «Деятельность школы находится в тесной взаимосвязи с деятельностью церкви, деятели и той и другой могут жить в мире и согласии между собой. Оставляя в стороне вероисповедные различия, что составляет дело специального ведения представителей соответствующего вероисповедания, и, имея в виду лишь основные начала религии как всеобщего явления между людьми, мы можем признать каждого учителя не только учителем арифметики, языка, истории, природоведения, но и учителем религии. Бога мы не можем познать непосредственно, мы познаем его по делам его, то есть по природе и человечеству» [7: 434].

В ряде регионов Российской Империи, отличающихся поликонфессиональным составом, проблема воспитания культуры межрелигиозных отношений также оставалась актуальной. Поэтому, например, педагог и просветитель Н.И. Ильминский акцентировал особое внимание на уважении религиозных чувств неправославных групп населения: «Как бы не были просты и неразвиты понятия и верования инородцев, но они составляют всю сущность их мышления и основу их нравственности; они не сознательны, но глубоки и любимы, как наследие отдаленнейшей старины» [5:229].

В рамках *революционно-демократическое направления* философско-педагогической мысли получили развитие основы атеистического воспитания молодежи, которое реализовывалось в послереволюционный период. Тем не менее. Его представители (В.Д. Бонч-Бруевич, Н.К. Крупская, В.И. Ленин Г.В. Плеханов и др.) указывали на необходимость реализации принципа свободы совести, как основополагающего в сфере межнациональных и межрелигиозных отношений. Так в 1903 году, в работе «К деревенской бедноте» В.И. Ленин отразил позицию социал-демократов в отношении религиозной политики Российской Империи: «Каждый должен иметь полную свободу не только держаться какой угодно веры, но и распространять любую веру и менять веру <…>. Все веры, все церкви должны быть равны перед законом» [9:172-173].

Весной 1917 г. в работе «К проекту пересмотра партийной программы» В.И. Лениным был сформулирован принцип светскости образования : « Отделение церкви от государства и школы от церкви; полная светскость школы» [9:147,153,154].

Путем к решению проблем межконфессиональных отношений по мнению представителей этого направления является устранение религии из жизни народа и государства. Так, Г.В. Плеханов отмечал, что «религия-это ненаучное мировоззрение и усвоение человечеством научных знаний приведет к ее полному отмиранию» [12:343].

Важную роль в воспитании культуры межрелигиозных отношений играла в тот период внеучебная деятельность студентов (экскурсии, экспедиции, научные исследования, клубная деятельность), направляемая официальными государственными органами, осуществляющими реализацию образовательной политики. [6:429]. Наблюдения за религиозным многообразием российских регионов способствовало развитию у молодежи религиозной терпимости и воспитанию представлений о сути различных религиозных культур.

Анализ педагогических идей воспитания культуры межрелигиозных отношений у студенчества в начале XX века позволяет определить ее структурные компоненты, а также педагогические форм и методов ее воспитания (Табл.1).

Таблица 1.

Воспитание культуры межрелигиозных отношений: структура, формы и методы

Компоненты; Формы и методы	**Содержание**	**Педагоги**
Когнитивный	-представления и знания о различных религиозных культурах Российской Империи; -знания об особенностях законодательства, регулирующего межрелигиозные отношения; -знание основных традиций поддержания межрелигиозного мира	А.И. Анастасиев, Н.А. Бердяев, В.П. Вахтерев, С.И. Гессен. В.В. Зеньковский, И.А. Ильин, Н.И. Ильминский, П.Ф. Каптерев, В.О. Ключевский, Н.К. Крупская, В.И. Ленин, П.Н. Луппов, П.А. Сорокин, Г.В. Плеханов, Г.П. Федотов, К.П. Яновский и др.)
Деятельностный	- осознанный выбор форм поведения на основе веротерпимости; -отсутствие агрессии и конфликтов в поликонфессиональном коллективе; - просветительская и общественная деятельность студенчества; -клубная работа, научные и познавательные экспедиции (экскурсии)	В.П. Вахтерев, В.В. Зеньковский, И.А. Ильин, П.Ф. Каптерев, К.П. Яновский и др.
Эмоционально-ценностный	-либеральные ценности уважительного и толерантного отношения к другим религиям	В.П. Вахтеров, П.Ф. Каптерев, П.А. Сорокин, К.П. Яновский и др.
	- свобода совести -светский характер образования	В.Бонч-Бруевич, Н.К. Крупская, В.И. Ленин, Г.В. Плеханов и др.

Мотивацион-ный	- пробуждение познавательного интереса к сфере религии; - стремление к развитию культуры межрелигиозных отношений; - принятие веротерпимости как нравственной ценности;	Н.А. Бердяев, В.П. Вахтерев, С.И. Гессен. В.В. Зеньковский, И.А. Ильин, П.Ф. Каптерев, В.О. Ключевский, П.Н. Луппов, П.А. Сорокин, Г.П. Федотов, К.П. Яновский и др.
Методы	беседа, пример, воспитывающая ситуация, наблюдение, дискуссия	В.П. Вахтерев И.А. Ильин П.Ф. Каптерев В.О. Ключевский К.П. Яновский
Формы	лекция, семинар, публичный диспут, клубная работа (молодежные объединения), экспедиция, экскурсия	В.П. Вахтерев П.Ф. Каптерев В.В. Зеньковского

Таким образом, в начале XX в. в соответствии с либерализацией политики государства в сфере регулирования межрелигиозных отношений и развитием социально-культурного взаимодействия между представителями различных конфессий, проблема развития культуры межрелигиозных отношений (веротерпимости) у студентов начинает рассматриваться в российской педагогике как самостоятельный феномен.

Педагоги начала XX в. акцентируют внимание на воспитание данного качества у студенчества, как у наиболее прогрессивной группы населения, оказывающей существенное влияние на развитие общества.

Именно в этот период были определены основные парадигмы воспитания веротерпимости, отражающие социально-политическую и историческую специфику периода начала XX в.

В трудах отечественных педагогов начала XX века обращалось внимание на воспитание социально-значимых и качеств личности, являющихся основой культуры межрелигиозных отношений (отзывчивости, уважительного отношения к людям других религиозных культур, патриотизма) и гражданско-правовых качеств.

Изучение теории и практики российской педагогики начала XX века имеет важное значение для разработки концепций воспитания культуры межрелигиозных отношений у современной студенческой молодежи в наши дни.

Литература

1. Бердяев, Н.А. Русская идея. Основные проблемы русской мысли XIX и начала XX века//О России и русской философской культуре послеоктябрьского зарубежья /отв. ред. Е.М. Чехарин. - М.: Изд-во «Наука», 1990.- С.43-272.

2. Гессен, С.И. Образовательная политика в советской школе // Гессен, С.И. Педагогические сочинения/ Сост. Е.Г. Оссовский. - Саранск, 2001.- С.223-238,

3. Высочайше утвержденные, 17 апреля 1905 г, положения комитета министров об укреплении начал веротерпимости/Собрание узаконений и распоряжений правительства, издаваемое при правительствующем сенате 1905 г. Отдел первый. Первое полугодие.- С.Пб.: Сенатская типография, 1905.-239 с.

4. Зеньковский, В.В. Педагогические сочинения /под ред. Е.Г. Осовского. - Саранск, 2003.- 808 с.

5. Ильминский, Н.И. Об образовании инородцев/ Н.И. Ильминский//Антология педагогической мысли России второй половины XX - начала XX вв.-М.: «Педагогика», 1990.-346 с.

6. Как устраивать паломнические и образовательные путешествия // Анастасиев А. Народная школа. Руководство для учителей и учительниц начальных народных училищ. Справочная книга. В 2 т.: Том 1. М.,: Изд. А.Д.Ступина, 1916 – 468 с.

7. Каптерев, П.Ф. Избранные педагогические сочинения/ П.Ф. Каптерев//под ред. А.М. Арсеньева. - М.: Педагогика, 1982.- 496 с.
8. Ковалевский, М.М. Взаимоотношения свободы и общественной солидарности //Хрестоматия по политологии: в 2 т: Т.2. - Арзамас: «Арзамасский педагогический институт», 1994.-234 с.
9. Ленин, В.И. Полное собрание сочинений (5-е издание)/В.И. Ленин. - М.: Издательство политической литературы, 1967-1981.-Т.7. - 568 с.
10. Луппов, П.Н. Громкое дело мултанских удмуртов (вотяков), обвиняемых в человеческих жертвоприношениях.1892-1896.- Ижевск,1925.-42 с.
11. Окороков, А.В. Молодежные организации русской эмиграции (1920-1945 гг.) [Текст]/ А.В. Окороков.- М.: Типография «Джангар», 2000.-120 с
12. Плеханов, Г.В.. Сочинения: в 24 т/ Г. В. Плеханов ; под ред. Д. Рязанова. - Москва; Петроград: Государственное издательство, 1923 - 1927. -Т.17. [Против эмпириомонизма и богоискательства]. - [1925]. - IV, [2], 346 с.
13. Победоносцев К. П. Государство и Церковь/ Сост., предисл., коммент. О. С. Суржик / отв. ред. О. А. Платонов. - В 2 т. - М.: Институт русской цивилизации, 2011.- Т. I. - 704 с.; Т. II. - 624 с.
14. Помелов, Е.В. Региональное своеобразие педагогики народа мари //Самобытная Вятка: история и культура марийского народа. Сборник научных трудов и материалов/ отв. ред. и сост. А.Г. Поляков, Л.Г. Сахарова. - Киров, 2007.-С.66-74.
15. Радищев, А.Н. Путешествие из Петербурга в Москву. Вольность; Ода; Проза. - Л.: Худож. лит., 1984.-264 с.
16. Сахарова, Л.Г. Теоретические подходы к развитию веротерпимости у учащейся молодежи в российской педагогике начала XX в. //Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. - 2011.- № 3.- С.81-85.
17. Сорокин, П.А. Основные черты русской нации в двадцатом столетии //О России и русской философской культуре/ отв. ред. Е.М. Чехарин. - М.: Изд-во «Наука»,1990.-С.463-492.
18. Соловьев, В.С. Сочинения в двух томах/ В.С. Соловьев. - М.: Изд-во «Правда»,1989.-357 с.
19. Яновский, К.П. К вопросу о наших высших учебных заведениях, и об университетах в особенности/ Антология педагогической мысли России второй половины XX - начала XX вв.-М.: «Педагогика», 1990.-С.454-455.

УДК 37

С.А. Седов, к.п.н., доцент,
Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г.Елабуга, Россия

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОЦЕССНОГО ПОДХОДА В ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. *Организация проектной деятельности обучающихся становится необходимой формой учебной работы на всех уровнях образования. Вместе с тем, педагоги испытывают трудности в организации проектной деятельности обучающихся. Методические рекомендации по реализации образовательных технологий проектного обучения, представленные, например, в энциклопедии Г.К. Селевко, не раскрывают аспекты достижения планируемых результатов освоения программ по ФГОС. Автором представлен материал для организации проектной деятельности обучающихся на основе использования процессного подхода, как наиболее общего, применимого к различным предметным областям и уровням образования. Методы исследования: анализ отечественного опыта организации проектной деятельности обучающихся, изучение программной документации педагогов школ/ссузов/вузов, эксперимент по использованию процессного подхода в организации проектной деятельности обучающихся, наблюдение за выборкой обучающихся.*
Ключевые слова. *социальный заказ образованию, образовательные технологии, проектная деятельность, процессный подход, методология функционального моделирования, диаграмма потока.*

S.A. Sedov, Ph.D, associate professor,
Kazan Federal University,
Yelabuga, Russia

USING THE PROCESS APPROACH IN THE ORGANIZATION OF PROJECT ACTIVITIES OF STUDENTS

Abstract. *The organization of project activities of students becomes a necessary form of educational work at all levels of education. At the same time, teachers have difficulties in organizing project activities of students. Guidelines for the implementation of educational technologies of project training, presented, for example, in the encyclopedia GK. Selevko, do not disclose aspects of achieving the planned results of the development of programs for the GEF. The author presents material for the organization of project activities of students based on the use of the process approach, as the most general, applicable to various subject areas and levels of education. Research methods: analysis of domestic experience in organizing project activities of students, studying software documentation for school teachers / colleges / universities, experimenting on the use of a process approach in organizing project activities for students, monitoring the sample of students.*
Keywords. *social order for education, educational technologies, project activity, process approach, methodology of functional modeling, flow diagram.*

Для организации проектной деятельности обучающихся мы предлагаем использовать процессный подход. По предварительным оценкам он может стать вариантом интерпретации алгоритма действий педагога и обучающихся, способным упорядочить работу не зависимо от предметной области и уровня образования.

Вся информация по проекту представляется графически в виде блоков «вход», «ресурсы», «документация», «работа», «выход». Полученная схема напоминает модель «черный ящик». На рисунках 1 и 2 представлены таюлица и схема на примере работы, которую автор проводит с учителями на курсах повышения квалификации, обучая их организации проектной деятельнсти школьников (Рис. 1, 2).

№ п/п	*Потребители*	*Основные потребности и ожидания*	*Характеристики удовлетворенности*
Потребители образования			
1.1.	Государство	ОК-5 способность работать в команде, толерантно воспринимать социальные, культурные и личностные различия. ОК-6 способность к самоорганизации и самообразованию. ОПК-4 готовность к профессиональной деятельности в соответствии с нормативно-правовыми актами сферы образования. ПК-2 способность использовать современные методы и технологии обучения и диагностики. ПК-9 способность проектировать индивидуальные образовательные маршруты обучающихся.	- Наставники выполняют работу в группах по 3-7 человек. - Наставники изучают технологии организации проектной деятельности учащихся - Разработка концепта проекта осуществляется в соответствии с законом об образовании, стандартами и программами. - Наставники описывают технологию работы с детьми при помощи диаграммы потока. - Диаграмма потока составлена с учетом различий в способностях детей выполнять ту или иную работу.
1.2.	Работодатель	3.1.1. владение формами и методами обучения, в том числе выходящими за рамки учебных занятий: проектная деятельность, … 3.1.2. управление учебными группами с целью вовлечения обучающихся в процесс обучения и воспитания, мотивируя их на учебно-познавательную деятельность. 3.1.3. разработка индивидуальных образовательных маршрутов, …	- Разработка алгоритма «проекта», защита перед коллегами. - Проект студентов социально значим и/или приближен к реальной жизни. - Диаграмма потока составлена с учетом различий в способностях детей выполнять ту или иную работу.
Потребители алгоритма			
2.1.	Наставники	способность организации проектной деятельности обучающихся в логике действующих образовательных стандартов.	Разработка алгоритма «проекта», защита перед коллегами.
2.2	Студенты	…	…

Рис. 1 Операциональное определение результата подготовки учителей к организации проектной деятельности школьников

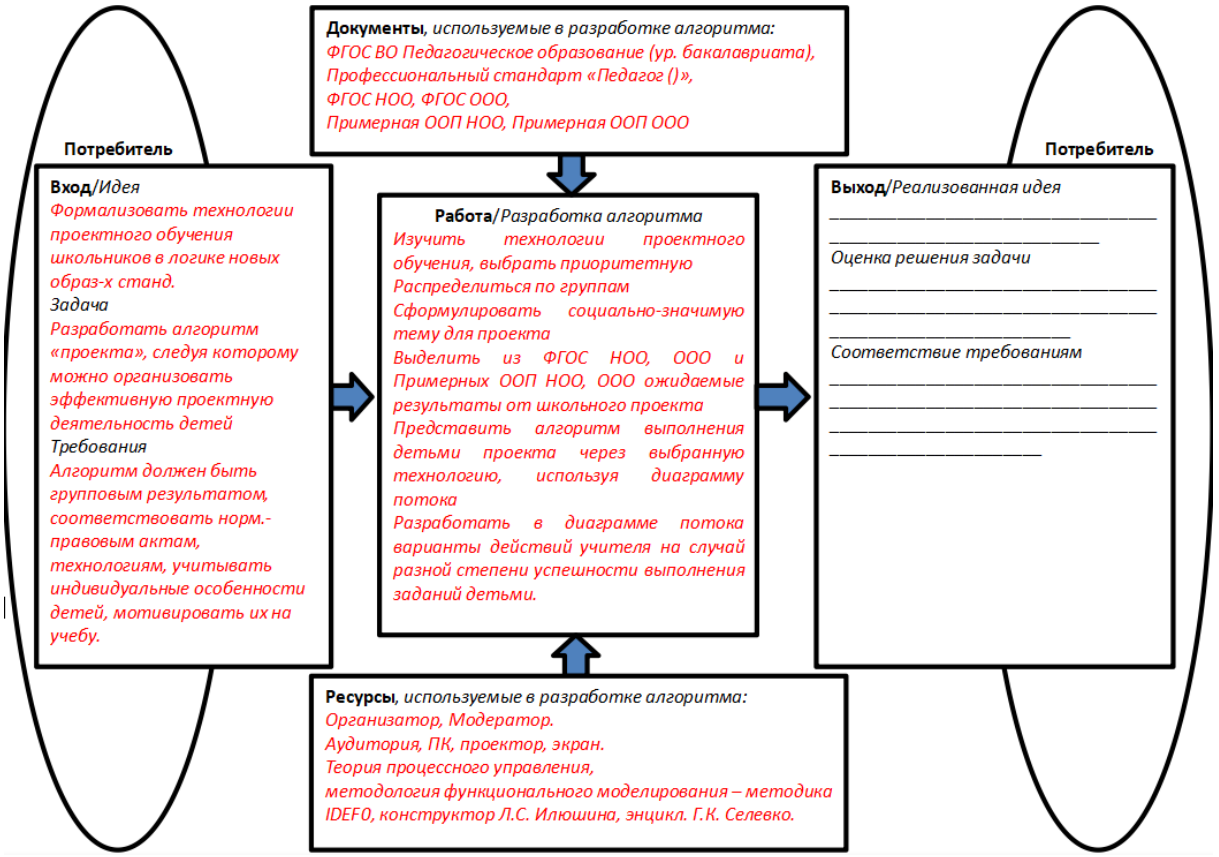


Рис. 2 Схема «Обучение учителей организации проектной деятельности школьников»

В основу реализации процессного подхода положена методология функционального моделирования IDEF0 [2]. Таким образом, далее распределенная по блокам информация описывается в виде диаграммы потока (рис. 3).

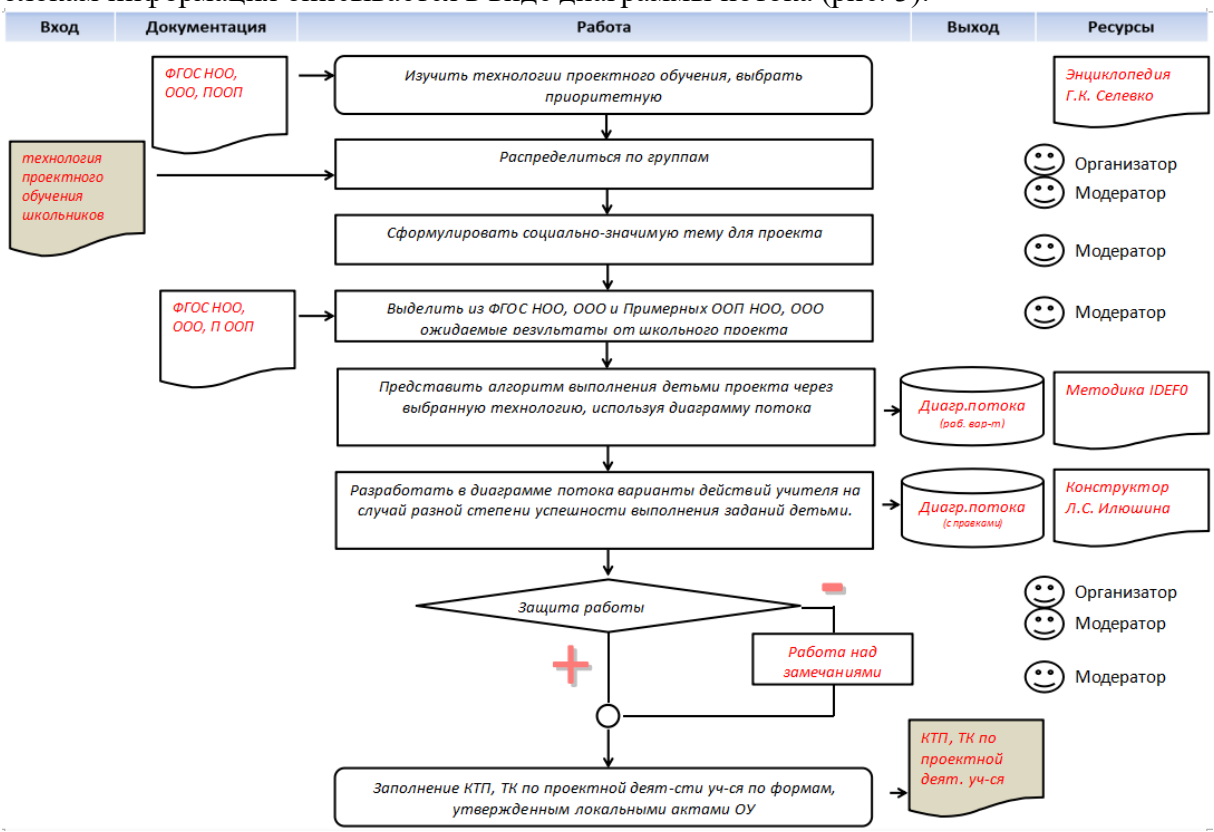


Рис. 3 Схема «Диаграмма потока по схеме «Обучение учителей организации проектной деятельности школьников»»

Работа с учителями при этом выстраивается по следующему алгоритму: чителя изучают технологии организации проектной деятельности школьников (рис. 4); далее учителя выполняют работу в группах по 3-7 человек; учителя разрабатывают концепт проекта в соответствии с законом об образовании, образовательными стандартами и программами; учителя описывают технологию работы с детьми при помощи диаграммы потока; диаграмма потока составлена с учетом различий в способностях детей выполнять ту или иную работу.

Вопросы по материалам теоретического занятия	*Задания по материалам практического занятия*
От чего зависит выбор технологии проектного обучения?	Приведите пример выбора технологии проектного обучения.
В чем заключается образовательный эффект (трансфер) проектной деятельности обучающихся?	Приведите пример образовательного эффекта проектной деятельности обучающихся в формулировках учебно-программной документации общеобразовательной школы.
Каким образом диаграмма потока позволяет учитывать различия в способностях обучающихся при планировании работы с детьми?	Приведите пример проектирования с помощью диаграммы потока индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся.
Каким образом проектная деятельность развивает у обучающихся коммуникацию и кооперацию?	Приведите пример развития у обучающихся 4К в проектной деятельности.
Каким образом проектная деятельность развивает у обучающихся критическое мышление и креативность?	

Рис. 4 Вопросы по теории и соответствующие им практические задания для учителей

Блок «работа» расписывается по действиям в соответствии с технологией проектного обучения [3]. Учителями выбирается в качестве ведущей технологию современного проектного обучения или технологию мастерских. Может быть использована технология индивидуализации обучения (метод проектов), технология Дальтон-План (Х. Паркхерст) и др.

На всех этапах предусматриваются задания в логике таксономии педагогических целей Б.Блума. Задания коллеги составляют в зависимости от предметной области или предпочтений по конструктору задач Л.С. Илюшина, таксономии задач Д. Толлингеровой, опорным глаголам по типам интеллекта (см. теорию множественности интеллекта Г.Гарднера).

Нами неоднократно проводился эксперимент как с обучающимися, так и с педагогическими работниками. Обучающиеся в рамках эксперимента работали над условным проектом, а преподаватели учились строить диаграмму потока. Подробности эксперимента и его результатов будут представлены на форуме в устном докладе и сборнике материалов.

Использование педагогическим коллективом процессного подхода в организации проектной деятельности обучающихся позволяет прорабатывать междисциплинарные проекты. Вся деятельность по проекту, расписываемая через диаграмму потока, отражает промежуточные результаты (выходы) и смену ответственных, значительно упорядочивая работу в команде педагогов-единомышленников. Рекомендации обучаться предложенному алгоритму целым коллективом уже получило отклики. Так, например, в МБОУ СОШ №4 г.Набережные Челны 45 учителей разом проходят курсы повышения квалификации.

Применяя для описания работы конструктор задач Л.С. Илюшина, таксономию задач Д. Толлингеровой или опорные глаголы по типам интеллекта, необходимо сохранять традиции работы с информацией по своей предметной области. Так, например, задание на анализ по литературе должно формулироваться в соответствии с правилами художественного анализа произведения.

Литература

1. Загвоздкин В.К. Теория и практика применения стандартов в образовании. М.: Народное образования, НИИ школьных технологий, 2011. 344 с.

2. Методология функционального моделирования IDEF0. Режим доступа: https://nsu.ru/smk/files/idef.pdf
3. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий. Режим доступа: http://stavcvr.ru/metod-kopilka/%D0%93.%20%D0%A1%D0%B5%D0%BB%D0%B5%D0%B2%D0%BA%D0%BE_%D0%AD%D0%BD%D1%86%D0%B8%D0%BA%D0%BB%D0%BE%D0%BF%D0%B5%D0%B4%D0%B8%D1%8F%20%D0%BE%D0%B1%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%82%D0%B5%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D1%8B%D1%85%20%D1%82%D0%B5%D1%85%D0%BD%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D0%B9%20(1%20%D1%82%D0%BE%D0%BC).pdf

УДК 378.147

Р.К.Серёжникова, д. п. н., профессор,
В.В. Загороднев, подполковник, адъюнкт
А.Ю. Маргарьян, подполковник, адъюнкт
Санкт-Петербургский военный институт
войск национальной гвардии Российской Федерации,
г.Санкт-Петербург, Россия

НЕПРЕРЫВНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ОФИЦЕРА: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ И ПРИКЛАДНОЙ АСПЕКТ

Аннотация. *В статье рассматривается теоретическая модель структурно-функциональной организации профессиональной самореализации будущих офицеров, обусловленной мотивацией профессионально-педагогического развития, эффективности и профессионально-педагогической зрелости. Практическое значение результатов заключается в выделении основных этапов непрерывного педагогического образования, определяющих логику процесса актуализации стремления курсантов к профессиональной самореализации.*
Ключевые слова: *саморазвитие, самореализация, профессиональная самоорганизация курсантов, самореализация, профессиональная самореализация личности будущих офицеров, непрерывное педагогическое образование.*

R.K.Serezhnikova, Doctor, professor,
V.V. Zagorodnev, Lieutenant colonel, adjunct
A.Yu. Margarian, Lieutenant Colonel, adjunct
St. Petersburg Military Institute of the National Guard
of the Russian Federation, St. Petersburg, Russia,

CONTINUOUS PEDAGOGICAL EDUCATION AS A FACTOR IN THE PROFESSIONAL SELF-REALIZATION OF THE PERSONALITY OF THE FUTURE OFFICER: THEORETICAL AND APPLIED ASPECT

Abstract. *The article discusses the theoretical model of the structural and functional organization of professional self-realization of future officers, due to the motivation of professional and pedagogical development, efficiency and professional and pedagogical maturity. The practical significance of the results lies in identifying the main stages of continuous pedagogical education, which determine the logic of the process of actualizing the students' aspirations for professional self-realization.*
Keywords*: self-development, self-realization, professional self-organization of cadets, self-realization, professional self-realization of the personality of future officers, continuous pedagogical education.*

Сегодня особую значимость приобретают вопросы подготовки нового поколения офицеров войск национальной гвардии, способных как к личностно-профессиональному саморазвитию и жизненной самореализации, так и к формированию профессиональной самореализации военнослужащих. В этих условиях актуализируется поиск инновационных подходов к профессионально-педагогической подготовке будущих офицеров в военном институте войск национальной гвардии. Одним из таких подходов является непрерывное педагогическое образование, которое понимаем как непрерывность образования в актуализации личностной потребности

саморазвития офицера, мотивации офицера к поддержанию определенного уровня профессионализма на протяжении всей жизни с помощью средств предметной области педагогики.

Самообразование курсанта становится условием его личностно-профессионального роста, если самообразовательная деятельность осуществляется как непрерывный процесс, содержание которого направлено на самопознание и самосовершенствование курсантом себя как офицера-педагога, человека, личности, индивидуальности, на овладение инновационными воспитательными идеями и технологиями, а также способами творческой педагогической деятельности. Поскольку ведущая роль в воспитании военнослужащих принадлежит офицеру, призванному обеспечить личностный и профессиональный рост военнослужащих, создать условия для раскрытия военно-профессионального потенциала через саморазвитие творческой индивидуальности и полноценной профессиональной самореализации.

Многогранная деятельность будущего офицера требует, прежде всего, его самореализации в военно-профессиональной деятельности, поскольку нельзя научить военнослужащего тому, чем не владеешь сам. Научные достижения военной педагогики обосновывают новые концептуальные подходы к высшему военному образованию, указывают пути преодоления консерватизма в военно-профессиональном образовании, выделяют проблему самореализации субъектов образовательного процесса [5; 6] в военной образовательной организации высшего образования как самостоятельную и первоочередную. Тем не менее, не совсем ясным остается, что необходимо активизировать для того, чтобы вопрос о непрерывности педагогического образования стал воплощаться в образовательном процессе военного института, изменяя установки, систему ценностей, отношение к профессионально-педагогической деятельности офицера.

Проблема заключается в определении особенностей непрерывного педагогического образования как фактора профессиональной самореализации личности будущего офицера войск национальной гвардии, ориентиром которой является цепь «само-процессов» – самоинтерес, самопознание, рефлексия, самоопределение, самопроектирование, самосовершенствование, саморазвитие, самоутверждение [5], как основы развития у курсанта самосознания. Успешность и результативность продвижения будущего офицера по этому пути зависит от осознанного понимания ценностей профессионально-педагогической самореализации и теоретической и практической готовности к ее квалифицированному воплощению в воспитательном процессе с личным составом.

Теоретической основой являются исследования психологов и педагогов о развитии и саморазвитии личности (К.А. Альбуханова-Славская, Л.С. Выготский, А. К. Маркова, С.Л. Рубинштейн, и др.) [1; 3].

В рамках теории непрерывного образования самообразование рассматривается как стержень целостной системы, пронизывающей эффективность ее функционирования на разных этапах жизнедеятельности человека (А.А. Бодалев, А.В. Даринский, В.Н. Турченко и др) [2;6]. Ученые также акцентируют внимание на сензитивности юношеского возраста к процессам самореализации в деятельности.

Особое значение для нашего исследования имеет мнение Л.И. Катаевой [5] о том, что профессиональное самоопределение как длительный процесс освоения профессии и самореализации в ней, осуществляемое на протяжении большей части жизни человека, реализуется на двух разных, но взаимосвязанных уровнях: гностическом (в форме перестройки сознания, в том числе и самосознания) и практическом (реальные изменения социального статуса, места человека в системе межличностных отношений). А также выявление особенностей самореализации и развитие социальной активности у офицеров Вооруженных Сил РФ (В В Зонь, А С Калюжный, М Ходаренок) [2; 4].

Теоретический анализ, опыт преподавательской деятельности в военном институте войск национальной гвардии убеждает нас в том, что проблема непрерывного педагогического образования как фактора актуализации профессиональной самореализации будущих офицеров остается актуальной и требует разработки теоретических и методических аспектов. Методы тестирования и ранжирования позволили определить качества личности офицера-преподавателя и спрогнозировать модель профессиональной самореализации курсанта.

Теоретический анализ позволил выявить, что потребность в самореализации в процессе профессионально-личностного самоопределения является показателем зрелости и одновременно условиями ее достижения. Следует заметить, что в современной психологии отмечается тесное соотнесение понятий самоактуализации, самоопределения и самореализации. Так, по определению Ю.М. Орлова, «потребность в самоактуализации» понимается как «потребность в понимании и осмыслении собственного пути и реализации своих возможностей и способностей» [6, с. 109]. Этим определением делается принципиальная посылка к пониманию первой части выражения как начала пути самоопределения [5], а вторая – как самореализация личности в социуме [6; 7]. Основную же часть вопросов, связанных с самореализацией, можно отнести к изучению смысложизненных и ценностных ориентаций, а также развитию в человеке самосознания [3]. Кроме того, интересным на наш взгляд, является рассмотрение авторами внутреннего психологического противопоставления, как регулятора человеческой жизни.

Необходимым условием актуализации стремления курсанта к профессиональной самореализации является создание инновационной профессиональной среды, которая бы инициировала изменения в личностно-профессиональных ценностях будущего офицера, поддерживала его желание получать новые знания, предоставляла «полигон» возможностей и попыток для реализации профессионально-педагогических замыслов [4].

Инновационная среда также должна активизировать «новое» управление, признаками которого являются сфокусированность на человеке и уважение к нему как к личности, предоставление свободы выбора в построении собственной траектории развития, поддержки от преподавателя и сокурсников (сослуживцев), демократизация взаимоотношений, мотивация преподавателя работать качественно и т.д. [2] При этом необходимо учитывать органическое сочетание самодеятельности курсанта, его внутренних механизмов саморазвития, самосовершенствования и самореализации с нормативными требованиями к регламентации образовательного процесса в военном институте [4], что и активизирует научно-методическое обеспечение процесса самореализации будущего офицера через традиционные формы коммуникации, но в условиях реализации предметной области педагогики.

Предметную область педагогики рассматриваем как методику специально организованного педагогического процесса исследования сущности развития и формирования человеческой личности и определения на этой основе теории и методики воспитания и обучения, делая акцент на воспитании потребности в постоянном саморазвитии, самосовершенствовании и самореализации будущего офицера. Как отмечает В.А. Адольф, методическая компетентность «… в известной степени интегрирует всю систему специально-научных, педагогических, психологических знаний и умений», именно ее уровень сформированности во многом определяет уровень профессионализма будущего преподавателя [1], а в нашем исследовании будущего офицера, выполняющего и роль преподавателя, т.е. реализующего профессионально-воспитательную деятельность. По мнению О.В. Лебедевой, методическая компетентность это «знания в области дидактики, методики обучения предмету, умения логически обоснованно конструировать учебный процесс

для конкретной дидактической ситуации с учетом психологических механизмов усвоения» [1, с.15].

В связи с вышеобозначенным, возможности образовательной среды военного института в основе организации профессиональной самореализации курсантов могут быть рассмотрены с позиции создания личностно-формирующей системы [4]. Процесс создания представляет собой комплексную, взаимосвязанную и включающую всех субъектов образовательной среды активную работу по оптимизации личностно-формирующего пространства и всех его факторов: социально-педагогических, учебно-педагогических, специально-воспитательных; производственных и общественно-производственных [2; 4].

Содержательный аспект образовательной среды военного института, ориентированный на профессиональную самореализацию курсантов разворачивается на двух уровнях: внутреннем – актуализация и развитие личностных ресурсов курсантов (их самоактуализационной активности) и внешнем – создании педагогических условий, актуализирующих и развивающих субкультурные ресурсы [6;8]. Одним из педагогических условий является лабораторный практикум по педагогике, ориентированный на раскрытие сущности основных компонентов функционального подхода к самореализации курсантов.

Заметим, что для разработки теоретической модели было проведено поисковое исследование диагностики уровней проявления профессиональной самореализации офицеров–преподавателей военных институтов войск национальной гвардии (29 человек: 21 – офицеры курсов переподготовки (педагогика и психология высшего образования), 8 – адъюнкты направления подготовки – образование и педагогические науки). Общая выборка испытуемых была разделена на три группы в соответствии со служебным стажем: группа I – офицеры-преподаватели с профессионально-педагогическим стажем до 5-ти лет (n = 10); группа II –со стажем от 6-ти до 15-ти лет (n = 11); группа III – офицеры-преподаватели с профессионально-педагогическим стажем более 15 лет (n =8).

С помощью опросника личностной ориентации Э. Шострома, был определен уровень профессиональной самореализации офицеров-преподавателей каждой из трех групп. Использование однофакторного дисперсионного анализа позволило выявить статистически значимые различия по таким показателям самореализации: принятие ценностей самоактуализирующейся личности (F = 4,27), сензитивность (F = 4,09), взгляды на природу человека (F = 3,56), синергизм (F = 3,46), принятие агрессии (F = 4,27), познавательные потребности (F = 3,56), креативность (F = 3,34), спонтанность (F = 6,11) (уровень значимости от $p \leq 0,05$ до $p \leq 0,01$).

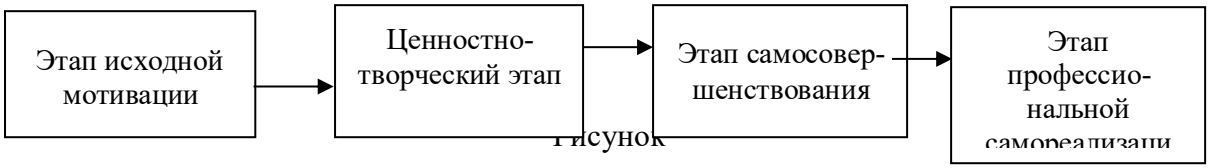
Анализ среднегрупповых показателей самореализации показал, что для исследуемых группы I характерен низкий уровень самореализации. Эта особенность обусловлена тем, что на этапе профессиональной адаптации офицеры преимущественно ориентированы на практическое овладение военно-профессиональной деятельностью, чем на самовыражение собственных творческих ресурсов. У офицеров III группы выявлен умеренный уровень сенситивности, спонтанности, познавательных потребностей и креативности. Для офицеров, находящихся на этапе профессиональной стагнации (А.К. Маркова), свойственным является средний уровень профессиональной самореализации. У этих специалистов наряду с правильной ориентацией во времени, принятием ценностей самоактуализирующейся личности, адекватным пониманием природы человека обнаружены конформизм, низкое стремление к приобретению новых знаний, умеренная творческая активность.

На фоне теоретического основания и эмпирических данных было определено структурное содержание профессиональной самореализации будущего офицера через следующие компоненты: профессиональный опыт, который представлен такими

характеристиками как профессиональные знания, умения, навыки, способы ориентации в сфере профессиональных требований, обусловленные профессиональной направленностью; профессиональное самосознание, представленная характеристиками самооценки будущего офицера, отражающие уровень его осознания норм и требований профессии и соответствие профессиональным стандартам и нормам; профессиональное самосовершенствование, которое предполагает направленность курсанта на сбалансированное и гармоничное развитие различных аспектов его личности (рис. 1).

Содержание выделенных структурных компонентов профессиональной самореализации проявляется в соответствующих функциональных проявлениях: профессиональной компетентности; стремлении профессионально, творчески, ответственно осуществлять педагогическую деятельность; овладении средствами саморегуляции. Развитие и функционирование структурных компонентов профессиональной самореализации обусловлены мотивацией профессионального развития, эффективности и профессиональной зрелости.

Выделенные компоненты в качестве структурных элементов модели определяют логику процесса актуализации стремления курсанта к самореализации и определить его основных этапов, что позволило спроектировать непрерывное педагогическое образование курсантов 1-5 курсов военного института войск национальной гвардии (рисунок 2).



Рисунок

2. Основные этапы актуализации профессиональной самореализации будущего офицера

Взаимосвязь и взаимоактуализация этих ресурсов, осуществляется в ходе организации преподавателем деятельности курсантов по осознанию аксиологического контекста и собственного взаимодействия; поиску и отработке субъективно новых моделей и приемов поведения в различных ситуациях взаимодействия; развитию способностей анализа, рефлексии и прогнозирования ситуации и собственного поведения (Л.М. Бочкова, А.К. Маркова) [2].

Таким образом, такой подход позволяет структурировать самосознание, выделяя соответственно три составляющие: когнитивную (самопознание) аффективную (самоотношение), поведенческую (саморегуляция) [9]. При этом показателем интенсивности их развития может быть степень самореализации, характеризующей жизнедеятельность конкретного индивида, поскольку «самореализация – это процесс, в котором предполагается осознание личностью того, чем она владеет и чего она хотела бы достичь, а также выбор практических действий для воплощения опыта в реальную действительность» [6, с.113]. Добавим, что одной из функций самореализации через призму профессионализации является стимулирование процесса развития личности курсанта, а соответственно и его качественных характеристик, обеспечивающих личностно-профессиональное самовыражение, неразрывно связанное с самоутверждением и самораскрытием будущего офицера.

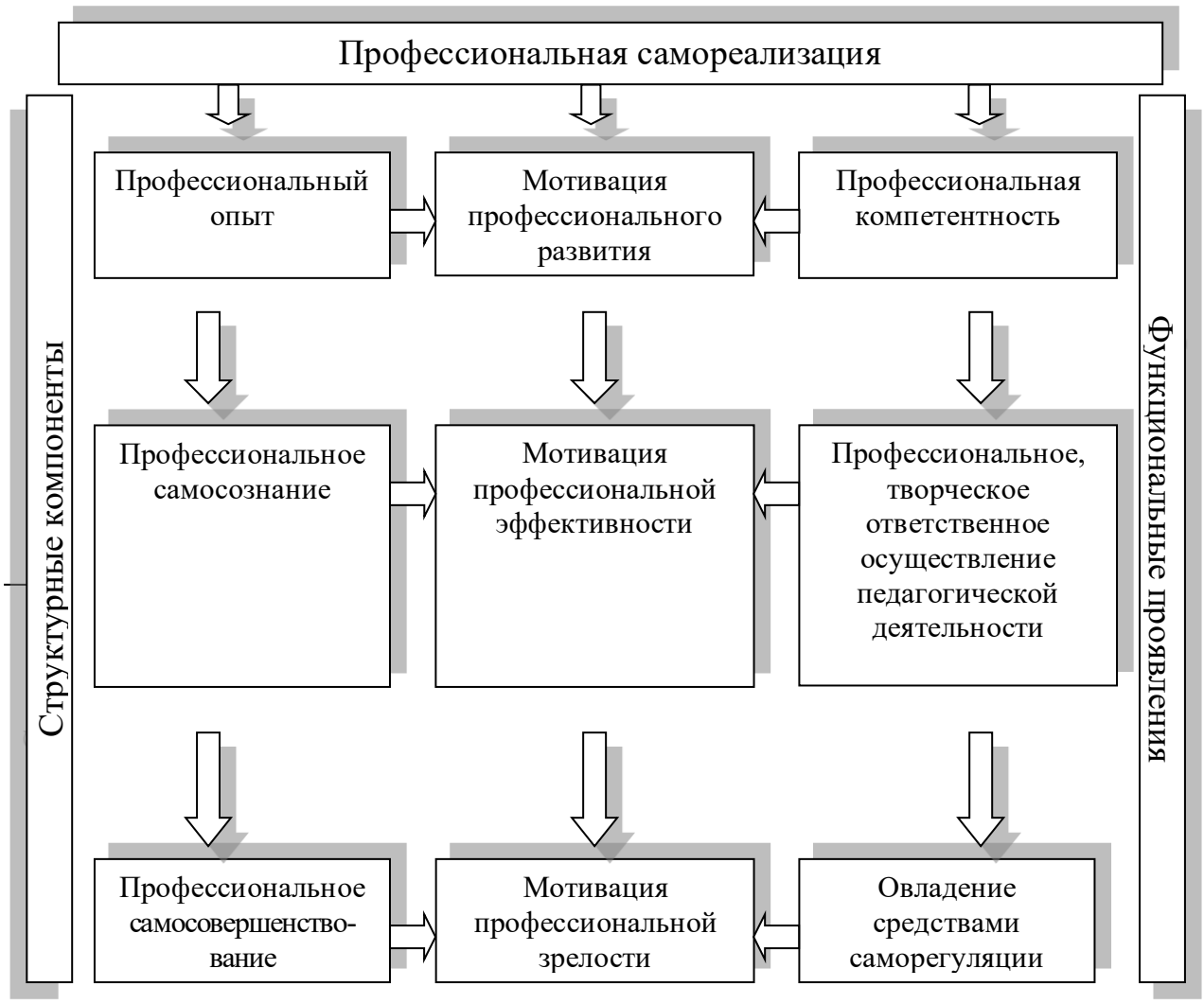


Рисунок 1**.** Теоретическая модель структурно-функциональной организации профессиональной самореализации личности будущего офицера

Литература

1. *Безниско Е.Д. Самообразование как условие личностно-профессионального роста учителя: автореф. дис…канд пед наук. Ростов-н/Д, 2007. 20 с.*
2. *Золотовская Л. А. Теория и практика профессиональной подготовки офицеров по работе с личным составом: дис…д-ра пед наук. М., 2015. 420 с.*
3. *Кайгородов Б. В. Психологические основы развития самопонимания в юношеском возрасте: автореф. дисс. д-ра психол. наук: спец. 19.00.13 «Психология развития, акмеология» / Б.В.Кайгородов.– М., 1999.– 42с.*
4. *Поларшинов Ю.А. Социально-педагогическое обеспечение самореализации курсантов в военном вузе: автореф. дис…канд пед наук. Кострома, 2006. 24 с.*
5. *Серёжникова Р.К. Компетентностно-деятельностный подход в профессионально-педагогическом образовании // Высшее образование в России. Научно-педагогический журнал. –№3.–Москва, 2015. С. 127-133.*
6. *Irina P. Krasnoshchechenko, Raisa K. Serezhnikova, Vladimir I. Kolesov. Formation of the Professionalism of the Personality of the Future Teacher in the Process of Preparation in Graduate School //Astra Salvensis - review of history and culture, year VI, Supplement no. 2, 2018. P 107-115*
7. *Green A. Education, Globalization and the Nation State. London: Macmillan, 1997. 206 p.*
7. Guskey Th. R. What makes professional development effective? // Phi Delta Kappan. *2003. Vol. 84, Ks 10. P. 748-750.*
8. *Improving competences for the 21 century. European Commission Report,– 2008.12 p.*

УДК 378.1

Л. А. Серикова, к. п. н., доцент
И. А. Неясова, к. п. н., доцент
Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева,
г. Саранск, Россия

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА В ОБЛАСТИ ВОСПИТАНИЯ К ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. *Статья посвящена выявлению и апробации педагогических условий, обеспечивающих формирование готовности будущего специалиста в области воспитания к исследовательской деятельности и обобщению опыта организации данного процесса.*
Ключевые слова. *Готовность будущего специалиста в области воспитания к исследовательской деятельности; будущий специалист в области воспитания; магистрант; педагогические условия формирования готовности к исследовательской деятельности.*

L. A. Serikova, Dr. PhD Associate professor,
I. A. Neyasova, Dr. PhD Associate professor,
Mordovian State Pedagogical Institute,
Saransk, Russia

FORMATION OF READINESS OF A PROSPECTIVE SPECIALIST IN THE AREA OF PEDAGOGY FOR RESEARCH ACTIVITY

Abstract. *The article is dedicated to the identification and testing the pedagogical conditions providing formation of readiness of a prospective specialist in the area of pedagogy for research activity and synthesis of best practice in organizing this process.*
Keywords: *Research activity, readiness of a prospective specialist in the area of pedagogy for research activity; a prospective specialist in the area of pedagogy; a master student; pedagogical conditions of formation of readiness for research activity.*

В современной системе образования острейшим образом стоит проблема осуществления воспитания подрастающего поколения. Основной причиной столь сложной ситуации является отсутствие достаточного количества педагогических работников, имеющих необходимый уровень готовности к осуществлению воспитательной деятельности. В настоящее время уровень готовности к воспитательной деятельности выпускника педагогического вуза регламентируется Федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования по направлениям подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» (уровень бакалавриата), 44.04.01 «Педагогическое образование» (уровень магистратуры). Уровень готовности педагогического работника к осуществлению профессиональной деятельности в области воспитания должен соответствовать требованиям профессионального стандарта «Специалист в области воспитания» [2]. Важным компонентом готовности к осуществлению профессиональной деятельности каждым из вышеназванных документов признается готовность педагогического работника к успешному осуществлению исследовательской деятельности в области воспитания. Об этом свидетельствует тот факт, что одним из приоритетных видов профессиональной деятельности, к которым готовятся выпускники, освоившие программу магистратуры, является научно-исследовательская. Анализ профессионального стандарта «Специалист в области воспитания» показал, что отдельно научно-исследовательская деятельность как трудовая функция или трудовое действие в нем не рассматривается. Однако, многие аспекты исследовательской деятельности, такие как: способность осуществлять различные виды анализа, организовывать диагностику педагогических процессов в сфере воспитания и трактовать ее результаты, применять диагностические технологии и процедуры, проводить маркетинговые исследования запросов обучающихся на образовательные

услуги и др. зафиксированы в числе знаний и умений, необходимых специалисту в области воспитания.

В результате анализа информационных источников по теме исследования нами установлено, что «профессиональная подготовка будущего педагога – это специально организованная, систематическая, многокомпонентная, профессионально значимая деятельность, включающая в себя общекультурное, предметное, психолого-педагогическое обусловленная уровнем развития готовности к воспитательной работе, направленная на профессиональный рост и повышение результативности воспитательного процесса» [1, с. 42]. Исходя из этого под «готовностью будущего специалиста в области воспитания к исследовательской деятельности» следует понимать динамическую, интегративную характеристику личности, являющуюся результатом профессионально-личностного роста будущего специалиста в области воспитания, обеспечивающую его способность грамотно исследовать процесс воспитания, опирающуюся на накопленные профессиональные знания, умения, опыт и соответствующий уровень личностного развития. В результате анализа определены требования к личности специалиста в области воспитания, способного к качественному осуществлению исследовательской деятельности; структура и критерии готовности к осуществлению данного вида деятельности, педагогические условия формирования готовности будущего специалиста в сфере воспитания к исследовательской деятельности.

Педагогический эксперимент осуществлялся на базе ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева». В процессе эксперимента апробировались выявленные педагогические условия формирования готовности будущего специалиста в сфере воспитания. В эксперименте приняли участие бакалавры и магистранты направления подготовки Педагогическое образование.

На констатирующем этапе эксперимента был проведен анализ уровня сформированности каждого из компонентов готовности будущего специалиста в области воспитания к исследовательской деятельности. В результате обработки эмпирически полученных данных было выявлено, что большая часть выпускников бакалавриата (68%) по направлению подготовки Педагогическое образование имеет пороговый уровень сформированности готовности к исследовательской деятельности в сфере воспитания. В связи с этим обстоятельством, была осознана необходимость целенаправленной работы с выпускниками бакалавриата, ставшими магистрантами.

На формирующем этапе экспериментальная и контрольная группы были сформированы из магистрантов направления подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, обучающихся по таким профилям, действующим на кафедре педагогики ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», как Педагогика высшей школы, Начальное образование, Педагогика дошкольного воспитания, Социальная педагогика и Теории и технологии воспитательной деятельности педагогического работника. Перечисленные профили имеют целью формирование готовности к профессиональной деятельности педагогических работников для разных ступеней системы образования, однако, каждый из выпускников этих профилей магистратуры обязан выполнять воспитательную деятельность. Для качественной реализации целей воспитания магистр должен владеть не только приемами, методами, методиками и технологиями воспитания, но и навыками организации исследовательской деятельности.

В рамках данного исследования нас интересовало формирование готовности к исследовательской деятельности специалиста в области воспитания, в связи с чем в состав контрольной и экспериментальной групп вошли магистранты, деятельность которых была непосредственно связана с проектированием и реализацией процесса воспитания. Особое внимание было уделено формированию исследовательской

готовности магистрантов профиля Теории и технологии воспитательной деятельности педагогического работника. Этот профиль был открыт в ФГБОУВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» в ответ на потребность общества в подготовке педагогических работников в соответствии с профессиональным стандартом «Специалист в области воспитания». Именно в рамках данного профиля имелись все предпосылки для внедрения педагогических условий, необходимых для формирования готовности будущего специалиста в сфере воспитания к исследовательской деятельности. Учебный план данного профиля предусматривал как теоретическую, так и практическую подготовку к формированию данного вида готовности. Значительный потенциал для ее формирования имеют научно-исследовательская работа, производственная и преддипломная практики, зафиксированные в учебном плане. Формированию готовности к исследовательской деятельности также способствовала образовательная среда «Центра духовно-нравственной культуры и воспитания МГПИ им. М. Е. Евсевьева», на базе которого магистранты имели возможность осуществлять исследовательскую деятельность. Эта группа магистрантов выступила как экспериментальная.

Основания для организации работы по формированию исследовательских умений и навыков у магистрантов заложены в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (уровень магистратуры). Базируясь на положениях этого документа, в вузе составлены учебные планы, в которых отражены требования стандартов, как в содержании читаемых курсов, так и практик, предусмотрена подготовка магистерской диссертации. Для полноценной реализации целей подготовки магистранта к исследовательской деятельности, на кафедре педагогики разработана система заданий для практики, в том числе научно-исследовательской работы, в процессе выполнения которой магистрант приобретает компоненты исследовательской компетентности, отрабатывает умения и навыки проектирования и реализации исследовательской деятельности. Так, в ходе научно-исследовательской работы в 1 семестре 1 курса магистрантам предлагается осуществить выбор темы магистерской диссертации, подготовить ее обоснование, составить терминологическую матрицу структуры ведущего понятия. Таким образом, начиная с первого вида практики магистрант получает индивидуальное задание исследовательского характера, в процессе выполнения которого у него формируются аналитические, прогностические, проективные и рефлексивные умения, а научный руководитель имеет возможность определить уровень сформированности исследовательской компетентности на момент начала обучения.

В рамках теоретической подготовки магистрантов предусмотрено изучение таких дисциплин, как «Современные концепции воспитания», «Педагогическая аксиология», «Воспитательная работа с различными группами обучающихся», «Духовно-нравственное воспитание личности», «Организация воспитательной деятельности в образовательных организациях различного типа», «Проектирование и экспертиза программ воспитания» и другие. При их изучении магистрантам также предлагается система заданий, направленная на формирование готовности к исследовательской деятельности.

Особую ценность для решения задач формирования готовнности будущего специалиста в области воспитания к исследовательской деятельности, на наш взгляд, имеет проведение обучающимися самостоятельных исследований, посвященных изучению воспитательного процесса. В современной педагогической науке и практике наблюдается уменьшение количества практико-ориентированных исследований проблем воспитания, при этом декларируется важность практического решения этих проблем. Студент, обучаясь в магистратуре по данному профилю подготовки, имеет уникальную возможность заниматься исследованием проблем воспитания на

протяжении всего периода обучения во всех видах деятельности, предусмотренных образовательным стандартом и учебным планом и отразить результаты исследования, как в публикациях, так и в выпускной квалификационной работе (магистерской диссертации). Целенаправленная исследовательская практико-ориентированная работа не может не повлиять на уровень осознания студентом необходимости формирования готовности к исследовательской деятельности и важности ее реализации в последующей работе.

В настоящее время наряду с активной работой по формированию готовности к исследовательской деятельности в учебном процессе, большая работа ведется и в ходе деятельности внеучебной. Значительным потенциалом для организации такого рода деятельности обладает Центр духовно-нравственной культуры и воспитания, организованный в МГПИ имени М. Е. Евсевьева и обеспечивающий возрождение духовных, нравственных и этических ценностей молодого поколения на основе познания мировой культуры посредством просветительской, социально-культурной, экскурсионной, выставочной и других видов деятельности. В структуру Центра входит ряд подразделений, успешно функционирующих на базе вуза. Среди них: Дискуссионный клуб «Диалог конфессий», Музыкальный салон, Педагогическая мастерская «Этнокультурное пространство детства», Литературная гостиная, Музейный комплекс «История народного образования в мордовском крае», Философский клуб, Студенческая киностудия «Неформат», Научно-учебная лаборатория «Духовно-нравственное воспитание личности». Магистранты, включаясь в работу Центра имеют возможность не только повысить собственный уровень общей культуры и духовно-нравственной воспитанности, но и регулярно взаимодействовать с различными категориями воспитанников (обучающиеся общеобразовательных организаций и воспитанники учреждений дополнительного образования, студенты СПО и бакалавриата), приобретая опыт проведения педагогических диагностических процедур по определению уровня воспитанности и организации воспитательных дел, мероприятий и занятий; практикующими специалистами в области воспитания, участвуя в обобщении передового и массового педагогического опыта в сфере воспитания; преподавателями-руководителями подразделений Центра, включаясь в подготовку отчетов и материалов для публикации по результатам воспитательного взаимодействия.

Контрольный этап эксперимента позволил выявить изменения уровня сформированности готовности будущего специалиста в области воспитания к исследовательской деятельности в сторону уменьшения количества обладателей порогового (23%) и низкого уровней (15%) и увеличения достаточного (43%) и высокого уровней готовности (19%).

В результате исследования нами определено, что формирование готовности будущего специалиста в области воспитания будет более эффективным, если созданы условия для развития устойчивой положительной мотивации будущего специалиста в области воспитания к осуществлению исследовательской деятельности; образовательная ситуация, обусловливает активную исследовательскую позицию будущего специалиста в воспитательном процессе; обеспечивается возможность осуществления комплекса познавательной, проектно-исследовательской и практической воспитательной деятельности; происходит поэтапное формирование профессиональных умений, необходимых для осуществления исследовательской деятельности в воспитательном процессе.

Литература

1. Кравцова, Л.А. Формирование готовности студентов педагогического вуза к воспитательной работе [Текст]: дис. … канд. пед. наук / Л.А. Кравцова. – Махачкала, 2007 – 188 с.

2. Профессиональный стандарт специалист в области воспитания [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://schoolint24.ru/docs/profstandart/specialist_v_oblasti_vospitanija.pdf

УДК 372.881.111.1

Н.А. Сигачева, к.п.н., доцент
А.Р. Баранова, к.п.н., доцент
Казанский федеральный университет
г. Казань, Россия

РАЗРАБОТКА КРИТЕРИЕВ ОЦЕНКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИННОВАЦИОННЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. *Цель статьи заключается в разработке универсальных критериев оценки эффективности процесса обучения иностранному языку, которые могут быть использованы для сравнительного анализа различных инновационных средств и форм обучения. Ведущим подходом к исследованию данной проблемы является опрос группы экспертов и анализ существующих работ по данной тематике. Также в статье приводятся результаты проведенного сравнительного анализа с помощью данных критериев трех форм обучения: обучение с присутствием учителя, дистанционное обучение и обучение с помощью робота-учителя. В результате исследования были разработаны универсальные критерии оценки эффективности процесса обучения иностранному языку, каждый из которых был снабжен весовым коэффициентом, что позволило корректно обработать результаты сравнительного анализа различных инновационных форм обучения. Материалы статьи могут быть полезны для преподавателей иностранных языков и образовательных организаций.*
Ключевые слова: *обучение иностранному языку, качество обучения иностранному языку, информационные технологии в образовании, дистанционное образование, изучение языка при помощи робота, инновационные формы обучения.*

N.A. Sigacheva, Dr. PhD Associate professor
A.R. Baranova, Dr. PhD Associate professor
Kazan Federal University,
Kazan, Russia

DEVELOPMENT OF EVALUATING CRITERIA OF THE EFFICIENCY OF INNOVATIVE FORMS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. *The purpose of the article is to develop universal criteria for evaluating the effectiveness of the process of learning a foreign language, which can be used for a comparative analysis of various innovative means and forms of education. The leading approach to the study of this problem is a survey of an expert group and an analysis of existing works on this topic. The article also presents the results of a comparative analysis using these criteria of three forms of education: training with the presence of a teacher, distance learning and training with the help of a robot teacher. As a result of the study, universal criteria were developed for evaluating the effectiveness of the process of learning a foreign language, each of which was provided with a weighting factor, which made it possible to correctly process the results of a comparative analysis of various innovative forms of education. Article materials can be useful for teachers of foreign languages and educational organizations.*
Keywords: *teaching English as a foreign language, information technologies in education, distance education, learning a language with the help of a robot, innovative forms of learning.*

Изучение английского языка входит в учебные программы большинства вузов мира. Знание английского языка важно для специалистов во всех сферах профессиональной деятельности. Благодаря развитию и широкому распространению информационных технологий появились новые средства обучения иностранным языкам, а также новые формы организации учебного процесса. Среди таких инноваций – дистанционное обучение и использование роботов в качестве учителей или их ассистентов. В связи с этим современные образовательные организации задаются вопросом о целесообразности применения новых технологий для обучения и их эффективности. Поэтому актуальной является проблема разработки универсальных критериев оценки эффективности учебного процесса и основанного на этих критериях

сравнительного анализа эффективности данных форм обучения по отношению к существующим традиционным.

Проблемам разработки критериев оценки эффективности обучения иностранным языкам посвящено значительное число исследовательских работ [3-5]. Однако разработанные критерии нацелены на какую-либо одну конкретную форму обучения. Так, Н.М. Опарина [4] рассматривает лишь использование «человеко-машинных систем обучения» и разрабатывает критерии для оценки именно этой формы обучения. За последнее десятилетие с распространением дистанционного обучения появился целый ряд исследований [6,7], посвященных оценке эффективности дистанционного обучения. Например, Н. Солеймани [7] проводит сравнительный анализ двух различных дистанционных форм обучения. Также в последнее время, благодаря интенсивному развитию отрасли социальной робототехники, появились исследования, посвященные использованию при обучении английскому языку антропоморфных роботов [8-9]. Но и в этих исследованиях присутствует односторонность анализа – рассматриваются лишь формы обучения, включающие в себя использование робототехники, при этом опускается какое-либо сравнение с другими формами. Так, You и Shen в своём исследовании [9] проводят анализ нескольких различных методик обучения иностранному языку в случаях, когда преподаватель ассистирует робот. Таким образом, во всех вышеупомянутых и других проанализированных работах отсутствуют универсальные критерии оценки эффективности процесса обучения, которые можно применить к существующим инновационным и традиционным формам обучения.

В настоящей работе проведен сравнительный анализ следующих форм обучения английскому языку: традиционный урок с присутствием учителя, дистанционное обучение и обучение с помощью робота, используемого в режиме теле присутствия. Для осуществления анализа необходима разработка критериев оценки эффективности процесса обучения английскому языку.

В данной работе используются методы анализа и обработки научных работ, что позволяет получить более широкий взгляд на проблему и рассмотреть её с различных сторон – это даёт возможность разработать критерии, применимые для всех существующих форм обучения. Также используется метод опроса экспертов, что позволяет оценить значимость каждого из разработанных критериев для рассматриваемых форм обучения.

Общеизвестно, что классно-урочная система обучения – преобладающая в современном образовании и повсеместно распространённая организация процесса обучения, при которой для проведения учебных занятий, учащиеся одного и того же возраста группируются в небольшие коллективы (классы), сохраняющие свой состав в течение установленного периода времени (обычно – учебного года), причём, все учащиеся работают над усвоением одного и того же материала.

Основные признаки классно-урочной системы обучения:

– все члены учебной группы в одно и то же время изучают одну и ту же тему, один и тот же вопрос, одним и тем же образом;

– содержание обучения делится на узкоспециальные учебные предметы, а каждый предмет изучается в отдельности;

– учащиеся делятся на классы — учебные группы, постоянные по составу, одноуровневые (в смысле изучения программы); отсюда возникли одноуровневые (одновозрастные) классы;

– для всех членов группы (класса) определяется одна и та же последовательность изучения тем и разделов учебного предмета;

– по характеру деятельности выделяются две разные группы людей: одни только учат (учителя), другие только учатся (ученики);

– изучение определённого учебного предмета организуется на одном «языке» для всех членов класса;

– определяются общие для всех членов группы начало и конец занятий, количество, длительность и время перерывов на отдых [1].

При этом основной формой обучения при классно-урочной системе является урок.

Дистанционное обучение – взаимодействие учителя и учащихся между собой на расстоянии, отражающее все присущие учебному процессу компоненты (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения) и реализуемое специфичными средствами Интернет-технологий или другими средствами, предусматривающими интерактивность [2].

Дистанционное обучение – это самостоятельная форма обучения, информационные технологии в дистанционном обучении являются ведущим средством.

Обучение антропоморфным роботом-учителем, управляемым учителем в режиме теле присутствия подразумевает проведение урока в рамках классно-урочной системы. Учитель управляет роботом дистанционно. Обучение автономным роботом-учителем также подразумевает проведение урока в рамках классно-урочной системы, однако все функции учителя выполняются с помощью специальной программы, которая управляет всеми действиями робота. Учитель управляет роботом дистанционно.

В результате исследования, анализа и обработки научных работ [1-9] были разработаны критерии, позволяющие провести оценку эффективности применения той или иной формы обучения. Дополнительно были привлечены экспертная группа, состоящая из студентов и преподавателей, для оценки значимости каждого из критериев. В соответствии с этими оценками были получены веса критериев. Критерии и их веса представлены в таблице 1.

КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Таблица 1

№	Критерий	Значимость критерия в баллах
1.	Возможность обучения пониманию разговорной речи	100
2.	Возможность обучения пониманию художественного текста	100
3.	Возможность обучения грамотному письму	100
4.	Возможность обучения грамотной речи	100
5.	Возможность обучения пониманию технического текста	80
6.	Наличие возможности входного и выходного контроля знаний, умений и навыков с помощью количественных методов	50
7.	Наличие возможности входного и выходного контроля знаний, умений и навыков с помощью качественных методов	80
8.	Наличие обратной связи ученика с учителем в процессе обучения	100
9.	Возможность коллективной работы обучающихся	100
10.	Стимулирование познавательной активности	100
11.	Мотивация к обучению	100
12.	Наличие позитивных эмоциональных реакций у	70

	обучающихся в процессе обучения	
13.	Защита учащихся от возможных негативных эмоциональных реакций в процессе обучения	100
14.	Организация учебного процесса с учетом индивидуальных особенностей обучающихся	100
15.	Массовая доступность	100

При оценке каждому критерию ставится в соответствие число по следующей шкале: 0 – не выполняется; 1 – выполняется частично; 2 – выполняется полностью. Была выведена формула, позволяющая рассчитать оценку формы обучения:

$$K = \frac{\frac{1}{2}\sum_{i=1}^{n} s_i \cdot K_i}{\sum_{i=1}^{n} K_i} \cdot 100\%, \quad (1)$$

здесь i - номер критерия, s_i - оценка критерия по приведенной выше шкале, K_i - вес критерия.

Критерии, приведенные в Таблице 1 применяются для четырех форм обучения:

1. Урок с учителем.
2. Дистанционное обучение.
3. Обучение антропоморфным роботом-учителем, управляемым учителем в режиме теле присутствия.

Для обеспечения объективности оценке данные формы обучения сравниваются при условии идентичного содержания учебной программы, используемой в процессе обучения.

Приведенные формы обучения были оценены группой экспертов, которая включала в себя 70 студентов и 30 преподавателей. Результаты оценки приведенных форм обучения отображены в Таблице 2.

РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРТНОЙ ОЦЕНКИ

Таблица 2

№	Критерий	Урок с учителем	Дистанционное обучение	Урок с роботом-учителем
1.	Возможность обучения пониманию разговорной речи	2	2	2
2.	Возможность обучения пониманию художественного текста	2	2	2
3.	Возможность обучения грамотному письму	2	2	2
4.	Возможность обучения грамотной речи	2	2	2
5.	Возможность обучения пониманию технического текста	2	2	2
6.	Наличие возможности входного и выходного контроля знаний, умений и навыков с помощью количественных методов	2	2	2
7.	Наличие возможности входного и выходного контроля знаний, умений и навыков с помощью качественных методов	2	1	2
8.	Наличие обратной связи ученика с учителем	2	1	2

	в процессе обучения			
9.	Возможность коллективной работы обучающихся	2	1	1
10.	Стимулирование познавательной активности	2	1	1
11.	Мотивация к обучению	2	2	2
12.	Наличие позитивных эмоциональных реакций у обучающихся в процессе обучения	1	0	2
13.	Защита учащихся от возможных негативных эмоциональных реакций у обучающихся в процессе общения с учителем	0	1	2
14.	Организация учебного процесса с учетом индивидуальных особенностей обучающихся	1	2	1
15.	Массовая доступность	1	2	0

В Таблице 3 приведены экспертные оценки эффективности организации процесса обучения английскому языку, рассчитанные по формуле 1. Обучения в форме урока с учителем получила более высокую оценку экспертов. Однако две другие формы обучения также получили высокие и практически равнозначные оценки экспертов, что говорит о том, что новые формы обучения также могут быть высокоэффективными.

ЭКСПЕРТНЫЕ ОЦЕНКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Таблица 3

№	Форма обучения	Оценка эффективности организации обучения
1.	Урок с учителем	86%
2.	Дистанционное обучение	78%
3.	Урок с роботом-учителем	76%

В данной работе предложена система критериев оценки новых форм обучения, появляющихся с развитием инновационных технологий. Предложенная система учитывает все значимые аспекты процесса обучения, является универсальной и может быть применена к любым иностранным языкам и формам обучения. Результаты применения данной системы критериев к трем формам обучения: урок с учителем, дистанционное обучение, обучение управляемым роботом-учителем показали более высокую эффективность традиционного урока, однако стоит отметить и значимые уровни эффективности и двух других форм.

Литература

1. Мкртчян М. А. Становление коллективного способа обучения: монография. Красноярск, 2010. С. 43-44. // URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=20123472 (accessed: 13.01.19).

2. Теория и практика дистанционного обучения: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учебн. заведений / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева; Под ред. Е. С. Полат // М.: Издательский центр «Академия», 2004. — 416 с.- стр. 17

3. Тамбиева С.И. Оценки эффективности использования ИКТ в процессе обучения иностранному языку И Образование. Наука. И1пювации: Южное измерение // Научпо-образовательный журнал. - № 3 (18). - Ростовпа-Д. - 2011. - С. 177 - 182.

4. Опарина Н.М. Интегральная оценка эффективности человеко-машинных систем обучения и выбор рационального варианта организации подготовки специалистов с их использованием // М-во трансп. Рос. Федерации, Федер. агентство ж.-д. трансп., ГОУ ВПО "Дальневост. гос. ун-т путей сообщ." - Хабаровск: Изд-во ДВГУПС, 2005.- 101 с.
5. Опарина Н.М. Метод определения эффективности человеко-ориентированных систем обучения при четком качественном внешнем отношении предпочтения.// Известия СПбГЭТУ ЛЭТИ. 2005. № 9. С. 15-28.
6. Солейма Н.Х. Система качества результатов обучения студентов, получающих дистанционное образование в Иране и России. //Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6. С. 911.
7. Арканова Т.А., Трофимова Ю.В. Эффективность традиционного и дистанционного обучения иностранному языку как один из путей повышения качества учебного процесса //Интеграция науки и практики, вопросы модернизации, проблемы совершенствования в экономике, проектном менеджменте, образовании, юриспруденции, языкознании, культурологии, экологии, зоологии, химии, биологии, медицине, психологии, политологии, филологии, философии, социологии, информатике, технике, математике, физике. - 2014. С. 13.
8. Heilo Altin, Alvo Aabloo, Gholamreza Anbarjafari New Era for Educational Robotics: Replacing Teachers with a Robotic System to Teach Alphabet Writing // Proceedings of 4th International Workshop Teaching Robotics, Teaching with Robotics & 5th International Conference Robotics in Education, 2014. // URL: https://mafiadoc.com/new-era-for-educational-robotics-replacing-teachers-with-terecop_59b6639b1723dddac6d87f90.html (accessed: 13.01.19).
9. Z-J. You, C.Y. Shen. A Robot as a Teaching Assistant in an English Class // URL: https://www.researchgate.net/publication/224638612_A_Robot_as_a_Teaching_Assistant_in_an_English_Class (accessed: 13.01.19).

УДК 37.013.2

О. В. Синицын, д. ист. н., профессор
Казанский (Приволжский) федеральный университет
г. Казань, Россия

МОДЕЛИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ УЧИТЕЛЯ ИСТОРИИ И ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ НОВОГО ТИПА

Аннотация. *В статье характеризуются с позиций современных исторических и педагогических подходов компоненты профессионального портрета учителя истории нового типа, обосновывается, что ключевой задачей подготовки учителя истории является развитие профессионального поведения как формы проявления профессиональной субъектности, обеспечивающей развитие потребности в самореализации и саморазвитии личности педагога в образовательном процессе. Под профессиональным поведением понимается личностная компонента учителя, проявление всех отношений с объектами и субъектами педагогической деятельности.*
Ключевые слова*: учитель, история, моделирование, профессия, компетенция, личность, развитие.*

O.V. Sinitzyn, doctor, professor
Kazan (Volga region) federal university
Kazan, Russia

MODELING THE PERSONALITY OF A TEACHER OF HISTORY AND ITS PROFESSIONAL COMPETENCES OF A NEW TYPE

Abstract. *The article describes, from the standpoint of modern historical and pedagogical approaches, the components of a professional portrait of a new type history teacher, substantiated that the key task of preparing a teacher of history is the development of professional behavior as a form of manifestation of professional subjectivity, ensuring the development of the need for self-realization and self-development of the teacher's personality in the educational process. Professional behavior is the personal component of a teacher, the manifestation of all relationships with objects and subjects of pedagogical activity.*
Keywords*: teacher, history, modeling, profession, competence, personality, development.*

Профессиональное становление представляет собой образовательный процесс, направленный на развитие личности будущего учителя истории как субъекта педагогического образования и профессиональной деятельности. В содержательно-целевом аспекте он предполагает раскрытие перед студентом ценностей, назначения, содержания, специфики деятельности педагога и определения личностных смыслов этой деятельности [1: 57].

ФГОСы нового поколения формулируют требования к результатам освоения образовательных программ в компетенциях как ожидаемых достижениях выпускников. Важное место отводится внедрению в образовательный процесс технологий, способствующих **моделированию** у будущего педагога готовности к профессиональной деятельности и непрерывному самообразованию в ней[4].

Моделирование (фр. modele — образец) в педагогическом словаре определяется как «построение копий, моделей педагогических материалов, явлений и процессов. Под «моделью» при этом понимается система объектов или знаков, воспроизводящая некоторые существенные свойства оригинала, способная замещать его так, что ее изучение дает новую информацию об этом объекте» [5:178].

Традиционный подход к высшему профессиональному образованию предполагал создание некоего образа, модели личности выпускника вуза, согласно определенному необходимому набору качеств и на основе этой модели строился процесс обучения (определялось содержание образования, подбирались формы и методы преподавания). Такая модель обязательно включала в себя знания, которые и определяли содержание конкретной специальности, а также соответствующие ей умения и навыки. Второй большой составляющей были социально значимые качества личности для конкретного периода экономического и культурного развития страны. Такая модель ориентирована на то, что без знаний умственное и профессиональное мышление человека не развивается[3: 16]. В последние десятилетия эта модель перестала удовлетворять современным требованиям к выпускникам вузов, поскольку качества смоделированного «знаниевого» специалиста не успевали за реальной жизнью, за ускоряющимися ее изменениями. В новой современной модели выпускника вуза, в том числе по направлению «педагогическое образование» заложены дополнительные качества специалиста: творчество, нестандартное мышление, способность генерировать новые идеи, потребность работать в коллективе и с коллективом, гуманное отношение к людям, непрерывное образование и т.д. [6: 43].

В психолого-педагогической литературе и в практике образовательной деятельности формулируются основные составляющие моделирования профессиональной компетентности будущего учителя истории в процессе преподавания педагогических и исторических дисциплин:

- *психолого-педагогическая подготовленность* (знание возрастной педагогической психологии, психологии межличностного общения, психологических механизмов усвоения знаний, умение пробуждать интерес к предмету истории и т.д.);
- *профессиональное историческое образование* (системные знания в области преподаваемой дисциплины, готовность к оптимальному отбору исторической информации, способность критически рассматривать тот или иной аспект развития нашего общества, умение структурировать педагогическую деятельность, характеризующуюся такими свойствами как целостность, образность, коммуникабельность и т.д.);
- *личностная компонента в преподавательской деятельности* (умение выявлять личностные особенности учащихся, определять и учитывать эмоциональное состояние личности, рассматривать ученика не только через призму его успеваемости, но и как личность во всем многообразии ее качеств и проявлений, умение грамотно строить взаимоотношения с руководителями, коллегами, учениками, родителями и т.д.);

- *владение методикой преподавания истории* (знание дидактических приемов, умение применять их, способность организовывать процесс обучения и выбирать собственную траекторию образования, овладевать инструментарием моделирования, разрабатывать авторские программы, быть включенным в группу или сообщество, вступать, сотрудничать и работать в команде и т.д.);

- *творческие способности и нестандартное мышление* (стремиться к использованию разнообразных методов и приёмов работы, ориентироваться на принцип постоянного обновления, использовать новую информацию и коммуникативные технологии, проявлять гибкость, оказавшись лицом к лицу с быстрыми переменами);

- *готовность к самообразованию и саморазвитию* (повышение квалификации в предмете преподавания, психолого-педагогическое, методическое, в области ИКТ - технологий, понимать и говорить, читать и писать на нескольких языках, активное участие в педсоветах, семинарах, конференциях, участие в исследовательских проектах, создание собственных публикаций и т.д.).

Профессиональная компетентность современного учителя истории необходимо включает в себя и ценностную парадигму. Профессиональный рост учителя зависит от двух основных составляющих: от качества выполнения педагогом своих профессиональных функций и от основных свойств, отношений и действий, образующих в совокупности личность учителя. Эти составляющие сами по себе могут быть рассмотрены как ценностные ориентиры деятельности педагога.

Формирование ценностных ориентаций является неотъемлемой частью личности человека. В переходные кризисные периоды развития страны и общества возникают новые ценностные ориентации, новые потребности и интересы, а на их основе перестраиваются и качества личности, характерные для предшествующего периода. Таким образом, ценностные ориентации выступают в качестве личностно образующей системы и связаны с развитием самосознания, осознания положения собственного "я" как учителя, так и ученика в системе образовательных отношений. Ценностные ориентации относятся к важнейшим компонентам структуры личности, по степени формирования которых можно судить об уровне сформированности личности [2:18]. В современной России происходит переоценка ценностей, связанная с отказом от социалистического пути в экономике и политике в 1990-е годы и переходу на капиталистические рыночные отношения, что также меняет ценностно-смысловое содержание деятельности, при котором важнейшим становится материальный достаток, в первую очередь в денежном выражении. Но остаются все равно и вечные ценности. Известно, что именно учителя выигрывают войны, именно они готовят поколение, способное двигать страну по пути процветания, готовое в случае необходимости встать на защиту своей родины. Учитель, в особенности, учитель истории, должен и учить, и воспитывать гражданина. И в этом одна из главных миссий учителя истории.

Модель профессионального исторического образования предполагает использование различных дидактических методов: изучение научной литературы, посвященной проблемам изучения истории (установление актуальности темы); моделирование исторического образования с учетом социокультурных условий и образовательной программы; вычленение проблем практики преподавания истории, требующих решения; обобщение и интерпретация опыта изучения истории [7: 163].

Новые подходы к формированию профессиональной компетенции учителя истории в современной России основываются на новых Федеральных государственных образовательных стандартах. В 2018 году утвержден ФГОС высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки). В соответствии с ним установлены требования к результатам освоения программы бакалавриата по **универсальным компетенциям** (УК): системное и критическое мышление, разработка и реализация проектов, командная

работа и лидерство, коммуникация, межкультурное взаимодействие, самоорганизация и саморазвитие (в том числе здоровьесбережение), безопасность жизнедеятельности, по новым **общепрофессиональным компетенциям** (ОПК): правовые и этические основы профессиональной деятельности, разработка основных и дополнительных образовательных программ, совместная и индивидуальная учебная и воспитательная деятельность обучающихся, построение воспитывающей образовательной среды, контроль и оценка формирования результатов образования, психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности, взаимодействие с участниками образовательных отношений, научные основы педагогической деятельности. При этом, ФГОС выставляет требование образовательной организации самостоятельно разработать **профессиональные компетенции** (ПК) обязательных и (или) рекомендуемых. При определении профессиональных компетенций Организация должна осуществить выбор профессиональных стандартов, соответствующих профессиональной деятельности выпускников из реестра профессиональных стандартов (перечня видов профессиональной деятельности), размещенного на специализированном сайте Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации «Профессиональные стандарты». Из каждого выбранного профессионального стандарта Организация должна выделить одну или несколько обобщенных трудовых функции (ОТФ), соответствующих профессиональной деятельности выпускников, на основе установленных профессиональным стандартом для ОТФ уровня квалификации и требований раздела «Требования к образованию и обучению».

Автором статьи предлагается разработанный им вариант модели обучения выпускника по направлению 44.03.05 «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки: История и обществознание, История и иностранный язык), исходя из основных требований ФГОС высшего образования 2018 г. (для студентов 1 курса Высшей школы исторических наук и всемирного культурного наследия Института международных отношений Казанского (Приволжского) федерального университета).

Выпускник, освоивший программу бакалавриата, должен обладать следующими профессиональными компетенциями, соответствующими виду профессиональной деятельности по коду профессионального стандарта 01.001 Образование и наука «Педагог (педагогическая деятельность в сфере основного общего образования).

Модуль: Предметное обучение «История (всеобщая история, история России)

Трудовые действия	ПК-1. Готовность реализовывать образовательные программы по истории древнего мира, истории средних веков, новой истории, истории России (VIII- XIX вв.) в соответствии с требованиями образовательных стандартов
	ПК-2. Способность применять понятийный аппарат исторического знания и приемы исторического анализа для раскрытия сущности и значения событий и явлений прошлого и современности
	ПК-3. Использование совместно с обучающимися источников исторической информации для решения практических или познавательных задач, в частности, умение работать с письменными, изобразительными и вещественными историческими источниками, понимать и интерпретировать содержащуюся в них информацию.
	ПК-4. Формирование у обучающихся культуры ссылок на источники опубликования, цитирования, сопоставления, диалога с автором, недопущения нарушения авторских прав.
	ПК-5 Способность использования современных методов

	исторического исследования, теории и технологии обучения и диагностики в области истории.
	ПК-6. Способность решать задачи воспитания и духовно-нравственного развития обучающихся в учебной и внеучебной деятельности по истории.
	ПК-7. Формирование у обучающихся уважения к мировому и отечественному историческому наследию, культуре своего и других народов; готовность применять исторические знания для выявления и сохранения исторических и культурных памятников своей страны и мира.
	ПК-8. Готовность применять исторические знания для осмысления общественных событий и явлений прошлого и современности.
	ПК-9. Поощрение индивидуального и коллективного исследовательского творчества обучающихся в области истории.
Необходимые умения	ПК-10. Владеть методами и приемами обучения отечественной и всеобщей истории.
	ПК-11. Использовать специальные коррекционные приемы обучения для детей с ограниченными возможностями здоровья
	ПК-12. Вести постоянную работу с семьями обучающихся и местным сообществом по формированию исторического сознания, фиксируя общее и особенное в мировой, региональной и национальной истории.
	ПК-13. Локализовать во времени хронологические рамки и рубежные события исторических эпох, основные этапы отечественной и всеобщей истории; соотносить хронологию истории России и всеобщей истории.
	ПК-14. Использовать историческую карту как источник информации о расселении человеческих общностей, расположении цивилизаций и государств, местах важнейших исторических событий.
	ПК-15. Систематизировать исторический материал, содержащийся в учебной и дополнительной литературе по отечественной и всеобщей истории
Необходимые знания	ПК-16 Базовые исторические знания об основных этапах и закономерностях развития человеческого общества с древности до наших дней
	ПК-17 Целостные представления об историческом пути человечества, разных народов и государств как необходимой основы миропонимания и познания современного общества; о преемственности исторических эпох и непрерывности исторических процессов; о месте и роли России в мировой истории
	ПК-18. Теория и методика преподавания истории
	ПК-19 Определять место исторических событий во времени, объяснять смысл основных хронологических исторических понятий, терминов.
	ПК-20 Причины и следствия ключевых событий отечественной и всеобщей истории.
Другие характеристики	ПК-21 Соблюдение правовых, нравственных и этических норм, требований профессиональной этики

Целесообразно выделение промежуточных ступеней профессионального роста. Каждая из них связана с овладением спектром новых задачи новых приемов, что в целом образует профессиональные позиции учителя. По мере профессионального роста учитель, поднимаясь от ступени к ступени, обретает новые компетенции, тем самым все больше приближаясь к профессионализму. Восхождение к профессионализму – это не линейный процесс, неравномерность разных этапов и ступеней возможна как у разных учителей, так и у одного учителя на тех или иных ступенях его профессионального роста.

Литература

1. *Баранов, П.А. О модели профессиональной компетентности учителя истории / П.А. Баранов // Преподавание истории и обществознания в школе. - 2005. - №9. - С. 57-62.*
2. *Вяземский, Е.Е. Историческая наука и историческое образование: некоторые проблемы теории и методологии / Е.Е. Вяземский // Преподавание истории и обществознания в школе. - 2001. - №3. - С. 13-21.*
3. *Маркова, А.К. Психология профессионализма [Текст] / А. К. Маркова. - М.: Просвещение, 2006. - 422 с.*
4. *Овчинникова, Н.П. Профессиональный портрет учителя истории: теоретический и практический аспекты / Н.П. Овчинникова // Преподавание истории и обществознания в школе. - 2008. - №5. - С. 52-58.*
5. *Педагогический энциклопедический словарь / под ред. Б.Б. Бим-Бад. - М.: Большая российская энциклопедия, 2002. - 528 с.*
6. *Педагогические технологии: Учебное пособие для студентов педагогических специальностей / под общей ред. В.С. Кукушина. - М.: ИКЦ «МарТ, 2011. - 167 с.*
7. *Шоган, В. В. Методика преподавания истории в школе: новая технология личностно-ориентированного исторического образования : учеб. пособие / В. В. Шоган. – Ростов н/Д., 2007. – 352 с*

УДК 378

Смирнова Е.О., докт.психол. наук, профессор,
МГППУ, Москва, Россия

ФОРМИРОВАНИЕ ИГРОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗОВ

Аннотация. *В статье показано значение игровой компетенции педагога для становления самостоятельной игры дошкольников. Рассматриваются различные варианты позиции воспитателя в детской игре: отстранённая, дидактическая и поддерживающая, в основе которой лежит игровая компетентность. Выделяются три главных составляющих игровой компетенции: развитое воображение, позволяющее преодолевать стереотипы и создавать новые сюжеты; эмоциональная выразительность и артистизм, вовлекающие детей в воображаемую ситуацию; коммуникативные способности и чуткость к партнёру, позволяющие поддержать детскую инициативу. Кроме того, необходимо знание детской психологии и развивающих игр. Представлены некоторые методы формирования данных качеств педагога.*

Ключевые слова: *сюжетная игра, игровая компетентность воспитателя, позиция воспитателя в игре, воображение, артистизм, чуткость к партнёру.*

Smirnova E.O.doctor, professor,
MSUPE, Moscow, Russia

FORMATION OF THE PLAY COMPETENCE OF STUDENTS

Abstract.*The article shows the importance of the play competence of the teacher for the formation of independent play preschoolers. Discusses the various options for the position of caregiver to child's play: aloof, didactic and supportive. which is based on the play competence. There are three main components of the gaming competence: developed imagination, which allows to overcome stereotypes and create new plots; emotional expressiveness, involving children in an imaginary situation; communication skills and sensitivity to the partner, allowing to support children's initiative. In*

addition, the knowledge of child psychology and traditional games. Some methods of the formation of these teacher's qualities of are presented.
Keywords: *game competence of the teacher, position of the teacher in the game, imagination, artistry, sensitivity to the partner.*

Тема игры и ее редукция в последнее время является одной из самых острых в дошкольной педагогике и психологии [3, 5, 6, 7]. Дефицит самостоятельной, творческой сюжетной игры в дошкольном возрасте отрицательно сказывается на формировании личности детей, на их познавательном и коммуникативном развитии [3, 5]. В то же время в подготовке дошкольных педагогов проблеме игры уделяется явно недостаточное место. Как правило, такая подготовка ограничивается теоретическими знаниями. Практически все студенты и воспитатели уверено отвечают, что «игра – ведущая деятельность дошкольника», но организовать, развить и поддержать игру могут единицы [7]. Между тем, именно это является одной из ключевых компетенций педагога, работающего с дошкольниками.

От позиции педагога по отношению к детской игре, от его игровой компетентности зависит уровень развития детской игры, желание и умение детей играть, а, значит, и развитие личности дошкольников.

Прежде всего нужно преодолеть безразличное отношение к игре как к пустому занятию. В настоящее время установка на занятия как на основную форму работы с детьми поддерживается многими методиками и образовательными программами, в которых абсолютно все воспитательные задачи (включая моральное и коммуникативные качества) рекомендуется реализовывать в форме занятий, что конечно же не соответствует психологической сущности этих задач. Свободная игра при этом выступает как «бесполезная» с точки зрения образовательного процесса активность. Такое отношение порождает отстранённую позицию педагога, когда он не обращает внимания на играющих детей и не создает для игры необходимых условий (времени, пространства, материалов и пр.)

Еще одна характерная позиция по отношению к игре - дидактическая, когда деятельность воспитателя направлена на обучение детей игре. Понимая значение игры, воспитатель руководит и игрой: распределяет роли, определяет сюжет игры, подсказывает, как нужно правильно играть и т.д. Любая инициатива детей, отклоняющаяся от намеченного плана игры, воспринимается как нарушение нормы.

Такое руководство игрой при самых добрых намерениях воспитателя, искажает её суть, которая заключается в свободном движении в воображаемой ситуации, в отсутствии регламентации со стороны взрослого и в отсутствии готового плана действия. Свободное течение игры, спонтанное рождение образов, идей, ассоциаций является важнейшей особенностью сюжетной игры, позволяющей ребёнку творить свои мир и выражать себя [1; 2; 4].

Единственно правильной позицией воспитателя является направленность на поддержку инициативы детей в игре. Такая позиция предполагает прежде всего гибкость, подстройку под детей. Степень и характер включенности взрослого зависит от ситуации и от игровых умений детей.

Главная задача педагога — не руководить и не управлять игрой, и не отстраняться от неё, а приобщать детей к этой деятельности, сделать так, чтобы они хотели и умели играть совершенно самостоятельно. Лишь в этом случае можно говорить об игровой компетентности воспитателя, которая лежит в основе данной позиции.

Какие качества педагога позволяют реализовать поддерживающую позицию и можно ли сформировать их у студентов.

Прежде всего, взрослый должен сам уметь играть. А это значит, что он должен уметь создавать воображаемую ситуацию, видеть в знакомых предметах что-то

неожиданное, придумывать новые сюжеты, свободно отступать от привычных шаблонов и стереотипов. Словом, он должен обладать развитым воображением [3]. Для того, чтобы вовлекать в игру и помогать ее развитию, воспитатель должен не просто играть на уровне других детей, а задавать зону ближайшего развития игры, т.е. немного опережать игровые возможности детей, втягивать их в игру более высокого уровня и открывать им новые возможности [2]. Поэтому способность к порождению новых образов, высказываний, событий, словом, развитое воображение — важнейший компонент игровой компетентности.

Воображение можно и нужно развивать не только у детей, но и у взрослых. Для этого существует множество игр и упражнений, которые можно использовать в работе со студентами: «Чем может стать этот предмет?» «Продолжи историю», «Сочинение сценария для мультика», и пр. Все эти задания направлены на преодоление стереотипов и зависимости от привычной ситуации. Для придумывания интересных игровых сюжетов очень полезны произведения современной детской литературы и мультипликации. Развитие и комбинирование знакомых сюжетов, «встреча» персонажей из разных историй помогут создать новые игровые образы и сюжеты.

Однако умение играть — это не только придумывание новых предметных замещений, ролей и сюжетов. Ведь игра – это не только и не столько воображение, это прежде всего действие, изображение чего-то другого. А это значит, что нужно вовлечь детей в игру, помочь им поверить в воображаемую ситуацию, превратиться в другого, почувствовать себя на месте персонажа, показать его характер. Педагог должен заразить детей интересом к игре, поверить в значимость воображаемой ситуации. Для этого он должен обладать эмоциональной выразительностью, открытостью и артистизмом. Он должен уметь показать собой – своими жестами, мимикой, интонациями – привлекательность новой игровой ситуации, новой роли. Некоторым взрослым это трудно, но данные качества являются ядром профессии дошкольного педагога. Именно они отличают хороших дошкольных педагогов, которые легко могут изобразить и зайчика, и принцессу, и косолапого мишку, и строгого учителя и капризного ребенка. Только своей эмоциональной вовлеченностью педагог может сделать игровую ситуацию личностно значимой, побудить детей включиться в нее, стимулировать их инициативу, заразить желанием играть. Профессия дошкольного педагога в чём-то близка профессии актёра – в обоих случаях нужна способность к перевоплощению, владение своим голосом, движениями, выразительная пластика. Известно, что в некоторых педвузах преподавали актёрское мастерство, да и сейчас в некоторых европейских странах, например в Швеции, будущим педагогам преподаются основы актёрской профессии (drama teaching).

Однако чрезмерная эмоциональность взрослого, демонстрация собственных артистических способностей иногда превращают игру в «театр одного актера». Необходимо помнить, что задача воспитателя — не демонстрация образцов игры, не завоевание детских восторгов, а формирование и поддержка инициативы и самостоятельности самих детей, уверенности в собственных возможностях. Для этого нужно не столько выступать самому, сколько видеть и слышать своих маленьких партнеров. Это бывает достаточно трудно, если у педагога есть чёткое представление о том, как нужно правильно играть, а дети этого делать не умеют.

В игре необходимо учитывать действия других и подстраиваться к ним. Соответственно, педагогу нужны коммуникативные способности: внимание и чуткость к детям, понимание их отношений (порой достаточно сложных). Это непростые, но крайне важные требования к игровой компетенции педагога. Для организации игры необходимо ловить и поддерживать возникающие у детей идеи, понимать их смыслы и интересы, принимать их игру, даже если она не соответствует нашим ожиданиям. И самое трудное – вовремя уйти в тень, «убрать себя», когда дети уже могут

содержательно играть без внешней поддержки.

Важным аспектом игровой компетентности являются также фольклорные и народные игры, которые можно выбирать и предлагать детям, учитывая их возраст, желание и возможности [5; 6].

Игровая компетентность формируется не на лекциях, не через усвоение полезных знаний, а в процессе активных методов и разнообразных игр: игр с фантазированием, актёрских упражнений, коммуникативных игр и пр. Таких игр и методов большое количество и они обязательно должны использоваться в образовании дошкольных педагогов [5].

Важно подчеркнуть, что данные качества не только проявляются, но и формируются в игре.

Литература

1. Выготский Л.С. «Игра и ее роль в психическом развитии ребенка». // Вопросы психологии. 1966 - № 6 – С.56-67.

2. Короткова Н.А. Сюжетная игра / М., 2016, 252 с.

3. Кравцов Г.Г.,Кравцова Е.Е.Психология игры (культурно-исторический подход). М., 2017. - 338 с.

4. Рябкова И.А. Построение игрового замысла в сюжетной игре дошкольника // Вопросы психологии. 2016. № 4. С. 28—37.

5. Смирнова, Е. О. Психология и педагогика игры : учебник и практикум для академического бакалавриата / Е. О. Смирнова, И. А. Рябкова. — М.: Издательство Юрайт, 2017. — 223 с.

6. Смирнова, Е. О. Организация игровой деятельности : учебное пособие для обучающихся по направлению подготовки "Психолого-педагогическое образование" / Е. О. Смирнова, Е. А. Абдулаева. - Ростов-на-Дону : Феникс, 2016. - 223 с.

7. Собкин В. С., Марич Е. М. Воспитатель детского сада : жизненные ценности и профессиональные ориентации : по материалам социол. исслед. / Рос. акад. образования. Центр социологии образования. — М. : ЦСО, 2000. — 163 с.

УДК 378

Л.Н. Спиридонова, старший преподаватель
А.В. Спиридонова, студентка 4 курса
Казанский (Приволжский) федеральный университет
г. Казань, Россия

МАСТЕРСКАЯ МОЛОДОГО ПЕДАГОГА: СОСТОЯНИЕ И ФУНКЦИИ КУРАТОРСТВА НА ДОВУЗОВСКОМ ЭТАПЕ ПОДГОТОВКИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

Аннотация. *В данной статье рассматриваются основные проблемы кураторства, в частности, роль и функции педагога-куратора во взаимодействии с иностранными учащимися. Как известно, именно от него зависит успешная адаптация иностранных граждан к условиям жизни и обучения в России, их аккультурация. Цель исследования – охарактеризовать специфику кураторства и, собственно, деятельность куратора, работающего с иностранным контингентом, а также описать способы его взаимодействия со студентами.*

Авторами исследования обобщён опыт аудиторной и внеучебной работы кураторов в Казанском (Приволжском) федеральном университете. Материалы статьи могут быть использованы при создании обобщающих работ по кураторству, в воспитательной работе со студентами, при принятии управленческих решений в социально-культурной сфере.

Ключевые слова: *куратор, иностранные студенты, диагностика, российское образование, социальная адаптация.*

L.N. Spiridonova, senior teacher,
A.V. Spiridonova, a fourth year student,
Kazan (Volga region) Federal University,
Kazan, Russia

WORKSHOP OF THE YOUNG TEACHER: CONDITIONS AND FUNCTIONS OF GUIDANCE OF THE FOREIGN STUDENTS AT THE PREPARATORY LEVEL

Abstract. *In this article are considered the main problems of guiding. For instance, there are shown the role and functions of tutor interacting with the foreigners. As it is known, adaptation and acculturation of foreign students strongly depends on such communication. The aim of this research is to characterize the specific of tutor's work who deals with the foreigners and describe the ways of interacting with students.*

By the authors there is summarized the experience of class and non-class curators' work at the Kazan (Volga region) Federal University. The materials of the article can be used in consolidatng works, for educational work with the students and for making managing decisions in a social and cultural sphere.

Keywords: *tutor, foreign students, analysis, Russian education, social adaptation.*

Изучение механизма взаимодействия кураторов с учащимися и роли кураторства как явления проходило постепенно и в последнее время стало особенно актуальным. Тяготение университетского образования к глобализации и рост международных образовательных программ определили на ближайшие десятилетия востребованность и важность знаковой фигуры педагога-наставника или куратора. Для понимания рассматриваемых нами процессов адаптации и взаимодействия учащихся в новых условиях можно использовать постулат о возникновении социальной ситуации для развития личности [9:168]. Центральное место в этой ситуации занимает кризис или «культурный шок», который испытывают молодые люди, приехавшие в чужую страну с пока неизвестным языком и другим для него менталитетом. В основу наших исследований были положены теоретические положения возрастной психологии. При этом важно помнить, что деятельность куратора напрямую соотносится с педагогическими традициями воспитания.

Основная стратегическая цель кураторства достигается посредством профессиональных действий, знаний и опыта каждого преподавателя и готовности к совместной работе, взаимодействию с ним иностранцев, приезжающих из разных уголков мира. На это указывает существующая на подготовительном факультете для иностранных учащихся К(П)ФУ схема-модель кураторской работы [1:7]. Она имеет многоступенчатый характер и охватывает аналитику, мониторинг, психолого-педагогическое проектирование, коррекцию и оценку результатов работы. И не случайно, что программа К(П)ФУ, разработанная в 2013 году по заказу Департамента по молодёжной политике, называется «Психолого-педагогические основы организации работы со студенческой молодёжью в новых социокультурных условиях». С учётом изменений и дополнений она обновляется и получает последовательное развитие среди преподавателей-кураторов [5].

Использование правильной тактики в рамках как учебного, так и внеучебного времени делает такое взаимодействие наиболее эффективным и необходимым. Сбор и анализ теоретической и практической информации по кураторству помогли сфокусировать различные аспекты межличностного общения педагога с учащимися. С помощью сравнения и обработки данных удалось показать неоднозначность ответов, разнообразные социальные ожидания сторон на соответствие потребностям, возникающим проблемам и конфликтам.

В основу исследования было положено понимание методологии как системы принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности. Благодаря диагностическому методу (через анкетирование и интервьюирование) был произведён опрос 106 учащихся и 45 штатных преподавателей. На основе изучения полученных данных, текущего опыта работы на подготовительном факультете и педагогического наблюдения были построены графические изображения результатов.

Анализ диагностической работы в аспекте разрабатываемой проблемы показал, что вопросы взаимодействия куратора с учащимися остаются недостаточно изученными. Этот вывод позволил сформулировать гипотезу исследования проблемы: основными факторами, влияющими на процесс формирования эффективного взаимодействия сторон, являются опыт куратора, систематичность работы, эмоционально-психологическая поддержка, быстрое реагирование и решение проблемы, доброжелательность, индивидуальный подход.

Исследование поставленной проблемы проводилось в два этапа. На первом этапе были составлены отдельные анкеты с вопросами для преподавателей, работающих с иностранными студентами на довузовском этапе подготовки и имеющих различный опыт работы, уровень квалификации и пр. Одновременно были составлены анкеты с вопросами для учащихся, обучающихся на подготовительном факультете с сентября 2018 года до июля 2019 года и взаимодействующих с кураторами университета в течение этого времени. Через онлайн-опросы и анкеты была сформирована база данных с ответами и выделены наиболее важные вопросы для раскрытия темы исследования и основных направлений кураторства. На втором этапе осуществлялся анализ эмпирической информации.

Анализ результатов диагностического обследования позволил сделать вывод о том, что большинство преподавателей имеют достаточный опыт работы кураторами - более 10 лет (62,5%), средний - более 5 лет работы (26,1%) и начальный – менее 3 лет (11,4%). Таким образом, уровень сформированности умений и компетенций у преподавателей довольно высокий. Исходя из опроса о контингенте иностранцев, с которым кураторам приходится работать, большинство приезжает из Юго-Восточной Азии: Китая, Вьетнама, Ирана, Ирака, Турции, Индонезии, Египта. Также есть слушатели из Колумбии, Эквадора, Бенина, Конго, Республики Кот'Дивуар.

По результатам диагностического обследования учащихся можно сделать вывод о том, что большинство слушателей имеют возраст моложе 20 лет (66,7%), от 20 до 25 лет (25,3%) и старше 25 лет (8%). На вопрос, в каких группах комфортнее учиться, учащиеся разделились на три больших части: 42,5% хотели бы учиться с представителями разных стран, 34,5% - указали, что не имеет значения, 23% - с представителями родной страны. При этом большинство преподавательского состава высказалось в пользу смешанных групп, где есть представители разных стран - 68,1%, но с учётом некоторых особенностей темперамента, менталитета и когнитивных характеристик.

Для решения задач исследования были проанализированы теоретико-методологические работы по проблеме кураторства и выявлено, что в последнее время понятия «кураторство и тьюторство» являются смежными и часто замещают друг друга. Так, современные авторы подчёркивают, что на данном этапе тьютор выступает как куратор, как академический консультант, как руководитель индивидуальной образовательной траектории [4:25]. Следуя определению Т.П.Царапиной, Т.А.Ульрих, И.В.Никулиной, по сути куратор – это главное действующее лицо, которое наблюдает, передаёт опыт, шефствует, воздействует, отвечает за продвижение и развитие учащихся [10:8].

По меткому замечанию создателей справочника тьютора, одна из целей педагогического сопровождения звучит как содействие в приобретении опыта эмоционально-ценностных отношений в форме личностной ориентации [9:39]. Таким образом, лицо, оказывающее такое содействие, является наставником и помощником в процессе всего обучения. Именно здесь заложено рациональное зерно, что посредником между группой и учебным сообществом является как раз куратор или тьютор. Как показывает практика, куратор в высшей школе выполняет основные функции в ходе своей деятельности: воспитывающую, информирующую и психологической поддержки.

Среди серьёзных исследований необходимо выделить работы, связанные с психолого-педагогической проблематикой в работе куратора. Так, в монографии Соколовой Е.А. выделяются деформации и ошибки, возникающие в процессе педагогической деятельности, и их разрешение [8]. В книге Бейлиной Н.С. и Руденко И.В. структура кураторства и его потенциал затрагиваются в контексте реализации государственных образовательных стандартов высшего образования [2].

В статье зарубежного исследователя Дж. Лоуренса кураторство предстаёт как одна из специфических форм высшего образования и научно обоснованных реалий. Именно там с первого курса можно перенести акцент в плоскость «дифицит-дискурса» и задать установку на успешность обучения учащихся, чему способствует совместная работа и авторитет преподавателя [6].

В этом контексте интересны размышления Манделя Б.Р. над существующими и возможными типами кураторов. По его точному определению, куратор предстаёт как оптимистически настроенный, мобильный, гибкий, чуткий педагог, который легко ориентируется в ситуациях и быстро реагирует на все нюансы межличностного и межнационального общения, умеет планировать работу и достигать не только ближайших, но и перспективных целей, реагирующий на изменения вкусов, интересов студентов [7: 48].

Согласно проведённой диагностике основная трактовка понятия «куратор» рассматривается как старший наставник-помощник в учебно-воспитательной работе. В ходе анкетирования были вопросы, где предлагалась возможность выбрать несколько вариантов. Исходя из этого, каждый из критериев брался за 100 процентов. Выборка показала, что максимум получили нижеперечисленные характеристики. По результатам большинство преподавателей высказалось за формулировку старший наставник-помощник (73,9%), за формулировку организатор и информатор о мероприятиях (47,8%), межкультурный посредник (43,5%).

Одновременно был определён уровень важности кураторской работы. В целом, 61,9% преподавателей поддержали безусловную необходимость такой работы на подготовительном факультете, 25,1% - высказались за некоторые изменения в рамках учебного процесса, 13% - затруднились ответить, но никто из опрашиваемых не выразил мнения о бесполезности кураторства. Со стороны учащихся необходимость такой работы была оценена по шкале от 0 до 5: максимум поставила почти половина респондентов - 46%, показатели 4 и 3 выбрало соответственно 24,1% и 20,7% слушателей, а показатели 1 и 2 поделили поровну менее 9,2% людей.

Основные результаты исследования выявили статистически значимую корреляцию между тем, был ли у иностранных слушателей куратор до учёбы в университете и осознают ли они полезный опыт и влияние такой работы. По данным анкетирования, 30,7% слушателей указали на отсутствие прошлого опыта работы с куратором, зато почти половина опрошенных учащихся (47,7%) отметила имеющийся положительный опыт работы с педагогом-воспитателем в родной школе и классе. Также между обеими группами респондентов была обнаружена корреляция по вопросу, в каких учебных группах возникают чаще проблемные ситуации. По результатам опроса выявлено, что в смешанных группах (по национальному признаку) возникает больше спорных вопросов и конфликтов: преподаватели набрали 60,9%, а слушатели – 40,1%. Следующими оказались группы единой национальности – 6,5% преподавателей и 33,8% слушателей, в то время как за конфликты в исключительно мужских/женских группах высказалось 26,1% и 13,5% соответственно. Наименее конфликтными считаются смешанные группы, где учатся и юноши и девушки, – по мнению 6,5% и 12,6% респондентов.

Благодаря подготовленной выборке ответов были сделаны выводы о профессиональных и личных качествах, которыми должен обладать педагог-куратор, и составлена модель-схема градации качеств от более к менее значимым. Каждый из

критериев брался за 100 процентов. Далее можно пронаблюдать процентное соотношение между преподавателями и учащимися в пользу того или иного качества. В числе приоритетных оказались такие качества, как умение разрешать конфликты – 91,3% и 56,8%, общительность –73,9% и 43,2%, толерантность – 69,6% и 23,9%, быстрое реагирование – 39,1% и 45,5%, эрудиция –30,4% и 31,8%. Примечательно, что быстрое реагирование и эрудиция по показателям превалируют у слушателей, чем у преподавателей. Очень близкие значения получили такие качества, как стрессоустойчивость и современное видение мира. Они имеют одинаковый результат по 21,7% у преподавателей, а у слушателей соответственно 19% и 17,6%. Наименьшее количество голосов набрали индивидуальный подход – 14,6% и 11,3%, строгость – 4,3% преподавателей и 2% слушателей.

В зависимости от уровня сформированности компетенций и умений куратора был сделан вывод о квалификации куратора и важнейшей его роли. Подразумевается, что она заключена в социально-психологической поддержке, энергичном и умелом сопровождении группы. Большое внимание должно уделяться не только формальному, но и неформальному взаимодействию между куратором и группой. Например, совместные походы на мероприятия, в театры, музеи, ознакомительные прогулки по Кремлю, улицам города, участие в научных, спортивных конкурсах, творческих проектах и др.

Исходя из полученных данных, в дальнейшем на платформе новых технологий обучения будущих кураторов нужно рассмотреть способы развития их личных и профессиональных качеств во время педагогической практики. Такие действия повысят компетенции будущих специалистов и обеспечат понимание собственной значимости в кураторской деятельности. Подобные диагностические срезы по оценке критериев и установок кураторства, функций и результатов работы, частоты и специфики проблем, возникающих в различных по составу группах, могут влиять на создание разных образовательных программ. С одной стороны, это необходимо для превращения кураторства в действенную силу не только на довузовском этапе подготовки иностранцев, а с другой – для выявления современных тенденций в подготовке молодых педагогов.

Таким образом, кураторство как явление и как структура в системе образования обладает большим потенциалом. Взаимодействие между куратором и иностранными студентами оказывается полезным и востребованным на всех этапах обучения, в том числе на подготовительном факультете. Установлено, что количественные и качественные характеристики, полученные с использованием методов диагностики, свидетельствуют о возрастающей роли кураторства. Оно закладывает основы стереотипов поведения в университетской среде, помогает реализовать социальные ожидания молодых людей и вовлекает их в образовательный процесс, но его отсутствие или малоэффективность могут оказывать и негативное влияние на обучение.

В этой связи существуют и определённые проблемы, которые необходимо учесть в будущем: система работает в основном на этапе довузовской подготовки и иногда на младших курсах; требуется помощь не только в адаптации и воспитании учащихся, но и в их научном самоопределении; нужны конкретные методики по дифференциации и профилизации поступающего контингента. Выводы данного исследования могли бы послужить основанием для дальнейшей разработки рекомендаций по кураторству.

Литература

1. Азитова Г.Ш., Азитова Г.Ш. К вопросу об адаптации иностранных учащихся к российской системе образования и воспитания// Письма в Эмиссия. Оффлайн. Электр. научное издание. – СПб. 2018. № 6. – С.34–37.

2. Бейлина Н.С., Руденко И.В. Деятельность куратора студенческой группы в контексте реализации ФГОС ВО. – Самара: Оформт. 2016. – 167 с.
3. Выгодский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. – Т.4. – М.: Педагогика, 1984. С.5-242.
4. Кузьминых А.А., 2014 Тьюторское сопровождение индивидуальной образовательной траектории обучения студентов // Современные проблемы науки и техники. 2014. №6. – С. 23-28
5. Казанский (Приволжский) федеральный университет. Режим доступа: https://kpfu.ru/junior-politics/struktura-i-funkcii/otdel-po-rabote-s-obschestvennymi-organizaciyami/institut-kuratorstva Дата обращения: 14.03.2019
6. Лоуренс Д. Сдвиг «дефицит-дискурс»: преподаватели университетов и их роль в оказании помощи студентам первого курса в продолжении и успехе в новой университетской культуре // 6-я Тихоокеанская конференция «Первый год в высшем образовании», 8-10 июля 2002 г., Крайстчерч, Новая Зеландия. Режим доступа: http://eprints.usq.edu.au/id/eprint/5471 Дата обращения: 23.03.2019
7. Мандель Б.Р. Кураторство: проблемы, размышления, полемика // Вестник высшей школы. 2014. №3. – С. 45-51.
8. Соколова Е.А Профессиональная деформация и педагогические пути её предупреждения в образовательном процессе вузов / Под ред. Н.А. Тюгаевой. – Рязань. 2007. – 152 с.
9. Справочник тьютора / Программа междисциплинарного индивидуального гуманитарного образования (МИГО) / Авторы-сост. Волошина А.С., Карнаухова О.С., Никитаева А.Ю. – Ростов н/Д: Логос. 2010. – 64 с.
10. Царапина Т.П., Ульрих Т.А, Никулина И.В. Эффективная организация кураторской деятельности: учебно-методическое пособие. – Пермь: Изд-во Пермского гос. ун-та. 2010. – 147 с.

УДК 378

И.А. Стеценко, д.пед.н., доцент,
Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал)
ФГБОУ «РГЭУ (РИНХ)»,
г.Таганрог, Россия

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА РУКОВОДИТЕЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ В УСЛОВИЯХ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЭЛИТЫ В УСЛОВИЯХ ИНСТИТУТА МАГИСТРАТУРЫ

Аннотация. *В работе с позиции современной педагогической науки рассматривается профессиональная подготовка руководителей образовательных организаций в условиях института магистратуры. Автор акцентирует внимание на актуальных направлениях воспроизводства педагогической элиты в рамках элитопедагогики. В статье анализируется опыт реализации магистерской программы «Образовательный менеджмент» в Таганрогском институте имени А.П. Чехова.*
Ключевые слова: *элитопедагогика, профессиональная подготовка, институт магистратуры.*

I.A. Stetsenko, Doctor , Associate Professor,
Taganrog Institute named after A.P. Chekhov (branch)
FSBIU "RSUU (RINH)",
Taganrog, Russia

PROFESSIONAL TRAINING OF THE LEADER OF THE EDUCATIONAL ORGANIZATION IN THE CONDITIONS OF FORMATION OF THE PEDAGOGICAL ELITE IN THE CONDITIONS OF THE INSTITUTE OF MASTER

Abstract. *In this work, from a position of modern pedagogical science, professional training of heads of educational organizations in the conditions of the institute of magistracy is considered. The author focuses on current trends in the reproduction of the pedagogical elite within the framework of elitopedagogy. The article analyzes the experience of the implementation of the master's program "Educational Management" in the Taganrog Institute named after A.P. Chekhov.*
Keywords: *elitopedagogy, vocational training, institute of magistracy.*

В принципиально новых условиях развития российской системы образования, связанных с глобализацией рынка образования, развитием технологий электронного обучения, появлением на рынке новых игроковв виде корпоративных университетов, образовательных корпораций, формированием ситуации гипердоступности информации особая роль принадлежит формированию интеллектуальной элиты в системе непрерывного образования. Все эти актуальные тренды создают принципиально новый контекст для современного образовательного пространства и требуют ее ускоренной адаптации к новой ситуации с присущими ей вызовами и угрозами. В качестве специфических особенностей современного института образования можно выделить наличие цифровой парадигмы; оформление дисциплинарной матрицы образования нового типа, отвечающего запросу современного социума.

Актуальность человеческого капитала для решения социально-экономических проблем представляется одной из приоритетных среди стратегических задач педагогической науки. Указанной проблематикой занимается самостоятельная отрасль педагогического знания – элитопедагогика, которая ориентируется на научно-теоретические положения элитологического подхода применительно к педагогической действительности. В рамках представленного подхода на первый план выдвигаются такие базовые ценности как, самосовершенствование и самореализация личности, элитное сознание, уникальность и неповторимость человека. Исследователи Г.К. Ашин, Л.Н. Бережнова, П.Л. Карабущенко, М.А. Мазалова, Р.Г. Резаков, А.А. Суслов в рамках элитопедагогики изучают проблемы духовного совершенствования человека, механизмы развития высокопродуктивной персонализации. Таким образом, содержательное наполнение элитопедагогики, как интегративного направления педагогической науки, связано с системообразующим значением самосовершенствования и самореализации личности, формированием элитного сознания, технологиями развития уникальности и неповторимости человека [2].

Согласимся с мнением Р.Г. Резаковым, что в качестве перспективных направлений элитопедагогки необходимо «определить идеальную модель лидера нового типа: стратегическое видение приоритетных мировых проблем и глобальный подход к их разрешению, способность к обновлению и готовность к переменам, приверженность этическим нормам, умение принимать эффективные решения, способность к проведению этих решений в жизнь, способность учиться и поощрять учебу других, способность изменять собственную точку зрения по мере углубления понимания ситуации и проблем» [3].

Одним из основных вопросов, стоящих перед исследователями в рамках элитопедагогики, является организационно-педагогическое сопровождение процесса подготовки интеллектуальной элиты как социокультурного феномена. Обозначим некоторые из них: усовершенствование методики определения уровня развития интеллектуально-творческого потенциала личности; внедрение новых форм и методов обучения, в том числе диалоговых, игровых, проектных, проблемных; индивидуализация обучения, формирование навыков решения нестандартных задач и др.

Как отмечает профессор Е.Е. Водопьянова, возрастает значимость высшего образования в связи с определением новых целевых ориентиров: мобильность, мультилингвизм, инклюзивность [1].

В нормативно-правовых документах, отражающих пути модернизации системы российского образования, одним из стратегических ориентиров обозначено совершенствование системы профессиональной подготовки руководителей образовательных организаций. В структуре профессиональной компетентности руководителя особо выделяется способность обеспечить эффективную деятельность образовательной организации в эпоху нестабильности и перемен, характеризующих

современную социально-экономическую ситуацию в обществе. Ориентируясь на миссию современного образования – научить думать, размышлять, мыслить – научить учиться, своей задачей мы ставим не просто подготовку среднестатического педагога, а стремимся обеспечивать многогранное развитие личности и удовлетворение потребности общества в квалифицированных конкурентоспособных кадрах. Здесь следует отметить, что наша основная функция – готовить управленческие кадры для системы образования, которые в будущем будут формировать повестку дня в регионе, стране. И поэтому для нас важно способствовать формированию многогранной гармоничной личности и профессионала высокого класса. Трансформация социальной функции образования вызывает необходимость выработки стратегии обучения современного конкурентоспособного специалиста с учетом личностно-ориентированного подхода. Взаимовлияние контентов элитопедагогики и направления, связанного с подготовкой руководителей образовательных организаций, обусловило системную работу Таганрогского института имени А.П. Чехова.

С 2015 года в вузе осуществляется обучение по магистерской программе «Образовательный менеджмент», целью которой является подготовка менеджеров для образовательных организаций, владеющих современными технологиями управления и обладающих необходимыми компетенциями для осуществления организационно-управленческой и педагогической деятельности в условиях инновационного развития и модернизации отечественного образования.

Руководитель современной образовательной организации должен владеть различными видами профессиональной деятельности и в соответствии с этим уметь решать разноплановые профессиональные задачи: в области педагогической деятельности, научно-исследовательской деятельности, управленческой деятельности, проектной деятельности, методический деятельности, культурно-просветительской деятельности.

- В области педагогической деятельности – это организация процесса обучения и воспитания в сфере образования с использованием различных технологий; организация взаимодействия с коллегами, родителями, социальными партнерами; использование имеющегося потенциала образовательной среды и проектирование новых условий для обеспечения качества образования; осуществление профессионального самообразования и личностного роста, проектирование дальнейшего образовательного маршрута и профессиональной карьеры и др.
- В области научно-исследовательской деятельности – это применение комплекса исследовательских методов с целью проведения анализа, систематизации и обобщения результатов научных исследований в сфере образования; проектирование, организация, реализация и оценка результатов научного исследования в сфере образования с использованием информационных и инновационных технологий и др.
- В области управленческой деятельности – это проведение исследования, проектирования, организация и оценка реализации управленческого процесса с использованием инновационных технологий менеджмента; использование имеющихся возможностей окружения управляемой системы и проектирование путей ее обогащения и развития для обеспечения качества управления и др.
- В области проектной деятельности – это осуществление проектирования образовательных сред, обеспечивающих качество образовательного процесса; проектирование образовательных программ и индивидуальных образовательных маршрутов; проектирование содержания новых дисциплин и элективных курсов, а также форм и методов контроля и различных видов контрольно-измерительных материалов.
- В области методической деятельности – это организация взаимодействия с коллегами и социальными партнерами, в том числе с иностранными, при решении актуальных научно-методических задач; используя инновационные технологии,

изучать, проектировать, организовывать и оценивать методическое сопровождение педагогов.

- В области культурно-просветительской деятельности – это создание просветительских программ и их реализация в целях популяризации научных знаний и культурных традиций; использование современных информационно-коммуникационных технологий и средств массовой информации.

В связи с тем, что современный управленец должен быть активным, мобильным, инициативным, креативным, коммуникабельным профессионалом, способным и готовым принимать решения в профессиональной деятельности в соответствии с нормативно-правовыми актами; руководить организациями, подразделениями и группами сотрудников; управлять финансовой деятельностью образовательной организации; осуществлять деловые коммуникации, выявлять проблемы и творчески подходить к их решению и т.д., в учебный план программы включены дисциплины, направленные на формирование необходимых компетенций, например: Моделирование ситуаций и принятие управленческих решений; Менеджмент проектной деятельности в образовании; Экспертиза образовательного процесса; Мониторинг качества управления образовательной системой в образовательной организации; Управление персоналом в образовательной организации; Педагогический менеджмент; Основы деловой и научной коммуникации в менеджменте; Профессиональная этика современного руководителя; Управление развитием образовательной организации и др.

В процессе профессиональной подготовки используются современные технологии и методы обучения (интерактивные лекции, организационно-деятельностные игры, групповые проекты, кейс-стади, портфолио, презентации, научные семинары, магистерские конференции и др.); осуществляется поддержка инновационной активности магистрантов.

Для подготовки интеллектуальной элиты системы образования в регионе большое значение имеет создание инновационной образовательной среды, предполагающей тесное сотрудничество вуза с образовательными орагнизациями, досуговыми и оздоровительными центрами, создание опытно-экспериментальных лабораторий и площадок, внедрение эффективных партнерских практик в научно-исследовательскую и практикоориентированную деятельность студентов.

Перспективным направлением, по нашему мнению, является расширение профессиональных компетенций обучающихся: умение экспертно оценивать международный и национальный опыт развития системы образования и науки, применять его на практике; вести диалог с представителями бизнеса и гражданского общества в целях создания и реализации проектов и программ в сфере образования и науки, умение разрабатывать креативные инновационные проекты, реализующие региональную политику в сфере культуры, образования и науки, оценивать их социальную и экономическую эффективность на региональном и местном уровнях, отвечающие традициям, потенциалу и потребностям населения конкретных территорий. Мы считаем, что опыт реализации магистерской программы «Образовательный менеджмент» позволяет нам внести изменения в ее содержательный компонент в соответствии с современными трендами в воспроизводстве педагогической элиты: появление новых компетенций в новых социально-экономических реалиях, нестандартные концепции проектирования образовательной среды, продуктивное взаимодействие субъектов образовательного процесса, разработка новых образовательных платформ и технологий.

Литература

1. Водопьянова Е.Е. Новые подходы к организации системы европейского образования // Научно-аналитический вестник ИЕ РАН. –2018. –№5. – С. 180-185.

2. *Мазалова М.А. Базовые категории современной концепции элитопедагогики // Вектор науки ТГУ.* – 2012. –№3. – С. 237-241.
3. *Резаков Р.Г. Социально-педагогические условия формирования интеллектуальной элиты в системе непрерывного образования. Дис. на соискание уч. степени докт. пед.наук, Москва, 2002. – 315 с.*

УДК 37.062

В.Э. Стоцкая, студент
Н.Н. Калацкая, к.п.н., доцент
Казанский (Приволжский) федеральный университет
г. Казань, Россия

МЕЖПОЛОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ К УЧЕБНОМУ ПРОЦЕССУ

Аннотация. *Понятие «студенческая вовлеченность» является важной проблемой в образовании в целом, так как с помощью него мы можем рассмотреть взаимосвязь между такими характеристиками как пол студента, институциональная среда вуза, поведение студента и результат обучения. Кроме того, с помощью данного понятия мы можем интерпретировать отношение учащегося к обучению. Целью* настоящего исследования стало *изучение особенностей вовлеченности в университетские практики юношей и девушек, а также изучить опыт, который студенты получают в результате обучения. В онлайн-опросе на базе КФУ приняло участие 1039 студентов (437 юношей и 602 девушки). Эмпирическим путем были выявлены факторы, которые влияют на уровень студенческой вовлеченности, а также межполовые особенности студенческой вовлеченности.*
Ключевые слова: *студенческая вовлеченность, учебный процесс, межполовые особенности, академическая успеваемость, университетская деятельность высшее образование, учебная мотивация.*

V.E. Stotskaya, student,
N.N.Kalazkaya, Dr. PhD Associate professor
Kazan Federal University,
Kazan, Russia

GENDER SPECIFICITIES OF STUDENT ENGAGEMENT IN EDUCATIONAL PROCESSES

Abstract. *Student engagement is an important problem in the sociology of education, as it helps to establish the relationship between the institutional environment of the University, the gender of the student, the behavior of the student and the result of learning, as well as to characterize the student's attitude to their learning. The purpose of this study was to study the specific of engagement in University practices of boys and girls, as well as to study the experience that students receive as a result of training. 1039 students (437 boys and 602 girls) took part in the online survey on the basis of KFU.The factors that affect the level of student involvement and inter-gender features of student engagement were identified empirically.*
Keywords*: student engagement, education process, gender specificities, academic performance, higher education, educational motivation.*

Ключевым вопросом, который часто рассматривается в социологии образования, является неоднородность обучающихся в образовательных учреждения. Одной из причин такой неоднородности можно выделить различное отношение студентов разных полов в обучении в вузах. Можно отметить, что в университете часть студентов с интересом посещают все пары, стараются всегда выполнять домашние задания различной сложности, кроме того, участвуют в различных учебных и внеучебных мероприятиях. У таких студентов учеба занимает в их жизни лидирующие позиции, а большая часть их усилий и времени затрачивается именно на университетские виды деятельности. Но мы можем заметить и другие группы студентов, которые могут позволить себе пропускать занятия, не слушать преподавателей. Чаще они посещают

университет только «для галочки». Для таких студентов в их жизни университет и обучение играют второстепенные роли.

Концепт, с помощью которого мы можем описать различное отношение студентов к вузу, обучению и другим видам активности, получил название студенческой вовлеченности (с англ. «student engagement») [6:18].

Понятие «студенческая вовлеченность» является важной проблемой в образовании в целом, так как с помощью него мы можем рассмотреть взаимосвязь между такими характеристиками как пол студента, институциональная среда вуза, поведение студента и результат обучения. Кроме того, с помощью данного понятия мы можем интерпретировать отношение учащегося к обучению.

Термин «студенческая вовлеченность» к нам пришел из Запада. По мнению Александра Астина, *студенческая вовлеченность* – это совокупность физической и психической энергии, затрачиваемой для приобретения академического опыта [3:299].

Для России исследования студенческой вовлеченности, как и само понятие являются новыми. В отечественных научных трудах данный вопрос поднимается в работах Н.Г. Малошонок. Она рассматривает понятие «студенческая вовлеченность» в качестве *социальной и академической интеграции*. В данной теоретической концепции в академической вовлеченности студентов могут быть выделены два пункта: 1) индивидуальная студенческая вовлеченность 2) институциональные условия [1:42].

Целью настоящего исследования стало изучение особенностей вовлеченности в университетские практики юношей и девушек, а также изучить опыт, который студенты получают в результате обучения

Онлайн-опрос был проведен на базе Казанского (Приволжского) Федерального университета с помощью анкеты «Траектории и опыт студентов университетов России», разработанная Национальным исследовательским университетом «Высшая школа экономики». Анкета представляет собой 29 вопросов. В исследовании приняли участие 1039 студентов (437 юношей и 602 девушки). Достоверность различий мы проверяли с помощью χ^2 критерия Пирсона.

Индивидуальная студенческая вовлеченность изучается с помощью вопросов (таблица 1). Индикаторы этих вопросов отвечают предположению о том, что чем больше студент вовлечен в учебную деятельность, тем чаще он участвует в видах деятельности, предполагающих учебную активность. Кроме вопросов про участие в видах деятельности, одобряемых социумом и университетом, в блок индикаторов индивидуальной студенческой вовлеченности были включены вопросы про нежелательное поведение, которые могут показать нам низкую вовлеченность в учебную деятельность или отсутствие вовлеченности вообще.

С большой долей вероятности можно утверждать, что юноши время от времени участвуют в обсуждениях на семинарах. Парни же чаще девушек используют идеи и понятия из разных учебных дисциплин при выполнении домашней работы. В свою очередь, девушки участвуют с докладом или презентацией на занятиях чаще юношей.

Мы можем увидеть, что преподаватели чаще запоминают имена именно юношей.

Достоверные различия можно заметить в вопросах про нежелательное поведение, демонстрирующих низкую студенческую вовлеченность. Девушки очень редко не сдают задания по учебному курсу позже установленного времени, никогда не пропускают занятия без уважительной причины' а также редко сдают задания по учебному курсу позже установленного срока. Юноши чаще девушек приходят на занятия неподготовленными.

Таблица 1.

Индивидуальная студенческая вовлеченность

Вопрос	Пол	Никогда	Редко	Время от времени	Скорее часто	Часто	Очень часто	Затрудняюсь ответить
Участвовали в обсуждениях на семинарах[a]	Девушки	2.24*	6.73*	23.57*	18.83*	23.82*	24.31*	0.5*
	Юноши	6.33*	12.24*	24.89*	16.03*	21.1*	18.99*	0.42*
Во время обсуждений на занятиях использовали идеи и понятия из разных предметов[b]	Девушки	4.11	17.83	27.31	18.2	19.33	10.72	2.49
	Юноши	8.86	15.19	22.36	17.72	21.94	10.55	3.38
Задавали вопросы по содержанию курса во время занятий[c]	Девушки	4.49	20.07	32.79	16.33	16.96	8.35	1
	Юноши	6.75	16.03	29.96	17.72	17.72	10.55	1.27
Считали предмет настолько интересным, что работали над ним больше, чем требовалось преподавателем[d]	Девушки	9.85	25.44	30.42	12.09	13.22	6.61	2.37
	Юноши	8.44	20.25	26.58	15.19	14.77	12.24	2.53
Выступали с докладом или презентацией на занятиях[e]	Девушки	1.12***	8.23**	20.07**	20.2**	26.93**	23.19**	0.25***
	Юноши	4.64***	15.19**	24.47**	23.21**	19.83**	11.39**	1.27***
Посещали учебные курсы, на которых преподаватель узнал и запомнил Ваше имя[f]	Девушки	11.6*	12.22*	13.34*	14.46*	20.2*	23.19*	4.99*
	Юноши	10.97*	11.81*	14.77*	17.72*	13.5*	21.52*	9.7*
Использовали факты и примеры для обоснования	Девушки	1.5	10.6	25.31	21.32	24.44	14.71	2.12
	Юноши	2.11	13.5	24.89	21.1	18.99	16.88	2.53

собственной точки зрения[g]								
Применяли идеи и понятия из разных учебных дисциплин при выполнении домашней работы[h]	Девушки	1.87	10.1	23.94	23.07	25.31	14.21	1.5
	Юноши	2.53	13.08	28.69	18.57	24.47	9.7	2.95
Изучали, как другие люди собирают и интерпретируют данные, оценивали обоснованность их выводов[i]	Девушки	4.49	19.33	24.69	20.45	19.2	8.73	3.12
	Юноши	4.22	17.3	24.89	20.25	18.99	8.44	5.91
Переосмысляли свой взгляд на определенную ситуацию после оценки аргументов других людей[j]	Девушки	2.37	16.46	28.93	21.57	18.95	9.1	2.62
	Юноши	2.95	17.72	26.16	22.36	14.35	11.39	5.06
Сдавали задания по учебному курсу позже установленного срока[k]	Девушки	50.62***	34.66***	8.85**	3.12**	1.37**	1***	0.37***
	Юноши	34.18***	36.29***	15.61***	7.17**	3.38**	2.95**	0.42***
Приходили на занятия неподготовленными[l]	Девушки	31.05***	47.51***	16.08**	3.49**	1.12**	0.5***	0.25***
	Юноши	20.25***	43.46***	22.36**	5.49**	5.06**	2.23**	0.84***
Пропускали занятия без уважительной причины[m]	Девушки	58.6**	32.29**	5.74**	2.12**	0.62**	0.37**	0.25**
	Юноши	45.67**	36.29**	8.86**	5.91**	2.11**	0.42**	0.84**

*p<0.05; **p<0.01; ***p<0.001

[a] x^2=20.318, df=6; [b] x^2=11.561, df=6; [c] x^2=5.281, df=6; [d] x^2=12.378, df=6; [e] x^2=43.265, df=6; [f] x^2=12.969, df=6; [g] x^2=4.855, df=6; [h] x^2=10.234, df=6; [I] x^2=4.251, df=6; [j] x^2=7.58, df=6; [k] x^2=35.055, df=6; [l] x^2=37.652, df=6; [m] x^2=23.92, df=6

В блок индикаторов институциональных условий (таблица 2) для вовлеченного обучения включались вопросы о том, насколько институциональная среда вуза способствует выполнению студентом высокоинтеллектуальной работы.

Таблица 2.

Институциональные условия для вовлеченного обучения

Вопрос	Пол	Никогда	Редко	Время от времени	Скорее часто	Часто	Очень часто	Затрудняюсь ответить
Узнавать или разбирать определенные факты, термины, понятия[a]	Девушки	0.87	5.24	19.95	21.2	27.43	23.82	1.5
	Юноши	0.42	7.59	20.68	19.41	27.43	20.68	3.8
Разбирать методы, идеи или понятия и использовать их в решении задач[b]	Девушки	1.12	7.48	16.08	25.31	29.18	18.58	2.24
	Юноши	0.42	8.02	15.61	24.05	25.32	21.52	5.06
Проводить анализ аргументов и сделанных на их основе выводов [c]	Девушки	1.87	7.73	21.45	22.19	27.06	16.96	2.74
	Юноши	2.11	9.7	21.94	21.94	25.74	13.92	4.64
Определять ценность информации, идей или выводов, исходя из достоверности источника информации, правильности методов и аргументации[d]	Девушки	3.12	11.97	21.07	22.32	24.06	13.59	3.87
	Юноши	5.06	13.92	18.99	19.83	19.83	15.19	7.17
Генерировать новые идеи, создавать собственные разработки и концепции[e]	Девушки	8.6**	19.33**	25.94**	18.58**	14.34**	10.1**	3.12**
	Юноши	15.19**	25.32**	23.21**	13.08**	11.81**	7.17**	4.22**

$^{*}p<0.05$; $^{**}p<0.01$; $^{***}p<0.001$
[a] $x^2=8.148$, df=6; [b] $x^2=7.963$, df=6; [c] $x^2=4.181$, df=6; [d] $x^2=9.502$, df=6; [e] $x^2=17.924$, df=6

Рассматривая институциональные условия для вовлеченного обучения мы можем заметить достоверные различия между результатами по половому признаку, связанными с генерацией новых идей, создания собственных разработок и концепций. У юношей выраженная тенденция к ограниченному участию в этом вопросе. Более 40 процентов юношей никогда или очень редко создавали собственные разработки и концепции.

Третий блок индикаторов содержал вопросы двух типов. Данные вопросы отражают социальную вовлеченность (таблица 3). Первый тип вопросов представляет из себя показатели, которые отражают вовлеченность студентов в групповое обучение. Второй тип – показатели частоты взаимодействия с преподавателями по учебным и внеучебным делам.

Таблица 3.

Социальная студенческая вовлеченность

Вопрос	Пол	Никогда	Редко	Время от времени	Скорее часто	Часто	Очень часто	Затрудняюсь ответить
Работали над групповым заданием/ проектом совместно с одногруппниками во внеаудиторное время[a]	Девушки	9.23***	17.33**	23.57**	19.33**	17.46**	11.72**	1.37***
	Юноши	20.68**	24.47**	22.36**	14.77**	9.70**	6.33**	1.69***
Помогали одногруппнику лучше понять материал предмета во время совместной работы[b]	Девушки	4.24*	17.83*	31.67*	19.70*	15.46*	10.22*	0.87*
	Юноши	6.75*	16.46*	34.18*	11.39*	16.46*	13.08*	1.69*
Общались с преподавателем лично, по телефону, или по электронной почте[c]	Девушки	17.08	23.69	24.94	11.1	12.97	8.98	1.25
	Юноши	18.14	26.58	23.21	12.24	12.24	7.17	0.42
В свободное от пар время обсуждали с преподавателями идеи или понятия, связанные с	Девушки	28.3	25.56	21.57	10.22	8.73	3.62	2
	Юноши	22.36	26.58	24.89	13.92	5.91	5.06	1.27

учебным курсом[d]								
Работали вместе с преподавателем над проектами, которые выходят за рамки учебной работы[e]	Девушки	50.12**	20.32*	12.22*	6.61*	4.74*	3.74*	2.24*
	Юноши	58.23**	16.88*	11.39*	3.38*	1.69*	5.91*	2.53*
Прикладывали усилия к изучению предмета из-за высоких требований преподавателя[f]	Девушки	3.62**	14.21**	29.68**	21.32**	19.2**	10.47**	1.5**
	Юноши	8.02**	16.03**	29.11**	26.16**	10.97**	7.59**	2.11**
Переделывали письменную работу перед тем, как сдать ее для оценивания[g]	Девушки	7.86**	22.57**	24.81**	20.45**	14.21**	8.60**	1.50**
	Юноши	14.35**	29.11**	21.94**	15.19**	12.24**	5.49**	1.69**
Просили помощи в учебе у преподавателя, когда она Вам была нужна[h]	Девушки	28.93	29.30	24.56	7.86	5.74	2.12	1.50
	Юноши	32.07	27.85	18.99	11.81	4.22	2.95	2.11

*p<0.05; **p<0.01; ***p<0.001

[a] x^2=39.568, df=6; [b] x^2=12.679, df=6; [c] x^2=3.127, df=6; [d] x^2=8.941, df=6; [e] x^2=13.088, df=6; [f] x^2=19.133, df=6; [g] x^2=17.583, df=6; [h] x^2=8.21, df=6

Мы можем увидеть достоверные различия, в вопросе, связанном с групповой работой. Девушки часто вовлечены в групповую работу. Напротив, 20 процентов юношей никогда не работали над групповыми заданиями, остальные прибегают к совместной работе с одногруппниками время от времени. Девушке так же чаще помогают сокурсникам лучше понять материал дисциплины во время совместной подготовки к занятиям.

Как мы видим, больше половины опрошенных и среди юношей, и среди девушек никогда не работали совместно с преподавателем над проектами, которые входят во внеучебную деятельность. Но, среди второй половины опрошенных наиболее высок процент участия в подобных мероприятиях среди девушек.

Кроме того, девушки прикладывают больше усилий к изучению курса, чем обычно, из-за высоких требований преподавателя и чаще существенно перерабатывали письменную работу как минимум один раз перед тем, как сдать ее преподавателю для

оценивания.

Таким образом, полученные результаты дают нам представления о том, что студенты мужского пола более склонны демонстрировать пассивный тип вовлеченности в учебный процесс, чем их коллеги женского пола. Таким образом, для юношей более характерно задерживать выполнение работ, пропускать пары и не концентрироваться на преподаваемом материале.

Мы можем заметить, что студенческая вовлеченность в учебную деятельность связана с вовлеченностью студентов во внеучебную деятельность. В своих работах А. Астин подчеркивал необходимость для вуза конструировать для учащихся комфортные условия не только для учебы, но и для жизни в кампусе и внеучебной деятельности [3:307].

Так же нам кажется важным отметить огромное влияние вовлеченности в учебную деятельность на удовлетворенность студентов своим обучением и на их академическую успеваемость. Подводя итог, хочется подчеркнуть, что именно вовлеченность студентов является одной из ключевых детерминант качественного образования, к которому нужно стремиться всем университетам.

Литература

1. Малошонок Н.Г. Вовлеченность студентов в учебный процесс вузов / Н.Г. Малошонок // Высшее образование в России. - 2015. - №3.- С. 43-47.

2. Ридингс Б. Университет в руинах / Б.Риддингс. - М.: Издательский дом ГУ ВШЭ, 2015.- №3. – с. 634–648.

3. Astin A. Student involvement: a developmental theory for higher education / A. Astin // Journal of College StudentEngagement. - 2014. - Vol. 27. - № 7. - P. 29-35.

4.Coates H. The Value of Student Engagement for Higher Education Quality Assurance / H. Coates // Quality in Higher Education. - 2015. - Vol. 1. - № 7. - P. 35-46.

5. Corbleth C., Korh W. Context Factors and Individual Differences in Student engagement in Learning Activity / C. Corbleth, W. Korh // The Journal of Educational Researches. - 2015. - Vol. 13. - № 18. - P. 317-323.

6. Chapman E. Assessing student engagement rates: ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation / E. Chapman // The Journal of Educational Research. - 2013. - №9 – P. 26-33.

УДК 378.14.014.13

О.В. Тарасова, д.п.н., доцент,
ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет
имени И.С.Тургенева», г. Орёл, Россия

О ЗНАЧИМОСТИ КУРСА «ВВЕДЕНИЕ БАКАЛАВРОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ» ПРИ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ

Аннотация. *В представленной статье рассмотрен вопрос о важности и значимости в процессе обучения бакалавров - будущих учителей изучения дисциплины «Введение в педагогическую деятельность».*

Ключевые слова: *бакалавр; учитель; педагогическая деятельность; выдающиеся педагоги, математики.*

O. V. Tarasova, Doctor, Associate Professor,
Orel State University, Oryol, Russia

COURSE "INTRODUCTION OF BACHELORS TO PEDAGOGICAL ACTIVITY" IN THE PREPARATION OF TEACHERS OF MATHEMATICS

Abstract. *In the article, the issue of the importance and significance of the "Introduction to pedagogical activity" discipline to the bachelor's program - future teachers of the discipline "Introduction to pedagogical activity" is considered.*

Keywords: *bachelor; teacher; pedagogical activity; outstanding teachers, mathematics.*

В Орловском государственном университете имени И.С. Тургенева обучение

осуществляется по разнообразным образовательным программам, в том числе и по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование, профиль: Математика и Физика. Видами профессиональной деятельности, к которым готовятся студенты, обучающиеся по этой программе, являются: педагогическая, проектная и исследовательская.

Для формирования педагогической деятельности, положительного отношения к учительской профессии, повышения мотивации обучения будущих педагогов в процесс обучения включена дисциплина «Введение в педагогическую деятельность». Целью преподавания дисциплины является формирование знаний студентов о роли педагогической профессии в современном обществе, формирование основ педагогической культуры, творческой самореализации в профессиональной деятельности учителя, обеспечение усвоения студентами знаний об общей характеристике профессиональной деятельности, а также компетенций, определяющих творческое становление и развитие будущего педагога.

На наш взгляд, дисциплина «Введение в педагогическую деятельность» должна иметь специфику при подготовке конкретного учителя-предметника.

Данный курс направлен на формирование у студентов устойчивого интереса к выбранной профессии педагога, способность поднятия престижа учительской профессии благодаря изучению жизни и деятельности великих педагогов, учителей, методистов, их человеческих и профессиональных подвигов и достижений, их стремление служить математике и физике как науке (Г. Галилей, Л. Эйлер, М. Склодовская-Кюри, А.С. Попов, К.Э. Циолковский, Н.И. Лобачевский и др.) и детям (Я. Корчак, К.Д. Ушинский, Н.И. Пирогов, В.А. Сухомлинский, А.С. Макаренко, В.А. Караковский, В.Ф. Шаталов, Ш.А. Амонашвили и др.).

Выдающиеся педагогики предъявляли в первую очередь высокие требования к себе и к учительству в целом и выдвигали следующие требования:

Быть носителем глубоких и всесторонних знаний. Выдающийся философ-материалист и французский литератор Клод Адриан Гельвеций говорил: «Человек, взявший на себя труд обучать других, не имея для этого глубоких знаний, поступает безнравственно».

Систематически обновлять и пополнять свои знания. Знаменитый русский педагог, писатель, основоположник научной педагогики в России. Константин Дмитриевич Ушинский утверждал: «Человек, взявший на себя труд обучать других, не имея для этого глубоких знаний, поступает безнравственно» и учителю необходимо «знать психологию детей, интересоваться их внутренним миром, изучать их индивидуальные способности». Великий Ян Амос Коменский – чешский педагог-гуманист, писатель, общественный деятель, основоположник научной педагогики, систематизатор и популяризатор классно-урочной системы призывал учителей любить свою профессию, понимать, что она «настолько превосходная, как никакая другая под солнцем». А.С. Макаренко – всемирно известный советский педагог и писатель, утверждал: «Быть патриотом, гражданином своего Отечества, активным носителем моральных убеждений». Выдающийся советский педагог-новатор, писатель В.А. Сухомлинский о требовании к педагогу писал: «Быть великим гуманистом, любить детей, понимать, что «чтобы стать настоящим воспитателем детей, надо отдать им свое сердце». [4: 34].

Обратимся к подготовке учителя математики, рассмотрим, каким должно быть его математическое образование. Вся история человечества подтверждает тот факт, что математика претендует на статус «особой» науки, изначально превышающей все прочие по уровню точности, истинности и непротиворечивости своих фундаментальных положений. Только та наука достигает совершенства, которая использует математику. Коротко математику можно охарактеризовать как науку о числах и фигурах. Название её произошло от греческого слова означающего - наука.

Выдающийся русский учёный, математик и механик М.В. Остроградский (1801-1861) писал: «Изучение математики важно в двух отношениях: во-первых, по сильному влиянию этой строгой науки на развитие умственных способностей, во-вторых, по обширности её приложений». Наше время убедительно подтверждает сказанное ещё в позапрошлом веке.

Математика является частью общечеловеческой культуры. На протяжении нескольких тысячелетий развития человечества шло накопление математических фактов, что привело около двух с половиной тысяч лет тому назад к возникновению математики как науки. Квадривий, изучавшийся в Древней Греции, включал в себя арифметику, геометрию, астрономию и музыку. О значении математики для человечества говорит тот факт, что "Начала" Евклида – книга, которая издавалась наибольшее число раз (не считая Библии).

Математика имеет богатейшие возможности воздействия на выработку научного мировоззрения и достижение необходимого общекультурного уровня. История зарождения великих математических идей, судьбы выдающихся математиков (Архимед, Паскаль, Галилей, Эйлер, Ковалевская, Чебышев, Лобачевский и многие другие) дают пищу для ума и сердца, примеры беззаветного служения науке, приводят к философским размышлениям и нравственным поискам.

Перечень выдающихся имен далеко не полон. Все они действительно оставили глобальный след в истории человечества, их жизнь, судьба является предметом для изучения и подражания. Приведем только один пример.

Н.И. Лобачевский родился в Нижнем Новгороде, но учиться ему пришлось в Казанской гимназии, закончил Казанский университет. Его наставником в науке был известный немецкий математик М.Х. Бартельс. В 1811 г. (в 19 лет!) за особые успехи в математике Лобачевскому присвоили ученую степень магистра. Спустя год в 1812 г. Лобачевский предложил вниманию ученых исследование по механике под названием «Теория эллиптического движения небесных тел», а в 1813г. представил для обсуждения работу по алгебре «О разрешимости алгебраического уравнения $x^n-1=0$». Научная значимость обеих работ была признана столь высокой, что Лобачевский был досрочно произведен в адъюнкт-профессоры (доценты).

В эти годы Лобачевский занимался не только научной, но и преподавательской, общественной, и даже хозяйственной (строился главный корпус университета) деятельностью. В 1826 г. он сделал перед учеными сообщение о своем открытии, перевернув существовавшие со времен Евклида представления о геометрии. В 1827 г. Н.И. Лобачевский был избран ректором Казанского университета. Популярность его как администратора была настолько велика, что он избирался на эту должность еще 5 раз и возглавлял Казанский университет в течение 19 лет.

По примеру многих математиков и философов Н.И. Лобачевский пытался доказать постулат Евклида. Неудача привела его к мысли заменить евклидов постулат более общей аксиомой параллельности. Ныне аксиома Н.И. Лобачевского формулируется следующим образом: на плоскости через точку, лежащую вне данной прямой, проходит более одной прямой, не пересекающей данную. Это означает, что параллельные прямые могут пересечься!

Сделав свое знаменитое открытие, Н.И. Лобачевский не опроверг евклидову геометрию, а лишь раздвинул границы науки, существовавшей в Древнем мире. Геометрия Евклида – это частный, предельный случай. Недаром название завершающего труда его жизни - «Пангеометрия» - переводится с греческого как «всеобщая геометрия».

Приведем слова выдающего ученого Лобачевского, которые могут быть девизом жизни: *Каждый человек имеет свой постулат и на его основе строит геометрию своей жизни.*

Значительный интерес представляет работа Б.В. Гнеденко «Математика и

математическое образование в современном мире» [1], опубликованная в 1985 году. Прошло более тридцати лет, а важность и актуальность высказанных суждений и сегодня заставляет задуматься и полностью согласиться с мнением выдающегося математика. Приведем несколько цитат из указанной книги, с которой обязательно надо знакомить студентов – будущих учителей. «Труд педагогов исключительно важен для общества, он ведет детей к знанию, стимулирует развитие интереса к школьным учебным предметам. Именно он должен из них воспитать будущих граждан, строителей, учёных, врачей, будущих педагогов, рабочих, изобретателей и должен вселить в их сознание уважение к труду и презрение к безделию, умение мечтать и трезво мыслить». [1: 36]. «Призвание является не только врожденным свойством человека, но и результатом воспитания, убеждения в необходимости и полезности своего труда, стремления добиться совершенства в избранной области деятельности. Без глубокой веры в общественную важность выполняемого дела, без стремления сделать его полнее и совершеннее не может быть и призвания» [1: 37].

И еще один поучительный фрагмент из книги: «К важным качествам хорошего педагога следует отнести разумную требовательность к знаниям и навыкам учащихся, которая приводит их к систематическим занятиям и уважению к предмету. Редко, но все же встречаются учителя, которые стремятся завоевать авторитет и любовь учащихся тем, что не требуют от них отчетливых знаний и понимания самой сути изучаемых вопросов. Однако этот прием приведет только к тому, что учащиеся перестанут стремиться вникать в существо предмета и привыкнут считать нормальным получение положительных оценок за неполноценные знания» [1: 42-43].

Опыт преподавания дисциплины «Введение в педагогическую деятельность» показывает, что у студентов вызывает особый интерес жизнь и судьба выдающихся математиков, чьи дарования проявились в раннем возрасте.

Математика – это вторая после музыки область, где ребенок может проявить себя с раннего детства. К примеру, великий французский физик и математик Андре Мари Ампер был вундеркиндом. Помимо удивительных способностей к математике, он отличался необыкновенной тягой к чтению. В семь-восемь лет он буквально поглощал огромные тома, при этом отдавая предпочтение толстым энциклопедиям. Удивительно, но спустя много лет Ампер мог повторить почти слово в слово все прочитанное им в детстве. Но, все же основной его страстью была математика. В 11 лет Андре самостоятельно разбирался со сложными задачами в знаменитой работе Жозефа Лагранжа «Аналитическая механика». И гений Ампера не исчез с годами. Он совершил революцию в математике, открыл фундаментальные законы электродинамики и написал значительные труды по химии, теории поэзии и психологии.

Другой знаменитый математик, Карл Фридрих Гаусс, тоже очень рано продемонстрировал свои замечательные способности. Уже в двухлетнем возрасте он, произведя подсчет в уме, устранил ошибку своего отца, неправильно рассчитавшего зарплату нескольким рабочим. А в школе Карла освободили от посещения уроков математики, так как учитель признал, что восьмилетний мальчик знает гораздо больше, чем он сам. В 14 лет Гаусс был приглашен ко двору князя Брунсвика, который восхищался поразительной памятью юного математика и его способностью моментально производить в уме сложнейшие вычисления.

Математик Эварист Галуа в 16 лет за два дня освоил книгу «Начала геометрии», рассчитанную на два года систематической учебы. Также за два дня он изучил монографию «Решение численных уравнений». А в 17 лет создал теорию, оказавшую существенное влияние на всю математику XX века.

Готфрида Лейбница с ранних лет отличала гениальность. Мальчика, родившегося в 1646 году, очень любил его отец, профессор Лейпцигского университета. Он старался развить в сыне любознательность и часто рассказывал ему эпизоды из священной и светской истории. Как потом говорил сам Лейбниц, эти рассказы глубоко запали ему в

душу и были самым сильным впечатлением раннего детства. Однако отец умер, когда мальчику было 7 лет. И жизнь Лейбница могла бы стать совсем иной из-за того, что его гениальность не выписывалась в традиционные образовательные схемы.

Как гласит история, учитель юного Лейбница заметил, что тот читает серьезные книги, и заявил, что эти занятия «неуместны и преждевременны». Он велел запереть библиотеку и вручить мальчику детские учебники. Но юному гению повезло, за него вступился дворянин, услышавший этот разговор. Он был поражен недоброжелательством и глупостью учителя который мерил всех одной меркой. Гениальный ум, неуёмная любознательность и феноменальная память заставляли Лейбница поглощать одну науку за другой: латынь и греческий, история и философия, алхимия и математика, поэзия и лингвистика, физика и механика, логика и правоведение – изучив одну дисциплину, он тут же двигался дальше [3: 12.].

Многие из отечественных гениев математики и физики тоже были вундеркиндами. Лауреат Нобелевской премии Лев Ландау стал студентом университета в 13 лет. А математик Сергей Мергелян в 15 лет уже прошел всю школьную программу, тут же поступил в университет, который окончил в 19 лет. Самый молодой доктор наук в истории СССР! В 20 он уже защитил кандидатскую диссертацию, за которую ему сразу присвоили докторскую степень. А в 28 лет Мергелян стал академиком!

Курс «Введение в педагогическую деятельность» призван сформировать правильную мотивацию у студентов, поскольку она является наиболее эффективным способом улучшить процесс обучения, а мотивы являются движущими силами процесса обучения и усвоения материала.

Литература

1. Гнеденко Б.В. Математика и математическое образование в современном мире. – М.: Просвещение, 1985. – 192 с.
2. Мижериков В.А., Ермоленко М.Н. Введение в педагогическую деятельность: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений.- М.: Педагогическое общество России, 2002. – 268с.
3. Начни с себя. Молодежная православная газета, Покровский храм, село Отрадное. - №53. – 2017. – 12 с.
4. Школьные годы чудесные… - М.:ОЛМА Медиа Групп, 2014. – 304с.

УДК 130.2 + 37.011

О.И. Тарасова, д.ф.н., доцент
Академия Русского балета им. А.Я. Вагановой
Санкт-Петербург, Россия

ОСНОВНЫЕ ЦЕННОСТИ, ПРИОРИТЕТЫ И ПОТЕНЦИАЛЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. *Образование изначально связано с феноменом человека и выступает как безусловная ценность. В современном мире существует конфликтное противоречие между системой образования и окружающими ее социокультурными реалиями. Необходимо переосмыслить весь функционал системы образования, ориентированной на производство интеллекта, для формирования новой парадигмы образования, соответствующей «картине мира завтрашнего дня».*

Ключевые слова: *образование, обучение, понимание, образованность, онтология образования, аксиология образования, потенциал образования, антропологический кризис, созидание, творчество, отчуждение, ценность, целесообразность, будущее.*

O.I. Tarasova, Dr., Ph.D., associate professor
Vaganova Ballet Academy,
Saint-Petersburg, Russia.

KEY VALUES, PRIORITIES AND EDUCATION POTENTIALS

Abstract*. Education is initially associated with the phenomenon of man and acts as an absolute value. In the modern world there is a conflict contradiction between the education system and the surrounding socio-cultural realities. It is necessary to rethink all the functionality of the education system, focused on the production of intelligence, to form a new education paradigm corresponding to the "picture of the world of tomorrow".*
Keywords: *education, learning, understanding, education, ontology of education, axiology of education, potential of education, anthropological crisis, creation, creativity, alienation, value, expediency, future.*

Теоретические и методологические основания исследований:

На протяжении последних столетий происходит не только и не столько трансформация, преобразования, модернизация образования, его методов и методик и т.п. Более значимым и актуальным для всех социокультурных процессов, неоднозначных и сложных процессов глобализации является формирование новой парадигмы образования, способной в перспективе преодолеть множество цивилизационных и антропологических противоречий современного бытия.

Понятие «образование» - полисемантично, многогранно, и соответственно полидисциплинарно в сфере научных исследований. Его внутреннее содержание, понимание и толкование изначально инвариантно и многосмысленно. Образование с древнейших времен выступает как безусловная ценность для человека разумного и человека понимающего. Духовное измерение образования – основа его ценности со времен основания Академии Платона. Образование как внутренняя образованность человека – это путь трансцендирования, внутренний процесс постоянного созидания, постижения и осознания.

Образование, обучение проявляется как «во-вне» так и «во-внутрь». Вовне – как форма, система, структура. Вовнутрь – как знания, его виды, связанные с логикой и методологией процесса познания, уровнем постижения и осознания бытия. Образование, существующее как система, (как внешняя, общественная «трактовка» образования) – это важнейший механизм социализации, преемственности социокультурного опыта, это технология формирования соответствующей той или другой эпохе медиа-грамотности и массовой культуры, это способ информационного воспроизводства общества, это технология социально контролируемого производства интеллекта.

Человек, как было показано в исследованиях М. Шелера способен к разным видам знания, знанию ради господства и достижений, знанию образовательному или сущностному, и знанию метафизическому – знанию ради спасения. И «знание», и «знания» в своих разновидностях – важнейшее проявление научно-образовательного потенциала, показатель качества интеллектуальной сферы человека и/или общества. Еще в пространстве и времени XX века, процесс десакрализации мира и бытия, развитие процессов отчуждения и самоотчуждения, деградация культуры, инволюция духа, упрощение разума, деформация образа мира, в котором техническое и технократическое мышление доминирует над антропологическим и гуманитарным привели к упрощению знания и понимания, запустили процесс постепенного вырождения образованности и превращения ее в обученность. Именно в этих процессах, прежде всего, проявился негативный потенциал образования. А также – весь негативный опыт системы массового догоняющего информационного многознания.

Несмотря на все противоречия и конфликты, существующие в пространстве культур и цивилизаций, такие понятия как - «образование», образованность, система образования, получение образования, повышение образования и тому подобное – не только прочно вошли в словарный запас цивилизованного человека, но и являются обязательным «социокультурным багажом». В идеальном представлении, в самых высоких смыслах культуры и бытия полагается, что для современного мира система образования - это зона роста творческого и созидательного человеческого капитала. Однако уровень профессиональной и творческой подготовки специалиста связан не только с традиционными знаниями, умениями, навыками, а также технологическими и практическими компетенциями получаемыми извне, но и одновременно с тем, что М. Полани называет «максимы» личностного опыта, которые обрести возможно только самостоятельно, своим мышлением, сознанием, пониманием.

И практическое, и теоретическое применение «образования» имеет огромный диапазон в современной социокультурной повседневности. С одной стороны, понятие «система образования» одновременно предполагает и физическую, и метафизическую, и системную и феноменологическую интерпретации. С другой стороны, если логика понимания сути образования ограничена формулой «Образование < Система» (образование меньше или равно системе), тогда анализ образовательной проблематики сосредоточен только на материальном плане бытия и ограничен горизонтальной логикой мышления. Если же логика понимания реализуется по формуле «Образование > Система» (образование шире, чем система), то в широком смысле слова речь идет о метафизике повседневности, о традиции понимающего человеческого бытия, об антропологической преемственности, образованности, символических практиках мышления, живом и личностном знании, пути духа и самоосознании, о творчестве и созидающем опыте бытия. Иными словами – о процессе осознанной жизни, понимающего со-бытия человека и мира. В современном социотехносе, состоящем из набора формализованных и забюрократизированных социальных институтов, система образования – одновременно и точка порождения системного кризиса цивилизации, и важнейшая сфера проявления антропологического и социокультурного кризиса. Порочный круг всей практики потребления открывается и замыкается системой образования. Давно не секрет, что именно система массового образования инициировала не только массовую культуры, но и другие негативные процессы и состояния. [Об этом подробнее в наших работах, например, см 3, 4].

Цели исследований: философско-методологическая аналитика системы образования и ее системных противоречий, поиски перспективы и возможностей формирования новой онтологии образования, новой концепции образования, в которой и ценность, и целесообразность находятся в гармоничном единстве как изначальное древнее τέχνη.

В научной аналитике нескольких десятилетий по умолчанию признается, что современный кризис образования – это одновременно кризис и системы, и образования. Это полная исчерпанность и дидактической парадигмы (модели трансляции) и социального института (формы); это одновременно кризис и учителя, и ученика, и родителей; кризис разума, социопсихических и метафизических способностей человека.

Сегодня уже общим местом в социально-гуманитарных науках стала констатация того факта, что социальный институт образования находится в состоянии дисфункции, а самой модели информационно-репродуктивной трансляции готового знания присущи неустранимые онтологические дефекты, свидетельствующие в пользу вывода: дальнейшее совершенствование такой модели и бесперспективно, и убыточно.

Вопреки успехам науки и прогресса, совокупность существующих и возникающих проблем цивилизации начинает превышать не столько технический потенциал цивилизации, сколько уровень понимания, интеллектуальные,

эвристические, творческие способности человечества. Все чаще идет речь о том, что человечество утрачивает контроль не только над развитием технического прогресса, но, что гораздо важнее, оно утрачивает контроль над собственной эволюцией [см. 5].

В сложной, полной противоречий и конфликтов социокультурной ситуации находятся и обучающие, и обучаемые. Многогранен кризис обучаемости подрастающих поколений, каждое из которых все в большей мере осознает бессмысленность информационно-виртуального обучения, как проявление неполноты формализованной системы образования, заменившей собой процессы понимания и сознания, т.е. процесс становления человека как духовного и созидающего существа. Также одной из важнейших составляющих «целостного» кризиса образования является кризис учителя и преподавательской профессии в целом, [подробнее см в нашей статье: 4].

О том, что деградация понимания, деградация мышления и осознанности составляет основу антропологического кризиса, было сказано почти пол века назад. Ю.А. Шрейдер считал, что «за всеми нашими катастрофами – а их много, больших и маленьких, простых и сложных, – стоит кризис человека. Кризис проявляется прежде всего в том, что отсутствуют люди, способные понимать происходящее не в рамках готовой концептуальной сетки, не в идеологемах, а открыто. Таким образом, основу антропологической катастрофы составляет неспособность человека соприкасаться с реальностью. Это явление – порождение идеологизированной структуры, вытесняющей подлинное сознание» [1; с. 67].

Как показано в исследованиях А.О. Карпова, в цивилизации происходит процесс деонтологизации образования, оно утрачивает связи с фундаментальными основами бытия. Образование теряет себя и как институт, и как возможность духовного становления человека. В результате доминирования «экономической социальности», проведения политики коммодификации, соответствующей доктринальной онтологизации, общество лишается «образованных и мыслящих рабочих, мастеров, работников сфер обслуживания, т.е. культуры внеинтеллектуального труда, которая не в меньшей степени, чем культура интеллектуальных элит, обеспечивает экономический рост (любая инновация может быть материально произведена, а технология материально реализована только способностями людей, наделенных культурой внеинтеллектуального труда). И, кроме того, такого рода доктринальное проектирование исключает из образования духовную составляющую, которая есть основа всякого творчества, в том числе и “творчества знаний”» [5].

И образование, и воспитание, и обучение изначально связаны с феноменом человека и человечностью. Им необходимо ориентировать подрастающее поколение на общечеловеческие и социокультурно значимые ценности. Но, прежде всего, и само понимание образования необходимо осуществлять в рамках «модели ценности», а не «модели цены», тогда будет возможно развитие аксиологии и аксиологичности образования.

Сфера исследований – философия образования, педагогическая антропология, философская и педагогическая аксиология, педагогическая психология, философия и психология творчества.

В настоящее время существуют аксиологические противоречия между системой образования, которой по умолчанию приписывают идеализированные метафункции образования как миссии и высококультурной образованности, с одной стороны, а так же прозаических и прагматических социально-экономических и социокультурных реалий с другой. Эти противоречия реализуются многогранно: между госзаказом на образование и реальностью рынка труда, личностным развитием и системой (за)формализованных требований к выпускнику как продукту образования, между сроками обучения и знанием «недолговременного» использования. Также в исследованиях констатируется существование дилеммы между образованием и

бизнесом, неустранимые противоречия по отношению к учителю и учительскому/преподавательскому труду. Онтологическое, аксиологическое, антропологическое, дидактическое и прочие противоречия между содержанием образования, устаревшими знаниями, их недолговечностью и современными социокультурными реалиями цивилизации, между информационном многознанием, эрудицией и процессом понимания и осознанности бытия. Для страны также актуально противоречие между глобальным информационно-образовательным пространством и особенностями национального образования. Как отмечает И.В. Яковлева, «все это порождает противоречия на микро- (внутри образовательного пространства) и на макроуровнях (между образованием и обществом, образованием и государственной парадигмой) и указывает на вынужденное хаотичное формирование аксиологического образовательного ядра, на неспособность образования гармонично сочетать финальные, инструментальные и производные (символические) ценности. Исследователи указывают на доминирование по форме и содержанию инструментальных ценностей в ущерб другим» [6; с.112].

Такие негативные процессы, разворачивающиеся не одно десятилетие, а именно - переоценка ценностей, «уценка ценностей», утрата ценностей, «бегство от мышления», духовное само отчуждение - способствуют не просто сложной и противоречивой социокультурной ситуации, но и созданию «онтологического» и «антропологического» и прочих «тупиков». С одной стороны, существует необходимость развития уровня и качества образования, что в формализованном виде выражается в требованиях стандартов, компетенций и прочее. С другой стороны, очевидна необходимость сохранения «вечных» и «антропологических» ценностей, которые создают основу антропологической преемственности в образовании. Поэтому учитель и преподаватель находятся в наиболее противоречивой, и зачастую нерешаемой, аксиологической и методологической, экономической и онтологической ситуации.

Образование – это процесс антропологической преемственности, а не форма информационно-технологической трансляции. Преемственность связана с наследованием триединства времени. Время – дает возможность знания, познания и сознания, как осознанности мира и бытия. Без понимания времени, времён, временности и вечности, нет понимания настоящего и будущего. Поэтому ценность образования, уникальность его социокультурного и образовательного потенциала – ценность глубины и широты понимания, уровня осознанности бытия.

Аргументы: М. Хайдеггер утверждал, что понимание – это не метод познания, а человеческое отношение к действительности. Г.Г. Гадамера трактует «понимание» как универсальный способ освоения человеком мира. С нашей точки зрения – понимание выступает как экзистенциальное состояние личности, в котором усматривается сущность бытия. Осмысление современных задач и возможностей образования показывает, что развитие духовного и творческого потенциала личности, «обучение метафизике» не может сводиться к информационной, объективной духовности. Образование в процессе «догоняющего информационного развития» диссонирует с онтологией устойчивого и гармоничного развития человека, общества, природы.

Однако проблема в том, что актуализация будущего при помощи системы массового информационного обучения становится все менее эффективной, и по сути сходит на нет. Для того чтобы успеть в свое будущее, для качественного, а не количественного развития научно-образовательного потенциала общества, необходимо не только «пересмотреть всю систему производства интеллекта» (А. Зиновьев), но и создать принципиально новую социально-антропологическую модель образования.

Но не техникой единой и не одним прикладным многознанием жив человек. Значимость образования в трансцендентном смысле – можествование свободы и

понимания, обретение контроля над эволюцией и самостоятельное управление образом жизни. [подробнее см. 5].

Результаты: общепринятая повсеместно система образования, основанная на информационно-репродуктивной трансляции устаревающего многознания не способно научить человека строить картину мира завтрашнего дня. Понимание – это основание человеческой жизни, дело человека в бытии, способ отношения человека к миру. Человек, лишенный культуротворческого потенциала понимания, неизбежно оказывается в ситуации экзистенциального риска и онтологического тупика. Утрата понимания закономерно ведет человечество к утрате контроля над собственной эволюцией и образом жизни. Гармоничное сочетание в системе образования и образованности и обученности (профессиональной дрессировки и компетентности), как граней внешнего и внутреннего становления человека предполагает возвращения в образование древнего τέχνη – как проявление творческого единства искусства и технологии. Обоснование необходимости компетентности современного индивида и в эстетике, и в этике творческих и созидательных социокультурных практик.

Выводы и рекомендации:

Необходимо признать образование стратегической задачей XXI века, и совершенствовать не стандарты навыков, не репродуктивные механизмы, а развивать новые альтернативные образовательные, а не учебные (виртуальные, информационно-натаскивающие, тренажерные) практики, которые раскрывают потенциал феномена образования, соответствуют мыслящей, творческой, понимающей сущности человека. Осуществлять переход от педагогики формирования человека репродуктивного к этике и эстетике становления человека осознающего, от освоения вторичных текстов – к возможностям понимающей и творческой экзистенции.

Литература

1. Антропологическая катастрофа - причины и следствия // Вестник высшей школы. – 1990. - № 6. С. 62 – 69.

2. Карпов А.О. Онтология, «онтологизация» и образование // Вопросы философии. 2013. № 9. //http://vphil.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=817&Itemid=52 (Дата обращения 14.03.2019)

3. Тарасова О.И. Антропологический кризис и феномен понимания. Волгоград.: ВолГУ, 2009. 220 с.

4. Долженко О.В., Тарасова О.И. Образование: от масс-медиа к «Урокам бытия» // Высшее образование в России. 2009. № 4. С. 12-17.

5. Долженко О.В., Тарасова О.И. Система contra образование. Судьба учителя в системе: быть или не быть? // Философские науки. 2014. № 4. С. 72-93.

6. Яковлева И.В. Аксиологические противоречия современного образования и социокультурных реалий // Философия образования. 2018. № 77. Вып.4. С. 103-113.

УДК 373

Н.В. Тарасова, к.п.н., доцент,
И.П. Пастухова, к.п.н., доцент,
ФИРО РАНХиГС, г. Москва, Россия

МЕТОДИЧЕСКИЕ ЗАТРУДНЕНИЯ УЧИТЕЛЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ: МЕТОДИКА И РЕЗУЛЬТАТЫ АНАЛИЗА

Аннотация. *На основе систематизации и анализа выявленных затруднений внедрения новых педагогических технологий обучения авторы описывают методику, цель которой заключается в получении объективной информации, необходимой для систематизации и рейтинга методических проблем и затруднений учителей начального и основного общего образования и последующей разработки эффективных механизмов совершенствования технологической компетентности педагогов. В статье представлены результаты проведенного*

социологического опроса учителей общеобразовательных школ, реализующих ФГОС общего образования.

Ключевые слова: *общее образование, федеральный государственный образовательный стандарт, педагогические технологии, проблемы учителей.*

N. V. Tarasova, Dr. PhD Associate professor ,
I.P. Pastukhova Dr. PhD Associate professor,
FIRO Ranepa, Moscow, Russia

METHODOLOGICAL DIFFICULTIES OF SECONDARY SCHOOL TEACHERS: METHODS AND ANALYSES

Abstract. *Based on the systematization and analysis of the identified difficulties in the introduction of new teaching technologies, the authors describe the methodology, the purpose of which is to obtain objective information necessary for the systematization and rating of methodological problems and difficulties of teachers of primary and basic General education and the subsequent development of effective mechanisms to improve the technological competence of teachers. The article presents the results of a sociological survey of teachers of secondary schools implementing the GEF of General education.*

Key words: *General education, Federal state educational standard, pedagogical technologies, problems of teachers.*

Устойчивое инновационное развитие общеобразовательной школы как социального института обусловлено наличием системы управления, учитывающей, с одной стороны, стратегические целевые установки этого развития, с другой, – тактические целевые установки развития конкретной образовательной организации. Важнейшим субъектом этой системы являются учителя, профессионально-педагогическая компетентность, которых детерминирует эффективность процесса реализации федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС ОО) на всех ступенях общего образования, а. следовательно, – качество общего образования. Учитывая, что уровень этой компетентности признается сегодня недостаточным, пристальное внимание методических служб, обеспечивающих профессиональный рост учителя, должно быть сосредоточено на научно-методическом сопровождении внедрения педагогами технологий обучения, оптимизированных на достижение обучающимися планируемых в стандарте предметных, метапредметных и личностных результатов. В связи с этим актуальным становится вопрос о выявлении методических проблем и затруднений, которые испытывают учителя при внедрении новых технологий обучения в соответствии с ФГОС ОО. С позиций управления качеством образования выявление и осмысление этих проблем, определение путей их преодоления является реальным ресурсом и повышения качества образования в российских школах, и профессионального роста учителя.

Понятие «проблема» (др. греч. – πρόβλημα – преграда, трудность, задача) в широком смысле означает теоретический или практический вопрос, требующий изучения, разрешения. В узком смысле – ситуация, характеризующаяся недостаточностью средств для достижения цели [3]. Однако в науке и практике это понятие трактуется по-разному. Так, в философии проблема представляется как противоречивая ситуация, выступающая в виде противоположных позиций в объяснении каких-либо явлений, объектов, процессов и требующая адекватной теории для ее разрешения. В теории деятельности проблема рассматривается как препятствие на пути к достижению поставленной цели. В жизненной практике проблема определяется формулировкой: «знаю, что, не знаю как», т.е. человек знает, что надо получить, но не знает, как это сделать [10].

Неоднозначно наука отвечает и на вопрос, как разрешается проблема. Мы склонны считать, что наиболее точный ответ дает философия, которая разрешение всякой проблемы представляет как ряд последовательных, взаимосвязанных шагов, ведущих к уменьшению неопределенности в знаниях и деятельности человека и, тем не

менее, до самого последнего момента отличающихся недостаточностью возможностей для получения окончательного решения, являющегося целью творческого поиска. Цель разрешения проблемы достигается лишь тогда, когда вырабатывается идея, способная выполнить функцию необходимого и достаточного средства для получения такого решения. При этом предпосылкой успешного решения проблемы служит ее правильная постановка, выступающая в качестве первого этапа алгоритма системно-организационной деятельности и побуждающего фактора действия. Важно учитывать и то, что, в силу неоднозначности, неопределенности возможных решений, проблема требует анализа, оценки, формирования идеи, концепции для поиска ответа (решения проблемы) с проверкой и подтверждением в опыте [4].

Понятие «проблема» семантически тесно связано с понятием «затруднение». Так, словарь русских синонимов и сходных по смыслу выражений приводит в качестве синонимов такие слова, как: вопрос задача, трудность, предмет внимания, осложнение, препятствие, затруднение [11, с. 313]. Именно поэтому наше внимание было сосредоточено на выявлении затруднений (барьеров), которые испытывают учителя, решая проблемы выбора и использования новых педагогических технологий обучения.

В контексте задач реализации требований ФГОС ОО особую актуальность приобретают именно стратегии целенаправленного преодоления методических затруднений учителей в освоении и использовании современных педагогических технологий, обеспечивающих должное качество общего образования на всех его уровнях (Игна О.Н. [7], И.П. Пастухова, Н.В. Тарасова [8; 9] и др.). Для уточнения сущности методических затруднений учителей был предпринят анализ многочисленных определений методики как научной категории, который показал, что этот термин используется, как правило, в сочетании с некоторым уточняющим словом (методика эксперимента, методика обучения, методика исследования и пр.) и с коннотацией, что процедуры данной методики требуют определенной квалификации, а владение ими отражает некоторый уровень опытности (компетентности). Следовательно, можно заключить, что использование педагогических технологий обучения в соответствии с ФГОС общего образования требует от учителя определенной методической компетентности, т.е. совокупности теоретических знаний в области методических моделей различных педтехнологий и владения алгоритмами их реализации в целях достижения планируемых образовательных результатов. При этом данный алгоритм по своей сути – своеобразный методический конструктор, позволяющий учителю самостоятельно проектировать эффективный учебный процесс (внеурочную деятельность) на основе выбранной педагогической технологии с учетом требований ФГОС, содержания образовательной программы, возраста обучающихся, их психолого-педагогических и личностных особенностей.

Поскольку владение той или иной педагогической технологией отражает некоторый уровень опытности учителя, и ее использование требует определенной компетентности, у педагогов на практике будут неизбежно возникать различные методические затруднения, которые могут стать серьезным препятствием в достижении планируемых в ФГОС ОО результатов образования.

Анализ практики внедрения ФГОС ОО показывает, что поле методических затруднений учителей достаточно обширно, хотя это и не означает, что весь их спектр характерен для каждого конкретного педагога. В это поле входят, например, затруднения в определении: целей и задач обучения с учетом требований стандарта; приемов мотивации учебно-познавательной деятельности обучающихся; методов организации проектной и учебно-исследовательской деятельности; способов обеспечения преемственности ступеней образования; проектирования и реализации новых педагогических технологий. Этот неполный перечень может и должен быть продолжен и расширен, поскольку работать с полем методических затруднений

означает иметь дело со всем их спектром, независимо от того, где они появляются – в коллективе, во взаимоотношениях, в деятельности.

Для получения оперативной и объективной информации о методических затруднениях учителей при использовании педагогических технологий обучения в соответствии с ФГОС было проведено исследование, в котором приняли участие более 700 учителей из 35 общеобразовательных школ из 12 субъектов РФ.

В качестве инструментария для выявления методических затруднений учителей выступали: изучение и анализ методической продукции и учебно-программной документации учителя; наблюдение за практической деятельностью педагога; контрольно-методические срезы; собеседование; интервью; анкетирование; самодиагностика, самоанализ; мониторинг и пр.

Кроме того, была разработана методика, цель которой заключалась в получении объективной информации, необходимой для систематизации и рейтинга методических проблем и затруднений учителей начального и основного общего образования при использовании новых педагогических технологий обучения в соответствии с ФГОС общего образования и последующей разработки эффективных механизмов совершенствования технологической компетентности педагогов. Методика включала методы исследования, процедуры анализа и 5 критериев (каждый критерий включал 3 показателя). При этом основой для разработки методики служили, с одной стороны, методология анализа результатов социологических исследований (М.К. Горшков, Ф.Э. Шереги [5], Г.Т. Журавлев [6] и др.), с другой, – методология педагогического анализа (М.А. Алтухова [1], А.А. Арламов [2] и др.).

Обобщенный анализ и систематизация данных, полученных в процессе социологического опроса учителей общеобразовательной школы, проводились с опорой на современные научно-педагогические концепции, в частности, теорию технологизации образования.

В разработанной методике были определены *критерии, показатели проведения обобщенного анализа* и систематизации методических затруднений учителей общего образования при использовании педагогических технологий обучения в соответствии с ФГОС общего образования. Критерии и показатели анализа представлены на рисунке 1.

Методика анализа предполагала следующий алгоритм процедур и действий:

- выполнение начальной обработки полученных в ходе социологического исследования эмпирических данных с помощью метода описательной статистики;
- группировка и классификация информации, полученной в результате начальной обработки эмпирических данных;
- математико-статистическая обработка информации;
- систематизация полученной информации и формулирование выводов по результатам анализа;
- формирование рейтинга методических проблем учителей начального и основного общего образования при использовании новых педагогических технологий обучения в соответствии с ФГОС ОО для повышения технологической компетентности учителей.
- представление результатов анализа в виде аналитического отчета.

Методические затруднения и проблемы в использовании педагогических технологий обучения рассматривалось при этом как переживание учителем состояний напряжения, неудовлетворенности, кризиса как результата недостаточности научно-методических ресурсов или дефицита профессионально-педагогической компетентности в выборе и реализации педагогических технологий (их отдельных компонентов) в соответствии с ФГОС ОО.

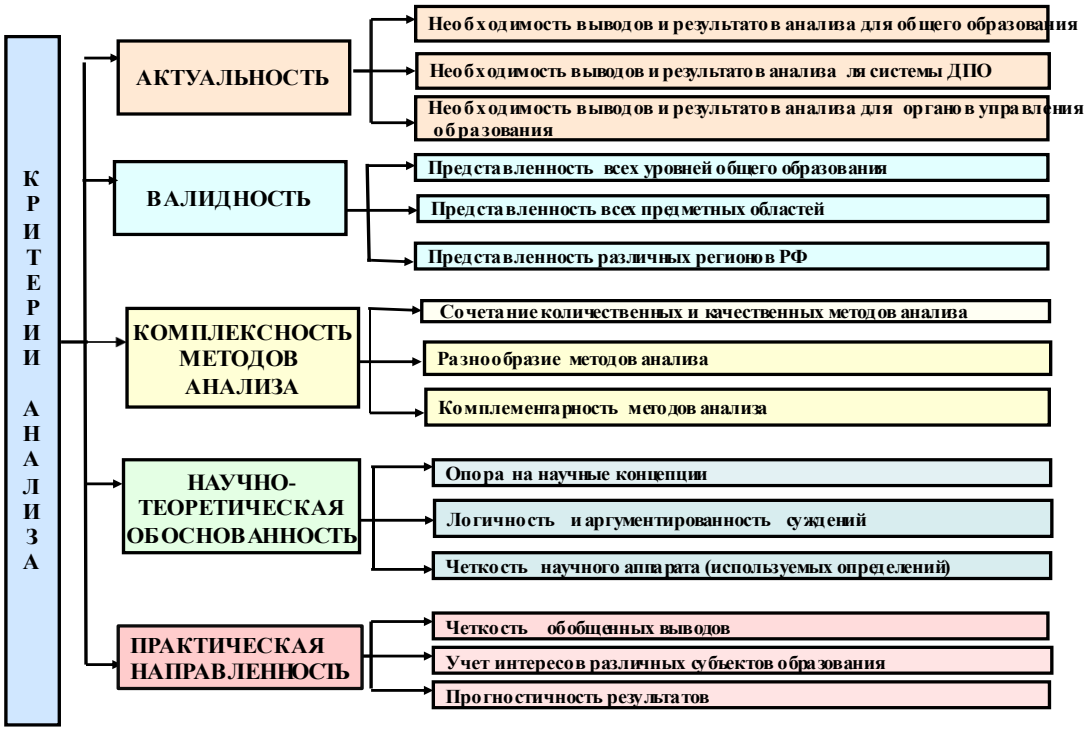


Рисунок 1. Критерии и показатели анализа

Объективность информации о методических проблемах учителей подтверждает тот факт, что в анкетировании приняли участие респонденты, имеющие различный педагогический стаж: стажеры со стажем до 5 лет (8,9% от числа опрошенных), специалисты со стажем от 5 до 10 лет (9,9%), опытные учителя со стажем от 10 до 20 лет (33,9%) и педагоги-мастера (47,3%). Кроме того, 60,7% опрошенных – учителя, имеющие высшую категорию. Данная структура анкетируемых свидетельствует о том, что выявленные методические проблемы не являются специфичными, имеющими отношение лишь к начинающим учителям, а характерны в целом для педагогических работников общеобразовательных школ.

В результате анализа полученных эмпирических данных было выявлено проблемное поле с широким спектром методических затруднений учителей, условно объединенных в следующие группы:

- методологические затруднения в области знания научных подходов и психолого-педагогических концепций, составляющих основу педагогических технологий; знания подходов к определению сущностных характеристик и классификации педагогических технологий;

- операционально-процессуальные затруднения в области знания моделей современных педагогических технологий; владение различными методами, приемами, средствами, техниками в соответствии с методической моделью используемой педагогической технологии; владения технологиями педагогической диагностики, оценивания, мониторинга и психолого-педагогической коррекции;

- проектировочно-исследовательские затруднения в области владения приемами проектирования, моделирования, разработки и внедрения педагогических технологий; методикой организации педагогического эксперимента и научно-педагогического исследования по проблемам апробации, адаптации и внедрения новых технологий обучения и воспитания;

- коммуникативно-рефлексивные затруднения в области владения методикой анализа, обобщения и распространения опыта использования новых педагогических технологий; разработки стратегии, тактики и техники взаимодействий с субъектами образования в рамках используемой педагогической технологии, организации их совместную деятельность для достижения планируемых образовательных результатов);

-акмеологические затруднения в области владения приемами профессионального самосовершенствования и самообучения в освоении новых педагогических технологий.

Полученные в ходе исследования характеристики данных групп методических затруднений учителей актуальны и имеют практическую значимость для всей системы общего образования, в частности, для органов управления образования, организации корпоративной методической работы в школах, деятельности методических служб различных уровней и учреждений дополнительного профессионального образования.

Наличие информации о характере методологических затруднений учителей позволяет внести коррективы в содержание образовательных программ дополнительного профессионального образования (повышение квалификации, профессиональная переподготовка) посредством введения модуля «Научно-теоретические основы новых педагогических технологий, оптимизированных на требования ФГОС ОО».

Конкретизация операционально-процессуальных и коммуникативно-рефлексивных затруднений учителей и информация об уровне владения различными методами, приемами, средствами, техниками в соответствии с методической моделью используемой педагогической технологии; технологиями педагогической диагностики, оценивания, мониторинга и психолого-педагогической коррекции *необходима как для организаторов корпоративной методической работы в общеобразовательных школах, так и для образовательных организаций ДПО.*

Используя полученную информацию, школьные методические службы получают возможность организовать дифференцированную, персонифицированную консультационную помощь учителям в соответствии с характером имеющихся у них затруднений, а также повысить эффективность такой формы методической работы, как контрольные посещения и взаимопосещения уроков и внеурочных занятий. Кроме того, может быть повышена эффективность работы по разработке методических, дидактических и наглядных материалов, соответствующих требованиям ФГОС ОО и используемым в школах новым технологиям обучения.

Анализ проектировочно-исследовательских затруднений учителей, выявление уровня владения приемами проектирования, моделирования, разработки и внедрения педагогических технологий; методикой организации педагогического эксперимента и научно-педагогического исследования необходим методическим службам различных уровней (региональных, муниципальных, районных, школьных). Это позволит, например, осуществлять сетевое взаимодействие образовательных организаций в рамках инновационной деятельности, решения методических проблем апробации, адаптации и внедрения новых технологий обучения и воспитания в соответствии с требованиями ФГОС ОО.

Знание характера акмеологических затруднений учителей при использовании новых педагогических технологий позволяет образовательным организациям общего и дополнительного профессионального образования развивать систему психологических, методических и тьюторских служб, оказывающих регулярную индивидуальную, в том числе посткурсовую и поствузовскую, помощь учителям.

В целом систематизированная и полная информация о видах методических проблем учителей общего образования при использовании педагогических технологий обучения в соответствии с требованиями ФГОС актуальна *для органов управления*

образования. Она может быть положена в основу разработки целевых программ развития кадрового потенциала системы общего образования, формирования и развития системы научно-методического сопровождения введения и реализации ФГОС ОО, создания лабораторий (центров) научно-методического управления и анализа профессиональных затруднений педагогов.

Ориентируясь на выделенные группы методических проблем учителей общеобразовательных организаций при использовании новых педагогических технологий обучения в соответствии с ФГОС общего образования, был проведен дальнейший анализ материалов социологического опроса.

В первую очередь было выявлено, какие педагогические технологии и как часто используют учителя в образовательном процессе. При этом респондентам предлагались различные основания для классификации педагогических технологий:

- по организационным формам обучения;
- по типу управления познавательной деятельностью обучающихся;
- по частоте использования педагогических технологий;
- по способам организации работы с источниками информации;
- по категории обучающихся.

Проведенный контекстный анализ полученной информации свидетельствует о том, что в условиях реализации ФГОС ОО основными остаются традиционные (классические) технологии обучения, несмотря на то, что его требования ориентированы на использование новых технологий, оптимизированных на формирование не только предметных, но и метапредметных, личностных результатов образования.

Этот вывод подтверждает также тот факт, что среди организационных форм обучения и в начальной, и в основной школе лидирующие позиции занимают традиционные уроки и практические занятия. Причем учителя осознают, что доля традиционных уроков должна быть уменьшена, а практических занятий – увеличена, что, в принципе, отвечает требованиям ФГОС ОО, ориентированным на использование инновационных форм и технологий обучения и усиление его практической направленности.

Хотя педагоги и отмечают, что инновационным урокам необходимо уделять больше внимания, проводятся они значительно реже. Реально учителя им отводят 38 % учебного времени, а хотели бы – 60 %.

Важно, что учителя признают необходимость увеличения доли таких форм организации обучения, как компьютерное и интерактивное обучение (с 32 до 41% учебного времени), самостоятельная классная работа обучающихся (с 33 до 47 % учебного времени), экскурсии (с 15 % до 22 % учебного времени), конференций (с 10% до 16 % учебного времени).

Инновационные уроки проводятся реже, чем этого хотели бы сами учителя. Это связано со значительными затратами времени на их подготовку. Так, если на подготовку к традиционному уроку учителя тратят в среднем 40% своего времени, то к инновационному уроку они готовятся в среднем на 20% времени дольше. Высоки временные затраты также на подготовку практических занятий, организацию компьютерного и интерактивного обучения (соответственно – 49% и 42% времени). Меньше всего времени педагоги тратят на подготовку лекций и домашних заданий обучающимся. Однако последнее обстоятельство наводит на размышление о том, что учителя не придают должного значения методическому обеспечению домашней самостоятельной работы школьников.

Можно предположить, что столь высокие временные затраты на подготовку инновационных уроков вызваны не только сложностью структуры последних, но и тем, что учителя не имеют необходимой методологической, технологической и

методической компетентности, позволяющей рационализировать проектировочную деятельность учителя.

Таким образом, можно сделать вывод, что в большей степени проблемы учителей при подготовке и проведении инновационных уроков детерминированы объективными факторами. Следовательно, важнейшие направления в работе по преодолению этих проблем должны быть связаны:

- с совершенствованием системы дополнительного профессионального образования учителей (разработка новых эффективных образовательных программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки, обновление методики проведения занятий в системе ДПО и пр.);
- с оптимизацией режима работы педагогических работников общеобразовательных школ (уменьшение количества совещаний, документооборота);
- с разработкой и изданием методических, дидактических и наглядных материалов, соответствующих требованиям ФГОС ОО и используемым в школах новым технологиям обучения;
- с развитием системы методических и тьюторских служб, оказывающих регулярную индивидуальную, в том числе посткурсовую и поствузовскую, помощь учителям.

Анализ материалов социологического опроса позволил заключить, что все перечисленные барьеры тесно взаимосвязаны и взаимообусловлены. Сложно ожидать высокой мотивации, интереса педагога к инновационной деятельности, если он перегружен, не может получить своевременной, необходимой ему и адекватной помощи со стороны администрации школы, методистов, организаций дополнительного профессионального образования. Вместе с тем, хотя учителя, имеющие недостаточную методологическую, психолого-педагогическую, методическую и технологическую компетентность (субъективные барьеры), оценили это как менее значимый барьер в подготовке и проведении инновационных уроков, принижать ее значение не следует.

Полученные аналитические данные позволили сделать вывод о том, что в использовании учителями общеобразовательной школы педагогических технологий обучения в соответствии с требованиями ФГОС ОО остро стоят проблемы:

- развития профессионально-педагогической компетентности учителей через освоение методик самоуправления методологическими и методическими знаниями;
- поиска путей ориентации всего педагогического коллектива на инновационную деятельность по разработке, освоению и внедрению новых педагогических технологий;
- систематизации работы по изучению, обобщению и диссеминации передового педагогического опыта.

Литература

1. Алтухова, М.А. Новизна результатов научно-педагогических исследований, объектно-компонентный метод // Известия высших учебных заведений «Социология. Экономика. Политика», 2010. – №2.– С. 6 - 10.

2. Арламов, А.А. Условия и критерии эффективности внедрения достижений педагогической науки в школьную практику: автореф. дисс. канд. пед.наук : 13.00.01 /Арламов Александр Анисимович. – М., 1985. – 16 с.

3. Большой энциклопедический словарь / Под ред. А.М. Прохорова. – М.: Изд-во Большая русская энциклопедия, 2001. – 1456 с.

4. Грицанов, А.А. Новейший философский словарь. – Минск, 1999. [Электронный ресурс]. – URL: http://e-reading.club/book.php?book=149350 (дата обращения: 01.11.2018)

5. Горшков, М.К., Шереги, Ф.Э. Прикладная социология: методология и методы: интерактивное учебное пособие. – М. : Институт социология РАН, 2011. – 372 с.

6. Журавлёв, Г.Т. Прикладная социология: монография – М.: Изд-во Московского государственного университета экономики, статистики и информатики, 2002. – 82 с.

7. Игна, О.Н. Концептуальные основы технологизации профессионально-методической учителя: автореф. дис. … докт. пед. наук: 13.00.08 / Игна Ольга Николаевна. – Томск, 2014. – 38 с.
8. Пастухова, И.П., Тарасова Н.В. Мониторинг использования новых технологий обучения в системе общего образования // Ежемесячный теоретический и научно-методический журнал «Среднее профессиональное образование».- 2017, - № 3 – С.19-27.
9. Тарасова, Н.В. Преемственность ФГОС общего образования: процессы и технологии // Мир образования – образование в мире. – 2016. – № 2. – С. 214 – 220.
10.Философский словарь. Энциклопедия философских терминов [Электронный ресурс]. – URL: http://www.onlinedics.ru/slovar/fil.html (дата обращения: 01.11.2018)
11. Швацкий, А.Ю. Психологические условия развития профессиональной педагогической деятельности.: монография – М.: Флинта, 2015. – 176 с.

УДК 378

А.Ю. Татаринцева, к.псих.н., доцент
Воронежский государственный педагогический университет
г. Воронеж, Россия

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ К ШКОЛЕ ДЕТЕЙ С ММД

Аннотация. *В работе с позиции современной педагогической и психологической науки рассматриваются особенности подготовки к школе детей с минимальными мозговыми дисфункциями. Практическое значение результатов заключается в разработке ряда рекомендаций для родителей будущих первоклассников, воспитателей дошкольных образовательных учреждений, учителей начальных классов по оптимизации системы подготовки к школе детей с ММД.*
Ключевые слова: *психологическая готовность к школе, минимальные мозговые дисфункции*

A.Y. Tatarinceva,Dr. PhD Associate professor
Orenburg State Pedagogical University,
Voroneg, Russia

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FEATURES OF PREPARATION FOR SCHOOL OF CHILDREN WITH MINIMAL BRAIN DYSFUNCTION

Abstract. *In the article from a position of modern pedagogical and psychological science features of preparation for school of children with the minimum brain dysfunctions are considered. The practical significance of the results lies in the development of a number of recommendations for parents of future first-graders, teachers of preschool educational institutions, primary school teachers to optimize the system of preparation for school for children with MMD.*
Key words: *psychological readiness for school, minimal brain dysfunctions*

В современной системе образования, в том числе и российского, очень часто в категорию слабоуспевающих попадают учащиеся начальной школы, которые имеют достаточно высокий уровень интеллектуального развития. Очень часто, желая идти в ногу со временем дети занимаются с репетиторами до школы, и придя в первый класс они уже умеют читать и писать. Отечественные ученые Нижегородцева Н.В. и Шадриков В.Д. на основе многолетнего исследования выделили так называемые учебно-важные качества (УВК), как круг индивидуальных качеств [1]. Тот или иной уровень развития учебно-важных качеств напрямую определяет успешность усвоения ребенком той или иной области знаний на ранних этапах обучения. Поэтому, задача, стоящая перед педагогами и родителями на этапе подготовки к обучению в школе, состоит не только в развитии тех или иных учебно-важных качеств, но и в том, чтобы создать все условия для гармоничного развития личности ребенка. Поэтому, очень важно на начальных этапах обучения формировать у ребенка правильные, с точки зрения усвоения учебных навыков, действия. Поэтому, в период дошкольного детства очень важно, чтобы педагогами и родителями были подобраны такие занятия, которые

в дальнейшем будут способствовать развитию и формированию учебно-важных качеств для начальной школы.

При этом необходимо помнить о том, что учебно-воспитательная работа с дошкольниками должна быть направлена на развитие учебно-важных качеств. К данным качествам мы можем отнести и такое понятие как «психическое развитие». Однако необходимо помнить о том, что оно несколько шире, чем понятие «готовность к обучению в школе». Для родителей и педагогов гораздо важнее воспитать полноценную и гармоничную личность.

При формировании комплекса развивающих занятий по развитию учебно-важных качеств у дошкольников необходимо осознавать, какой материал будет способствовать развитию значимых для школьного обучения качеств и влиять на уровень школьной готовности, а какие являются второстепенными и им не следует уделять достаточного внимания. Очень важным является и то, как ребенок выполняет то или иное учебное задание. Если он уже в дошкольном возрасте будет использовать неправильные способы действия с точки зрения учебных навыков, то они в дальнейшем могут стать серьезным препятствием для усвоения учебной программы. Так как переучиваться всегда гораздо труднее, чем учиться заново.

В представленной работе нами было рассмотрено влияние минимальной мозговой дисфункции на психологическую готовность ребёнка к обучению в школе.

Согласно проведенным исследованиям, как в нашей стране, так и за рубежом, процент детей, имеющих минимальные мозговые дисфункции в начальной школе, составляет примерно 20- 25%. При этом необходимо отменить, что интеллектуальное развитие у детей с ММД на уровне возрастной нормы, а иногда и выше нее. Но при этом ученики с данной проблемой испытывают определенные трудности в школьном обучении, а также и в социальной адаптации.

У данной категории детей, как правило, очень активно проявляется определенный дисбаланс в процессах возбуждения и торможения нервной системы. При этом общая работоспособность головного мозга, как правило, снижена. Для таких детей характерны следующие проблемы: повышенная возбудимость, непоседливость, определенные трудности поведении и общении. Проблема с ММД, как правило, начинает активно проявляются у младших школьников в период обучения в начальных классах. Но и педагоги, и родители, должны «видеть» данные трудности еще в дошкольном детстве. Данные проблемы зачастую проявляются у дошкольников в том или ином двигательном беспокойстве, в отставании в речевом развитии. Кроме этого они могут одновременно сочетаться и с расторможенностью, отвлекаемостью и быстрой утомляемостью. У данной категории детей в дошкольном возрасте могут возникать трудности и проблемы с рисованием и письмом. Но при этом необходимо учитывать и то, что в этой возрастной группе дети, как правило, не имеют никаких трудностей, связанных с тем или иным проявлением минимальной мозговой дисфункции. А поведенческие проблемы у детей дошкольного возраста с минимальными мозговыми дисфункциями и без них могут сильно не различаться. При этом мало кто из родителей связывает эти проблемы с физиологической составляющей. Данная проблема актуализируется с наступлением школьного возраста. Одним из важных условий которого является школьная готовность.

Понятие школьной готовности достаточно широко и включает в себя совокупность психического, физического и социального развития ребенка. Данные составляющие тесно взаимосвязаны между собой и оказывают влияние на базисные ценности готовности к обучению ребенка в школе.

Наша работа включает в себя основные характеристики особенностей детей старшего дошкольного возраста, а также информацию о различных сторонах школьной готовности; доступные способы психолого-педагогической диагностики у детей дошкольного возраста уровня развития учебно-важных качеств; рекомендации по их

развитию и коррекции.

Целью данного исследования является выявление тех или иных особенностей базовых УВК у дошкольников с ММД и у детей, не имеющих данного нарушения.

Для выполнения задач нашего исследования нами были использованы следующие методы:

1. Методика Н.В. Нижегородцевой и В.Д. Шадрикова «Комплексная диагностика готовности детей к обучению в школе»[1], состоящая из 6 субтестов.
2. Краткий тест Тулуз-Пьерона.

Методика «Комплексная диагностика готовности детей к обучению в школе» стала базовой в проведении исследования, связано это с тем, что она относится к стандартизированному профессиональному диагностическому инструменту, который используют в своей работе специалисты.

В проведенном исследовании принимали участие 30 детей дошкольного возраста. На первом этапе нашей работы была проведена диагностика минимальных мозговых дисфункций с использованием теста «Тулуз-Пьерона». Тест выявил следующие результаты - у пятнадцати дошкольников (50%) имели место минимальные мозговые дисфункции разного типа. Семь дошкольников (менее 25%) имеют минимальные мозговые дисфункции реактивного типа. Данный тип характеризуется тем, что таким детям присуща непредсказуемость в чередовании рабочих циклов мозга и циклов отдыха.

На втором этапе исследования нами были продиагностированы базовые УВК. Данные характеристики составляют основную структуру психологической готовности ребенка к обучению. В ходе исследования часть заданий давалась детям в форме групповых занятий, а часть - в форме индивидуальных. Это важно учитывать, так как до 12 лет результаты индивидуального и группового тестирования могут расходиться.

Анализ полученных результатов по тесту, направленному на определение уровня развития способности к принятию учебной задачи в форме задания на раскрашивание показал следующие результаты.

Все участники (30 человек) справились с заданием полностью, не допустив при этом ошибок. Исходя из полученных данных мы может сделать вывод о том, что они принимают и понимают поставленную перед ними задачу. Это является важнейшим условием успешности усвоения ребенком общих способов учебных действий и формирования в дальнейшем его учебной деятельности.

Анализ результатов теста диагностики графического навыка показал следующие результаты:

8 детей (53%) имеющие минимальные мозговые дисфункции имеют высокий уровень развития графического навыка. В ходе проделанной работы они получили 6-5 баллов. 4 ребёнка (27 %) имеют те или иные трудности в выполнении графических движений. У 3 детей (20%) графический навык развит очень слабо, что определенно может создать проблемы при обучении письму в школе.

Анализ результатов теста на определение уровня развития произвольной регуляции деятельности выглядит следующим образом:

15 детей (100%) получили высокий результат, что свидетельствует о хорошо развитой способности у дошкольников выполнять работу по предложенной инструкции;

15 детей (100%) показали высокий результат при выполнении самостоятельной работы, заключенной в продолжении определенного узора. Это свидетельствует о том, что у данной категории дошкольников сформированы достаточные навыки самоконтроля и самооценки, на элементарном уровне, который необходим для обучения в начальной школе.

Анализ результатов по тесту на определение уровня развития зрительного анализа имел следующие показатели:

12 детей (80 %) получили высокий результат, который свидетельствует о том, что у детей хорошо развит зрительный анализ.

3 ребёнка (20%) показали средний результат. Это говорит о том, что у них недостаточно развита способность анализировать графические изображения.

Проведенная диагностика мотивов обучения в начальной школе выявила, что у 10 детей (67%) доминирует познавательный мотив. У остальных учеников, принимавших участие в исследовании, доминирует так называемый оценочный мотив учения. Данный мотив, как правило, основан на потребности ребенка в социальном признании и одобрении со стороны взрослого (педагога, родителя). Ребёнок достаточно чутко реагирует на настроение значимого для него взрослого. Поэтому любое грубое слово, наказание за проступок, может вызывать определенное переживание эмоционального дискомфорта, а также развить активное стремление контактировать со взрослым и заслужить его расположение и доверие.

Таким образом, для группы детей с минимальными мозговыми дисфункциями, участвовавшими в нашем исследовании, характерен высокий уровень развития почти всех базовых УВК. Необходимо отметить, что определенные трудности были вызваны тестом, направленным на определение графического навыка, по которому почти половина детей получили средние или низкие результаты. Полученные результаты являются серьёзными показателями наличия определенных будущих трудностей у детей при письме. Связано это с тем, что, как и в дошкольных учреждениях, так и на подготовительных занятиях в школе, упражнениям на формирование важного УВК отводится много времени, но дети все равно испытывают определенные трудности при их выполнении.

В результате проведенного исследования нами были выявлены определенные трудности в развитии произвольной регуляции деятельности у детей дошкольного возраста, в формировании графических навыков у детей с ММД, по сравнению с испытуемыми без ММД.

В качестве предлагаемых рекомендаций по формированию УВК для детей с минимальными мозговыми дисфункциями мы считаем эффективными методы по обучению чтению детей до школы с опорой на целое слово (например, по Глену Доману), а также отсроченное поступление в школу [2]. В ходе нашего исследования мы работали не только с детьми, но и с родителями. Так с родителями проводились беседы на собраниях о важности выполнения домашней работы в обучении детей с ММД, давались рекомендации по проведению работы, направленной на относительную нормализацию мозговой деятельности. Необходимо отметить, что проводимая работа родителями с детьми, которые имеют ММД, может быть эффективно и качественно выстроена только при совместной деятельности с педагогом, психологом. Это связано с рядом особенностей и прежде всего с тем, что родители должны помнить о том, что дома очень полезно при выполнении домашних заданий не только повторять материал, пройденный в классе, но и иногда рассматривать то, что будет изучаться завтра и послезавтра. Таким образом, можно будет уяснить, что все было понято ребенком правильно, и не осталось пропущенным существенное в изученном материале. К сожалению, исходя из имеющегося практического опыта, многие учителя начальных классов возражают, когда родители рассказывают ребенку заранее содержание предстоящего урока. Но ребенку, имеющему ММД, гораздо легче включиться в работу в классе, если материал ему в какой-то мере знаком, а вынужденные '"отключения" не нарушали бы общее понимание того, что объясняет учитель.

Литература

1. Нижегородцева Н.В., Шадриков В.Д. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе: Пособие для практических психологов, педагогов и родителей . – М.: Гуманит. изд. центр Владос, 2001 -256 с.

2. Ясюкова Л.А. Оптимизация обучения и развития детей с ММД. Диагностика и компенсация минимальных мозговых дисфункций: методическое руководство. / Л.А. Ясюкова. – СПб.: Иматон, 1997. – 77с.

УДК 37.0

Н.В. Телешева, аспирант
ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»,
г. Елабуга - Набережные Челны, Россия

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА МОЛОДОГО ПЕДАГОГА ПО ВЫЯВЛЕНИЮ ПРЕДМЕТНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ И ПОВЫШЕНИЮ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. *В статье рассматривается проблема недостаточно высокого уровня психолого-педагогической подготовки молодых педагогов. В связи с широким спектром задач, выдвигаемых ФГОС основного общего образования, и недостатком профессионализма молодого специалиста, у учителя возникает ощущение неуверенности в своей компетенции. Таким образом, автор статьи предлагает молодым педагогам начальной школы обратить внимание на психологические особенности учащихся в своем классе и построить процесс обучения согласно их природным задаткам.*
Ключевые слова: *профессиональная компетентность, становление молодого учителя, предметные способности школьников, повышение эффективности обучения.*

N.V. Telesheva, graduate student.
Kazan (Volga region) Federal University, Yelabuga Naberezhnye Chelny, Russia

PSYCHO-PEDAGOGICAL TRAINING OF THE YOUNG TEACHER IN IDENTIFYING SUBJECT ABILITIES OF PUPILS IN ORDER TO INCREASE LEARNING EFFECTIVENESS

Abstract. *The article is dedicated to the problem of insufficient psychological and pedagogical training of young teachers. Due to the wide range of tasks required by the Federal state educational standard, on the one hand, and the lack of professionalism of the young specialist, on the other, the teacher has a feeling of uncertainty in his qualification. Thus, the author of this article offers young primary school teachers to pay attention to the psychological characteristics of pupils in their class and build the learning process according to their natural inclinations.*
Keywords: *professional competence, formation of the young teacher, subject abilities of school students, increase of efficiency of training.*

Современной школе сегодня необходимы компетентные, творческие, самостоятельно мыслящие педагоги, способные реализовать в профессиональной деятельности основные задачи Федерального Государственного Образовательного Стандарта основного общего образования. Однако, приходя в школы, большая часть молодых педагогов сталкиваются с проблемой низкой эффективности профессиональной деятельности. Отсутствие достаточного опыта молодого специалиста, с одной стороны, и объемный список задач и требований к учительской деятельности, с другой, ставят учителя перед проблемой применения действенных и безошибочных методик для успешной профессиональной деятельности.

На сегодняшний день в педагогической литературе и практике существует множество разработок, способных помочь молодому специалисту младшей школы корректно спланировать учебные занятия и воспитательные мероприятия. Однако не все предложенные методики доказывают свою практическую эффективность, поскольку зачастую разрабатываются в отрыве от учета особенностей каждого ученика. Это, в определенной мере, мотивируют педагога к саморазвитию, к постоянному поиску новых подходов.

По мнению отечественного психолога В.В. Рубцова молодой учитель должен системно и на высоком уровне овладеть принципиально новыми компетенциями, которые позволят ему эффективно строить учебную работу с разными категориями

детей. Во-первых, педагог должен знать основы развития детей, учитывая в ходе обучения возможности, способности и особенности учащихся. Во-вторых, молодой специалист должен понимать, что именно в младшем школьном возрасте особенно интенсивно формируется познавательная активность. В-третьих, в связи с этим, педагог должен владеть знаниями о детской психологии и использовать научно-обоснованные подходы с целью разностороннего развития детей [3, 22].

Одной из приоритетных задач современного школьного образования является создание благоприятных условий для развития детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями. Таким образом, для повышения уровня психолого-педагогической подготовки молодым учителям необходимо ознакомиться с инновационными подходами по изучению и учету врожденных способностей детей. Принимая во внимание избирательность младших школьников в отношении отдельных школьных предметов, выявляя и развивая их предметную ориентацию мышления, молодой специалист сможет гораздо эффективнее выстроить учебный процесс и применить результативные средства дифференцированного обучения.

К изучению вопроса предметной направленности интересов человека всегда возникал интерес. Успех в конкретном виде познавательной деятельности связан с предрасположенностью и активностью ученика к работе с материалом определенной предметной специфики, с освоенностью умственных приемов и способов обработки конкретных видов содержания. Вопрос изучения развития умственных способностей детей и их зависимость от природных задатков человека достаточно давно изучается в психологии и педагогике. Несмотря на активную работу в области индивидуальных особенностей детей и работ С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева, Б. М. Теплова, Н. И. Чуприковой, В. Д. Шадрикова, приходится отметить недостаточную разработанность вопроса о природе и закономерностях развития умственных способностей в конкретных предметных областях деятельности.

Некоторые ученые, такие как И.В. Дубровина, Б.С. Круглов, склоны полагать, что предметная избирательность школьников ярко выражается в возрасте 12-16 лет [1, 380]. Именно в этот период со школьниками проводятся масштабные профориентационные мероприятия и занятия, направленные углубленное изучение определенных предметов и выбор будущей профессии. Однако Л.В. Занков гораздо раньше предложил систему развивающего обучения, ориентированную именно на младших школьников, поскольку психические качества личности ребенка закладываются и культивируются в младшем возрасте. Поэтому особое внимание ученых сейчас направлено на выявление резервов развития младших школьников. В дополнение к сказанному хочется добавить, что, по мнению школьных психологов, в связи с обилием информации и стремительным развитием технологий в современном мире происходит значительное снижение возрастной планки в вопросе выявления и развития предметных способностей.

С развитием психологической мысли и появлением достаточно большого количества различных подходов были сделаны смелые выводы о непосредственной связи врожденных способностей человека с той сферой будущей профессиональной деятельности, где он может максимально себя реализовать. Более того, научно доказана связь между индивидуально-психологическими различиями учащихся с доминантными типами их мышлениями и предметной избирательностью, интересами и высокой степенью успешности в определенных областях знаний.

Одним из таких научных подходов является «теория множественного интеллекта» Г. Гарднера. Американский психолог полагает, что каждый человек врожденно наделен определенным типом интеллекта. По мнению ученого, особенно результативно эта теория может быть применена в сфере образования, поскольку «интеллектуальный профиль (или склонности) человека можно определить в раннем

возрасте, а затем воспользоваться этими знаниями, чтобы предоставить ему больше возможностей и вариантов для обучения».

Так, *лингвистическим* интеллектом обладают дети, искусно владеющие устным и письменным словом. *Логико-математический* интеллект ярко проявляется у ребят, способных с легкостью находить связи между понятиями и предметами. *Музыкальный* интеллект характеризуется способностью сочинять, исполнять и безошибочно воспринимать по тембру и тональности музыкальные произведения. *Пространственный* интеллект выделяет способность точно воспроизводить зрительные образы, в том числе и с помощью художественного выражения. На *телесно-кинестетический* подвид интеллекта указывает совершенное владение телом, скорость и точность двигательных действий. *Интраперсональный* и *интерперсональный* виды интеллекта говорят о выраженной способности ребенка распознавать свои собственные чувства или настроение окружающих, проявлять высокую степень сочувствия и сострадания. В более поздних исследованиях Г. Гарднер добавляет к своей классификации еще и *экзистенциональный* интеллект, который выражается в способности ребенка интересоваться и философски рассуждать о вопросах жизни, смерти и мироздания [4, 7].

Созвучно с этой теорией и утверждение представителей современных психологических концепций. Так, в системно-векторной психологии ученые выделяют у человека восемь психотипов (векторов). Начало этому учению послужили исследования В.А. Ганзена и В.К. Толкачева [2]. Согласно данному подходу каждый подвид психики характеризуется определенным типом мышления, восприятия действительности, скоростью принятия решения, желаниями и устремлениями. Применяя знания об индивидуальных особенностях психики школьников, педагог сможет максимально корректно выстроить учебные занятия и направить ребят на успешное проявление своих врожденных способностей в определенной предметной сфере. Таким образом, руководствуясь достаточным количеством теоретических и практически-доказанных исследований в сфере педагогической психологии, мы смеем предположить, что данные знания могут быть удачно применены в практике молодого учителя для выявления предметных приоритетов у младших школьников. Так, в педагогической практике США во многих школах применяется, так называемая, неградуированная система. Чаще всего она применяется в первые 3 года обучения и во многом ориентирована на индивидуальные предпочтения в предметные способности учащихся. Программа обучения разделена на 8—12 уровней (levels). Дети занимаются самостоятельно в небольших группах, которые формируются из детей одинаковых способностей, что заметно повышает эффективность обучения и во многом облегчает образовательный процесс.

Обобщая вышесказанное, можно с уверенностью утверждать, что молодому педагогу следует использовать комплекс психолого-педагогических условий эффективности развития предметных способностей младших школьников с целью повышения результативности обучения. Так, школьный учитель может составить «карту предметных способностей» учащихся своего класса и планировать дальнейший учебный процесс согласно склонностям каждого ребенка к той или иной сфере деятельности.

Для выявления способностей ребят, согласно их интеллектуальным особенностям, могут применяться такие методы диагностики, как, наблюдение, опрос среди младших школьников, беседа с ребятами и их родителями касательно интересов и предметной избирательности детей, анализ ряда самостоятельных работ с дифференцированными заданиями по различным предметам. Вся полученная в ходе исследования информация должна быть обработана с участием школьного психолога. Проведенная критериальная диагностика развития предметных способностей младших школьников позволяет раскрыть уровень овладения учащимися знаниями в конкретной

предметной области и открывает возможности для исследования индивидуальных вариантов развития учащихся в условиях дальнейшего профильного обучения.

Литература

1. Дубровина И.В. Практическая психология образования; Учебное пособие 4-е изд. / Под редакцией И. В. Дубровиной.- СПб.: Питер, 2004. — 592 .

2. Ганзен В. А. Системные описания в психологии/ В.А. Ганзен. - Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1984 - 176 с.

3. Рубцов В.В. Психология образования в интересах детей/ В.В. Рубцов // Вестник практической психологии образования. - 2017.- Том 51. - № 2. - С. 14–23.

4. Gardner H. Frames of mind: the theory of multiple intelligence/ H. Gardner. — NY.: Basic book, 2004.- 465p.

5. Spearman Ch. The abilities of man /Ch. Spearman.— Oxford England: Macmillan and Company, Limited, St. Martin's Street, London, 1927. - 484 p.

УДК 378:371.134

Е.Ю. Токарчук
ГБОУВО Республики Крым
«Крымский инженерно-педагогический университет»
г. Симферополь, Россия

ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ПРОЕКТНО-КОНСТРУКТОРСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. *В статье рассмотрено формирование проектно-конструкторской культуры будущих педагогов профессионального обучения на примере профессионально-ориентированных дисциплин художественного и конструкторского блоков с позиции интегративного подхода. Описаны межпредметные связи содержательно-информационного программного материала в контексте учебно-профессиональных задач.*

Ключевые слова: *интегративный подход, учебная дисциплина, проектно-конструкторская культура, педагог профессионального обучения.*

E.Yu. Tokarchuk
"Crimean Engineering and Pedagogical University"
Simferopol, Russia

INTEGRATIVE APPROACH IN FORMATION PROJECT-DESIGN CULTURE FUTURE TEACHERS OF PROFESSIONAL TRAINING

Abstract. *The article considers the formation of the design and design culture of future teachers of vocational training on the example of professionally-oriented disciplines of the artistic and design blocks from the standpoint of an integrative approach. Interdisciplinary communication of informative and informational program material in the context of educational and professional tasks is described.*

Key words: *integrative approach, academic discipline, design culture, professional education teacher.*

Теоретические или методологические основания. Методологические основы интегративного (междисциплинарного) подхода широко раскрыты в трудах И.А. Зимней, И.П. Яковлева, З.Ш. Каримова, О.Б. Акимовой и др.; философские аспекты рассмотрены в работах Э.М. Мирского, Б.М. Кедрова и др. Одни ученые предполагают, что значительную роль в реализации междисциплинарных связей играет педагог, работа которого должна быть направлена на установление междисциплинарных связей, их усвоение и применение обучающимися в учебном процессе и в будущей профессиональной деятельности; другая точка зрения отражает мнение, что междисциплинарные связи должны обеспечивать творческое взаимодействие преподавателей специальных дисциплин, результатом которого являются разрабатываемые учебные программы.

Цель исследования. Раскрыть роль интегративного подхода при формировании проектно-конструкторской культуры будущих педагогов профессионального обучения.

Источниковедческая доказательная база. Интегративный подход в содержании учебных дисциплин, подразумевает необходимый комплекс знаний, направленный на то, чтобы научить будущего специалиста творчески, нешаблонно мыслить, усовершенствовать, обновлять и развивать свои знания. Современные авторы, рассматривая обучение на интегративной основе, определяют интегрированные курсы, как высшую стадию «срастания» учебных дисциплин [2: 209]. Так, В.Т. Фоменко подразделяет междисциплинарные связи, по способу развертывания содержания во времени, на вертикальные и горизонтальные. При «вертикальной» междисциплинарной связи логические и временные отношения не совпадают. При «горизонтальной» связи блоки выбранных дисциплин изучаются одновременно, параллельно, но с различной степенью взаимопроникновения [2: 206-209].

В своих исследованиях, под «проектно-конструкторской культурой» мы понимаем высокий уровень развития знаний, умений и навыков, необходимых для эффективного выполнения проектно-конструкторской деятельности будущими педагогами профессионального обучения [4: 93].

Обеспечение междисциплинарных связей с целью формирования целостного системного образа исследуемой проектно-конструкторской культуры осуществляется через содержательный, методический и организационный аспекты, при реализации которых необходимо учитывать такие показатели, как научность материала, его новизну, системность изложения, практическую значимость, разнообразие его подачи. Перечисленные основные дидактические принципы обучения будут способствовать формированию у обучающихся ценностно-содержательного отношения к предмету обучения, а также являться обязательной установкой для практической деятельности. Так А.Г. Огурцов в статье «Философия образования и её фундаментальные принципы» подчёркивает значение таких фундаментальных оснований для успешного проектирования образовательной среды, как принцип увеличения разнообразия и принцип самоорганизации. Исследуя научные труды А.Г. Огурцова, Д.Г. Левитес отмечает, что первый принцип имеет регулятивное значение, задавая цели и стратегию проектирования, а также в определённой степени, задаёт ориентиры для определения пределов разнообразия педагогических инноваций. Принцип самоорганизации, по мнению автора, закладывает в основе проектирования синергетический способ мышления, который в свою очередь, даёт возможность при педагогическом проектировании ориентироваться на разнообразие инноваций, спонтанно складывающихся в российской системе образования [1: 32-33].

Таким образом, результатом комплексной подготовки будущего педагога профессионального обучения с учётом интегративного подхода, являются междисциплинарные знания и умения, и, как следствие, готовность к будущей профессиональной деятельности.

Главные аргументы. В своём научном труде Ю.А. Шереметьева, придерживаясь точки зрения Н.И. Биркуна, под междисциплинарными связями понимала «простые и сложные понятия, конкретные определения, следствия, законы, правила и методы деятельности, отобранные из науки и внесённые в содержание учебного предмета, и взаимодействие между ними, посредством которого достигается внутреннее единство образовательной программы, а также последовательное соединение нескольких программ в одно целое» [5: 99]. Принимая во внимание, что значительную роль в реализации междисциплинарных связей играет педагог, работа которого должна быть направлена на установление междисциплинарных связей, их усвоение и применение обучающимися в учебном процессе и в будущей профессиональной деятельности, отметим необходимость интегративной подготовки – знание своей и смежных областей.

В нашем исследовании реализацию междисциплинарных связей мы рассматриваем на примере нескольких дисциплин художественного и конструкторского блоков, образующих единое образовательное поле, обеспечивающее проектно-конструкторскую культуру будущих педагогов профессионального обучения.

В процессе обучения у студентов, при изучении большого количества дисциплин инженерной и педагогической направленности, формируются разнообразные умения и навыки, которые должны восприниматься ими как единый взаимосвязанный комплекс. Способствование установлению междисциплинарных связей в сознании обучающихся, путём координированных действий со стороны преподавателя в части содержания обучения, применяемых методов, форм, средств обучения, системы продуманных приемов, приведёт в будущем у обучающихся к соотношению знаний, полученных на занятиях по различным дисциплинам, от курса к курсу, и установлению связей между ними.

Так на занятиях по дисциплинам «Основы рисунка и композиции» (согласно учебному плану 3-4 семестры), «Конструирование одежды» (5-7 семестры), «Конструктивное моделирование одежды» (6 семестр) способы междисциплинарных связей, выделенные В.А. Скакуном [3: 166-167], активно используются в учебном процессе при реализации исследуемой проблемы по формированию проектно-конструкторской культуры у будущих педагогов профессионального обучения. Перечислим некоторые из применяемых способов:

1. Использование знаний обучающихся по другим дисциплинам, из их производственного и жизненного опыта для более глубокого усвоения знаний по данной дисциплине *(информационное насыщение лекционных, лабораторных и практических занятий)*.

2. Единство законов и теорий, применяемых для объяснения аналогичных явлений, процессов, изучаемых в контексте содержания различных дисциплин *(использование наглядного материала: работы известных фэшн-художников, мастеров моды и т.д.)*.

3. Единство трактовки аналогичных понятий, явлений, процессов, изучаемых в различных дисциплинах *(терминология)*.

4. Рациональный отбор изучаемого материала из содержания различных дисциплин в зависимости от значимости его в системе знаний и умений обучающихся *(теоретические основы – на практических занятиях по рисунку; практическое применение, в виде чертежей, – на занятиях по конструированию одежды и практическое решение, в материале, – на занятиях по конструктивному моделированию одежды)*.

5. Комплексное применение знаний и умений обучающихся, усвоенных ими при изучении различных дисциплин *(выполнение лабораторных (ЛР), практических (ПР), графических работ, курсовых проектов)*.

Поскольку рассматриваемые дисциплины, изучаемые в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов профессионального обучения в вузе, занимают особое место при формировании проектно-конструкторской культуры, рассмотрим более детально направление междисциплинарных связей на примере нескольких тем программ соответствующих дисциплин художественного и конструкторского блоков. Результат представлен в виде схемы на рисунке 1.

Так, например, «Основы рисунка и композиции» − является учебной дисциплиной художественного блока (помимо таких дисциплин, как «Художественное проектирование костюма» и «Основы дизайна»), ее изучение обеспечивает последовательное развитие умений и навыков выполнения «модельерского» рисунка (когда с помощью графических средств и специальных приемов передается основная идея эскиза: определены силуэт, технология выполнения, а также виды тканей и отделок, которые можно использовать в данной модели.). Темы дисциплин

конструкторского блока находятся в прямой зависимости от тем, ранее изучаемых на занятиях по рисунку, что в дальнейшем, находит отражение в объёмно-пространственном видении формы модели в материале на фигуре человека. В результате, содержание каждой из рассмотренных дисциплин находит отражение в выпускной квалификационной работе, обеспечивая преемственность между её этапами.

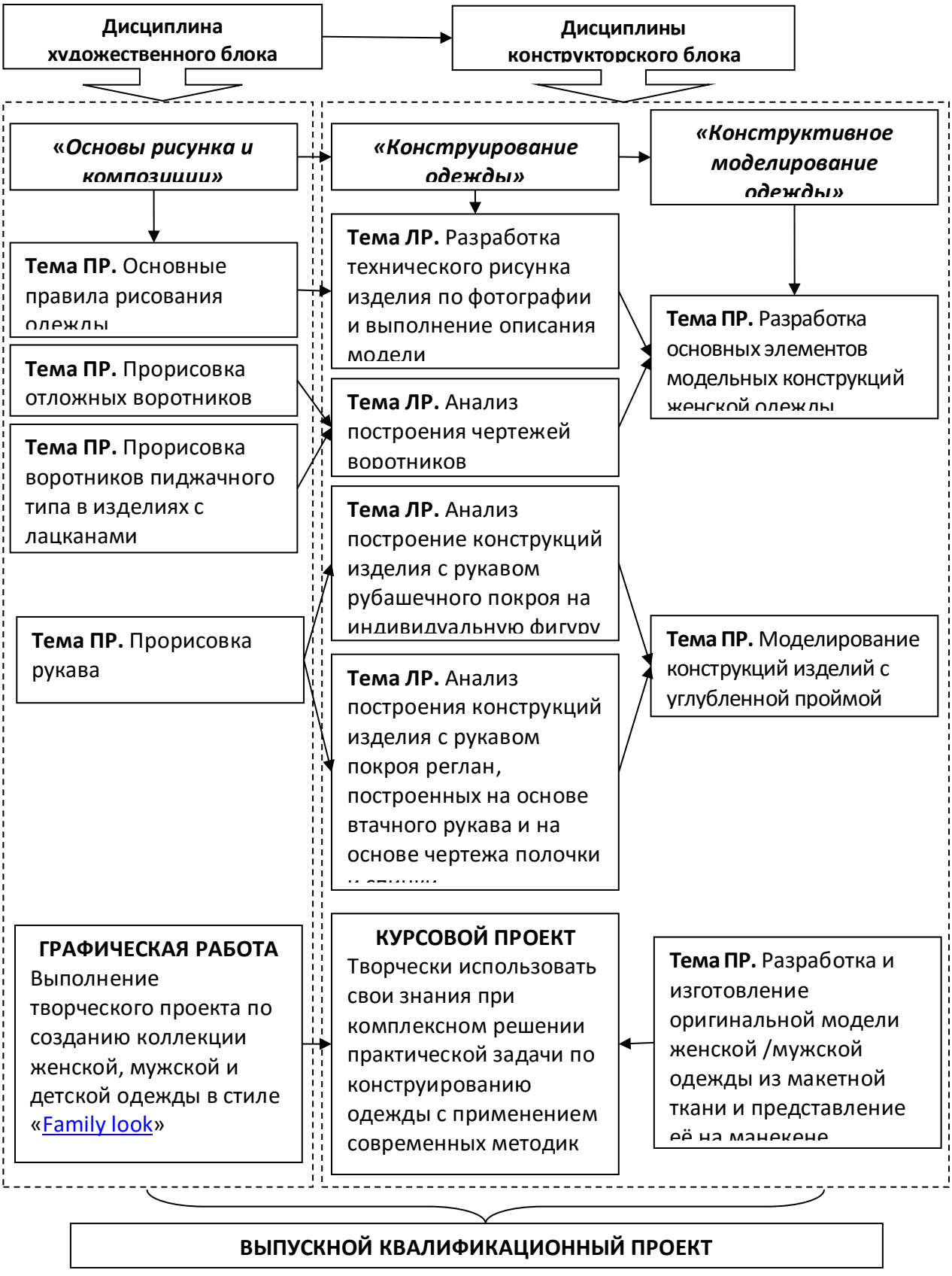


Рис. 1. Пути установления междисциплинарных связей меду темами дисциплин художественного и конструкторского блоков

Выводы. Таким образом, реализация интегративного подхода при формировании проектно-конструкторской культуры:

– позволяет обеспечить содержательно-информационное взаимодействие программного материала нескольких профильных дисциплин художественного и конструкторского блоков в структуре профессиональной деятельности;

– способствует формированию активной личности будущего выпускника, способного выполнять проектно-конструкторскую деятельность при решении интегративных профессиональных задач.

В то же время обеспечение интегративного подхода в теоретическом обучении, представленное усилением междисциплинарных связей, способствует побуждению обучающихся к сознательному овладению проектно-конструкторской культурой.

Литература

1. Левитес Д.Г. Автодидактика. Теория и практика конструирования собственных технологий обучения. – М. : Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 320 с.

2. Педагогические технологии: учеб. пособие для студ. пед. специальностей / под общ. ред. В.С. Кукушина. – М. : ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д : ИЦ «МарТ», 2004. – 336 с.

3. Скакун В.А. Основы педагогического мастерства : учебное пособие / В.А. Скакун. – 2-е изд. – М.: ФОРУМ: ИНФРА-М, 2013. – 208 с. – (Профессиональное образование)

4. Токарчук Е.Ю. Теоретический анализ понятия «проектно-конструкторская культура» будущего инженера-педагога / Е.Ю. Токарчук // Проблемы современного педагогического образования. – Сер. : Педагогика и психология : сб. статей. – Ялта: РИО ГПА, 2015. – Вып. 47. – Ч. 5. – С. 224-230.

5. Шереметьева Ю.А. Преемственность в содержании профессиональной подготовки будущих инженеров-педагогов швейного профиля в высшем учебном заведении дис. … к. пед. наук: 13.00.04 / Юлия Алексеевна Шереметьева. – К., 2010. – 296 с.

УДК 371.21

В.В. Утёмов, к.п.н., доцент
Вятский государственный университет
г. Киров, Россия

СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ КАЧЕСТВ ШКОЛЬНЫХ УЧИТЕЛЕЙ И ИХ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

Аннотация. *В статье на основе сравнения данных об условиях работы, профессиональном образовании и развитии учителей обосновывается необходимость принятия управленческих решений в кадровой политике педагогического сообщества Кировской области. Теоретическая значимость статьи обусловлена ее вкладом в разработку научных представлений о качестве школьных учителей в сравнении с национальными системами образования других стран. Практическое использование результатов исследования позволяет выстроить траекторию работы с педагогическими кадрами на основе выработки и реализации комплекса мер по развитию педагогического сообщества региональной системы образования.*

Ключевые слова: *качество педагогов, педагогическая практика, школьная среда, условия работы учителя, TALIS.*

V.V. Utemov, Dr. PhD Associate professor
Vyatka State University,
Kirov, Russia

COMPARATIVE STUDY OF QUALITIES OF SCHOOL TEACHERS AND THEIR PEDAGOGICAL PRACTICE

Abstract. *The article based on the comparison of data on working conditions, professional education and development of teachers, justifies the need for managerial decisions in the personnel policy of the*

pedagogical community of the Kirov region. The theoretical significance of the article is due to its contribution to the development of scientific ideas about the quality of school teachers in comparison with the national educational systems of other countries. Practical use of the research results allows building a trajectory of work with pedagogical staff based on the development and implementation of a set of measures for the development of the pedagogical community of the regional educational system.
Keywords: *quality of teachers, teaching practice, school environment, working conditions of a teacher, TALIS.*

1. Вступление. В условиях продолжающегося роста численности учащихся и педагогов в общеобразовательных учреждениях [2; 5] особую актуальность приобретает вопрос качества учительского корпуса, которое во многом обусловливает эффективность образования и успешность выпускников общеобразовательных организаций.

Исследования в отечественной и зарубежной литературе по вопросу оценки качества учительского корпуса достаточно разрозненны. В аспекте возрастной гетерогенности анализ педагогического сообщества встречается в сравнительной аналитике естественного развития возрастной структуры педагогического сообщества. Представленная аналитика является базой для прогноза развития педагогического сообщества для регионов Российской Федерации до 2050 года [1]. Так как аналитика носит обобщенный характер, встречаются результаты точечных исследований по отдельным регионам, дающие оценку педагогических кадров общеобразовательных организаций по возрасту, уровню образования, предметной специализации [3;4].

На сегодняшний день наиболее проработанным эмпирическим исследованием является международное исследование TALIS (Teaching and Learning International Survey – Международное исследование по вопросам преподавания и обучения) [6], в рамках которого рассматриваются аспекты, связанные с профессиональными характеристиками и педагогической практикой: образование учителей, начальная подготовка учителей, их профессиональное развитие, учебные и профессиональные практики, самоэффективность и удовлетворенность работой, вопросы школьного руководства, систем обратной связи и школьного климата.

Для получения объективной оценки качеств учителей нами был проведен комплексный анализ учительского корпуса педагогического сообщества региона.

2. Материалы и методы

2.1. Цель исследования. В основе нашего исследования лежит предположение о том, что традиционные показатели качеств учителей не являются определяющими при оценке эффективности работы учителя. В связи с этим цель исследования – сравнение качеств школьных учителей Кировской области и их педагогической практики с аналогичными показателями зарубежных стран. В частности, сравниваются данные об условиях работы, профессиональном образовании и развитии учителей; обосновывается необходимость принятия управленческих решений в кадровой политике. В основу концепции исследования положены адаптированные автором статьи материалы международного исследования TALIS. Для сбора данных при организации обратной связи с учителями была предложена опросная анкета, результаты были переработаны для получения выводов, позволяющих выработать взвешенные меры по развитию педагогического сообщества Кировской области.

2.2. Методы исследования.Для комплексного анализа учительского корпуса педагогического сообщества Кировской области нами использовались следующие методы: сбор эмпирических данных посредством анкетирования учителей общеобразовательных организаций различных возрастных и служебных категорий, моделирование и статистическая обработка результатов эмпирического исследования.

2.3. Экспериментальная база исследования. Сбор, анализ и обобщение результатов исследования осуществлялись на базе общеобразовательных школ Кировской области как городской, так и сельской местности (2018–2019 годы):

– путем анкетирования 1025 учителей общеобразовательных организаций различных возрастных (младшая, средняя и старшая возрастная группы) и служебных категорий (учителя, руководители и их заместители). Анкета состояла из 31 вопроса;

– путем анализа учительского корпуса педагогического сообщества посредством статистической обработки данных эксперимента. Результаты оценки обсуждались в рамках семинаров и круглых столов с руководителями общеобразовательных школ и представителями органов исполнительной власти в сфере образования в Вятском государственном университете (более 200 участников);

– в виде докладов и выступлений на научных конференциях и семинарах различных уровней, в том числе международного, публикаций в сборниках научных статей и научно-методических периодических изданиях.

2.4. Этапы исследования. Исследование проводилось в четыре этапа. На первом этапе выявлялось состояние исследуемой проблемы в теории и практике оценки качеств школьных учителей и их педагогической практики. Для этого осуществлялись изучение и анализ экономической, психолого-педагогической и методической литературы по проблеме исследования; наблюдение и анализ опыта международных исследований по оценке преподавания и образования. На втором этапе разрабатывались методические подходы к комплексному анализу учительского корпуса педагогического сообщества, определялись показатели оценки педагогического сообщества. Параллельно со вторым реализовывался третий этап, в ходе которого проводилось анкетирование не менее пяти сотрудников школы, в т.ч. представителя администрации, молодого учителя и учителя с многолетним стажем. На четвертом этапе осуществлялся комплексный анализ учительского корпуса педагогического сообщества посредством статистической обработки данных эксперимента.

3. Результаты

3.1. Различия в характере трудовой деятельности у учителей. Для выявления характера распределения трудовой деятельности у учителей с учетом возрастной группы и места работы нами были построен соответствующий график (см. рис. 1). Данные были сгруппированы по трем возрастным группам: младшая – до 35 лет; средняя – 35-55 лет; старшая – 55 лет и старше.

На графике указано количество недельных академических часов, которое, по мнению учителей, приходится на деятельность: преподавательскую; не связанную с непосредственным преподаванием (классное руководство, ведение документации, подготовка школьников к конкурсам и соревнованиям, работа с отстающими и т.д.); административную.

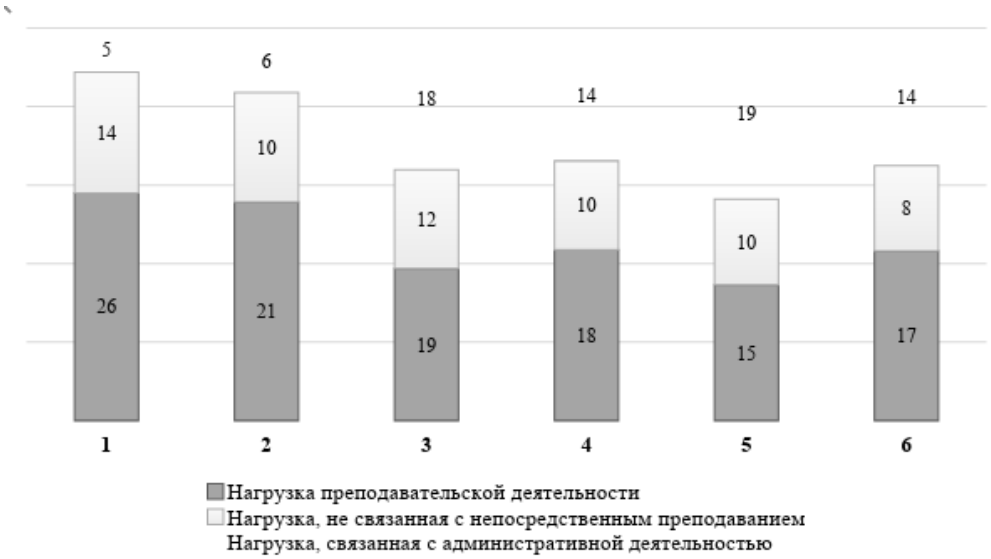


Рис. 1. Различия в характере трудовой деятельности у учителей (часы)

Отметим, что констатируются различия в структуре трудовой нагрузки у учителей с учетом местонахождения школы. Например, средняя нагрузка по преподавательской деятельности у городских педагогов – 20 часов в неделю, у сельских педагогов – 19 часов в неделю. Таким образом, у городских учителей наблюдается больший объем трудовой деятельности по сравнению с сельскими учителями.

Нагрузка преподавательской деятельности у учителей младшей возрастной группы в 1,5 раза больше, чем у учителей старшей возрастной группы (23 часа и 16 часов соответственно). Напротив, нагрузка, связанная с административной деятельностью, у учителей младшей возрастной группы в 2,5 раза меньше, чем у учителей старшей возрастной группы (6 часов и 16 часов соответственно). Таким образом, с возрастом у учителей наблюдается частичное перераспределение трудовой деятельности от преподавательской к административной.

Сравнение недельного количества астрономических часов у учителей представлено на рис. 2.

Заметим, что в среднем учителя тратят 44 астрономических часа в неделю на выполнение служебных обязанностей, причем на 4 часа больше работают городские учителя в сравнении с учителями из сельской местности (46 и 42 часа соответственно).

Обращает на себя внимание тот факт, что непосредственное преподавание в структуре занятости учителя занимает 51% служебной деятельности.

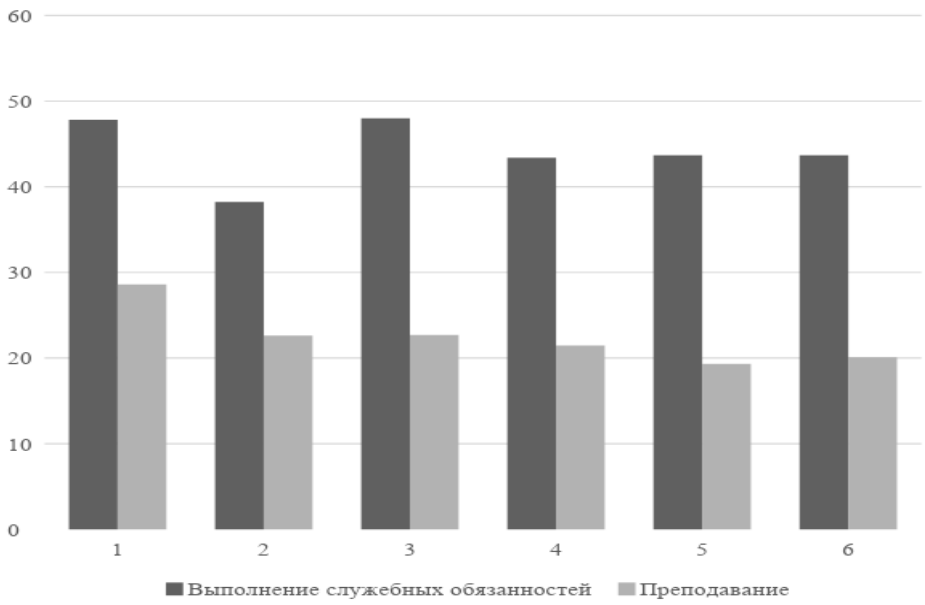


Рис. 2. Количество недельных часов,
приходящееся на выполнение учителями служебных обязанностей

Распределение служебной занятости учителей, отличной от преподавательской, представлено на рис. 3.

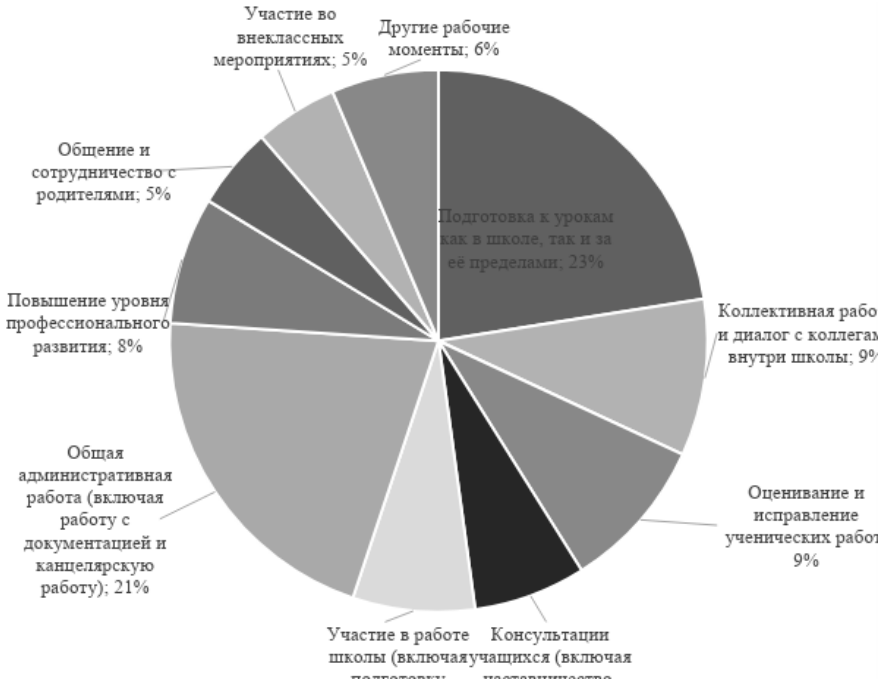


Рис. 3. Распределение служебной занятости учителей

Отметим, что большую часть времени учителя выделяют на индивидуальное планирование и подготовку к урокам (23%), а также на общую административную работу (21%). С другой стороны, наименьшую долю времени в структуре служебных обязанностей занимает участие во внеклассных мероприятиях (5%) и общение с родителями и опекунами (5%).

В среднем 80% времени на уроке отводится на фактическое обучение, по 10% тратится на поддержание дисциплины и организационные задачи (включая регистрацию посещаемости и раздачу информационных материалов).

Если для сравнения полученных данных использовать результаты данных международного исследования TALIS 2013, то в среднем в других странах учителя в сравнении с учителями Кировской области тратят на выполнение служебных обязанностей на 6 недельных часов меньше (38 и 44 часа соответственно).

В Кировской области учителя непосредственно на преподавание затрачивают на 2,5 часа в неделю больше, чем учителя других стран (22 и 19,5 часа соответственно), а общая административная работа, включающая работу с документацией и канцелярскую работу, учителей в Кировской области составляет 12 часов в неделю, в других странах – 3 часа.

3.2. Структура образования работающих учителей

Еще одним важным аспектом аналитики явилась возможность выделить элементы, входящие в образование работающих учителей, и охарактеризовать степень подготовленности учителя по данным элементам на момент окончания обучения (см. рис. 4).

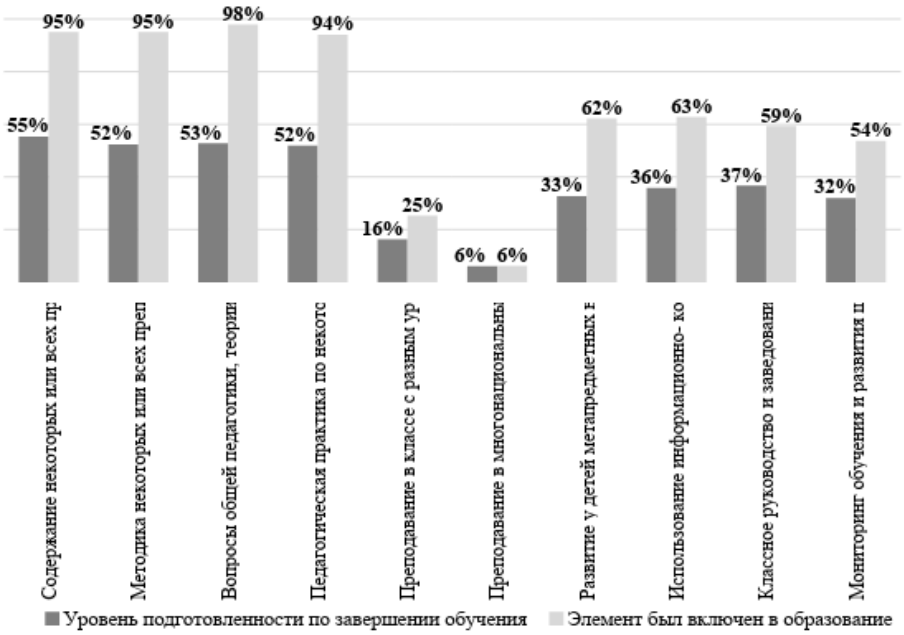


Рис. 4. Структура образования работающих учителей

По следующим элементам образования почти все учителя сообщают об изучении данных вопросов при получении своего образования, но оценивают свою подготовленность после завершения обучения на среднем уровне: содержание некоторых или всех преподаваемых мной предметов; методика некоторых или всех преподаваемых мной предметов; вопросы общей педагогики, теории обучения и воспитания; по педагогической практике по некоторым или всем преподаваемым мной предметам.

Следующие элементы большинство учителей относят к вопросам, которые они не изучали при получении своего образования, и, соответственно, испытывают недостаточную подготовленность в педагогической деятельности: преподавание в классе с разным уровнем развития детей, в том числе инклюзивное образование; преподавание в многонациональных и многоязыковых классах. Лишь 13% учителей сообщают о непрофильности образования, что позволяет говорить о среднем уровне подготовки учителя в системе профессионального и высшего образования.

На вопрос о знаниях, которые необходимо было получить самостоятельно, поскольку их не получили в процессе обучения, наибольшее количество опрошенных

педагогов (19%) ответили, что самостоятельно получали знания, необходимые для подготовки школьников к ВПР, ОГЭ и ЕГЭ.

3.3. Структура потребностей профессионального развития у учителей

Для выявления характера потребностей профессионального развития у учителей нами был проведен анализ степени выраженности потребности в направлениях профессионального развития (см. рис. 5).

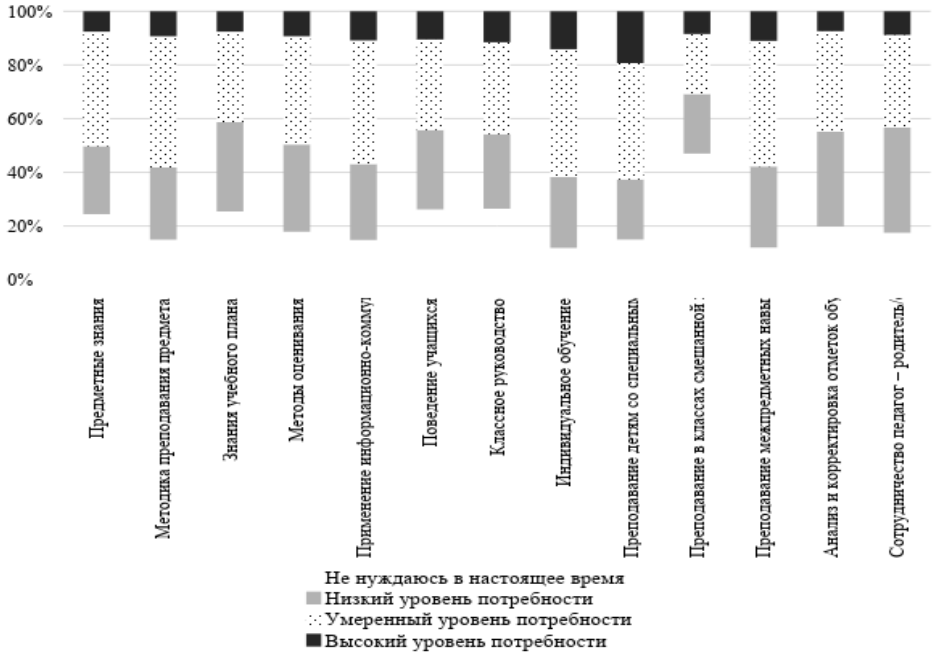


Рис. 5. Степень выраженности потребности в профессиональном развитии

Высокий уровень потребности в профессиональном развитии отмечают около 10% учителей Кировской области, при этом по данным международного исследования TALIS 2013 у учителей в наиболее развитых странах данный показатель в среднем составляет более 51%.

4. Заключение. В результате проведенного в 2018–2019 годах исследования, в котором приняли участие 1025 учителей общеобразовательных школ Кировской области, автором статьи установлено: в среднем учителя тратят 44 астрономических часа в неделю на выполнение служебных обязанностей, причем на 4 часа больше работают городские учителя в сравнении с учителями из сельской местности; нагрузка преподавательской деятельности у учителей младшей возрастной группы в 1,5 раза больше, чем у учителей старшей возрастной группы; в других странах учителя в сравнении с учителями Кировской области тратят на 6 недельных часов меньше для выполнения служебных обязанностей; большую часть времени учителя выделяют на индивидуальное планирование и подготовку к урокам (23%), в то же время наименьшую долю времени в структуре служебных обязанностей занимает участие во внеклассных мероприятиях (5%) и общение с родителями и опекунами (5%); каждый пятый педагог отмечает высокую заинтересованность в изучении технологий индивидуального обучения, преподавании детям со специальными потребностями и вопросах классного руководства. Результаты исследования позволяют разработать обоснованный комплекс мер по развитию педагогического сообщества региональной системы образования.

Литература

1. Возрастная структура педагогического сообщества: анализ и прогноз развития: аналитический доклад. – Н. Новгород: Мининский университет, 2018. – URL: http://book.mininuniver.ru

2. Приказ Росстата от 17.08.2016 № 429 «Об утверждении статистического инструментария для организации Министерством образования и науки Российской Федерации федерального статистического наблюдения за деятельностью организаций, осуществляющих подготовку по образовательным программам начального общего, основного общего, среднего общего образования».

3. Пугач В. Н., Утёмов В. В. Экспертно-аналитическая оценка возрастного состава кадрового потенциала общеобразовательных организаций Кировской области // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 17. – С. 974–986. – URL: http://e-koncept.ru/2016/46371.htm.

4. Утёмов В. В., Симонова Г. И. Траектория развития педагогического сообщества Кировской области в аспекте возрастной гетерогенности // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2018. – № 9 (сентябрь). – С. 128–143. – URL: http://e-koncept.ru/2018/181067.htm.

5. Численность обучающихся, педагогического и преподавательского персонала, потенциального числа образовательных организаций всех уровней образования: прогноз до 2035 года. – М.: ЦСП и М., 2017. – 408 с.

6. Ainley, J., Carstens, R (2018). Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018 Conceptual Framework, OECD Education Working Papers, № 187, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/799337c2-en.

УДК 378.2

И.И. Ушатикова, к.п.н.,
Х. Р. Пегова,
Е. В. Салимуллина
Казанский (Приволжский) федеральный университет
Елабуга, Россия

ПРОБЛЕМЫ НАЧИНАЮЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В СФЕРЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОММУНИКАЦИИ

Аннотация. *Статья посвящена исследованию и анализу проблем молодых учителей, возникающих в процессе педагогического взаимодействия с обучающимися. Полученные результаты позволяют сделать выводы о недостаточности имеющих место стандартных условиях обучения будущих учителей для достижения оптимального уровня развития их профессионально важных личностных свойств и качеств. На основе проведенного исследования нами были выявлены проблемы, испытываемые молодыми учителями с опытом работы от одногогода до трех лет, препятствующие организации ими эффективного педагогического взаимодействия с обучающимися.*

Ключевые слова: *молодой учитель, педагогическое взаимодействие, педагогическая коммуникация, педагогический процесс, учитель, педагогическая деятельность.*

I.I. Ushatikova, Dr. PhD,
K.R. Pegova,
E.V. Salimullina
Kazan (Volga) Federal University,
Elabuga, Russia

PROBLEMS OF YOUNG TEACHERS IN THE AREA OF PEDAGOGICAL COMMUNICATION

Abstract: *The article is devoted to research and analysis of the problems of young teachers arising in the process of the process interaction with students. The obtained outcomes allow making conclusions pertinent to the insufficiency of the standard educational conditions of the future teachers for the optimum development of their professionally important personality features and qualities related to pedagogical communication. Based on the conducted research the problems, experienced by the young teachers (with the professional experience within the range of one to three years), hindering the organization of effective pedagogical interaction with pupils.*

***Key words**: young teacher, pedagogical interaction, pedagogical communication, pedagogical process, teacher, pedagogical activities.*

В содержании Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования, Профессионального стандарта педагога и других нормативно-правовых документов, регулирующих профессиональную деятельность школьного учителя, обозначен комплекс компетенций, необходимых для успешного решения актуальных задач современной школы. Он включает, в частности, готовность учителя к использованию современных технологий организации внутригруппового и межгруппового взаимодействия обучающихся. Данная компетенция предполагает обладание высокоразвитыми организаторскими способности, навыками решения сложных профессиональных задач, ежедневно возникающих в педагогической действительности. Специфика педагогического труда требует не только наличия у педагога высокого уровня специальных профессиональных знаний и умений, но также навыков организации эффективного педагогического взаимодействия с субъектами образовательного процесса.

Изучение и выявление проблем молодых учителей, возникающих в процессе педагогического взаимодействия с обучающимися, рассматриваются такими современными отечественными авторами как Т. Ю. Андрущенко, Е.В. Аржаных, В.Л. Виноградов, А.А. Куликова, С.А. Минюрова, И.Н. Федекин, А.А. Федоров, Л.А. Регуш, А.В. Орлова, Е.Г. Черникова, Т.Г. Пташко, А.В. Руденко.

А.А. Куликова, изучая особенности статуса «молодой учитель», его позиции и профессиональной деятельности, пришла к заключению о том, что в современных исследованиях данная проблематика рассматривается в следующих направлениях:

- адаптация к школе;
- профессиональные компетентности;
- направления профессионального развития;
- личностные характеристики [2].

Анализируя трудности адаптации молодых педагогов в профессиональной деятельности, Л.А. Регуш и А.В. Орлова, предлагают следующую классификацию проблем:

1. Проблемы, обусловленные когнитивно-информационной (психолого-методической) некомпетентностью. Недостаточность знаний в области психологии и методики лишает молодого учителя возможности поддерживать рабочую дисциплину на уроке, управлять вниманием обучающегося, являющимися одними из важнейших условий продуктивности учебно-познавательной деятельности.

2. Проблемы, вызванные неготовностью решать педагогические задачи. Часто они являются следствием несформированности у выпускников педагогического вуза профессионального самосознания и профессиональной идентичности.

3. Проблемы, связанные с коммуникативной некомпетентностью педагога, проявляющейся в неумении устанавливать целесообразные контакты с субъектами образовательного процесса, конструктивно преодолевать конфликтные ситуации [3].

Актуальность проблем молодого учителя в области коммуникативной компетентности подтверждают данные, полученные в ходе масштабного социологического исследования, осуществленного сотрудниками Московского городского психолого-педагогического университета совместно с коллегами из пяти региональных вузов. Анализ данных, полученных в результате анкетного опроса 490 респондентов – педагогов государственных и муниципальных общеобразовательных организаций, позволил исследователям сделать следующие выводы. Все проблемы и трудности, с которыми сталкиваются начинающие свою профессиональную деятельность педагоги, можно разделить на два блока:

1. Затруднения, обусловленные нехваткой знаний и практического опыта по содержанию профессии.

2. Социально-психологические проблемы (в этот блок входит ряд трудностей, связанных с установлением отношений с тремя субъектами образовательного процесса: педагогический коллектив, обучающиеся и их родители) [1].

Вместе с тем на существование проблем у молодых учителей в сфере педагогически целесообразного общения с обучающимися и их родителями указывают данные, полученные в рамках общероссийского исследования адаптации начинающих педагогов из 85 регионов РФ. В качестве причин затруднений, испытываемых молодыми учителями в процессе осуществления профессиональной деятельности, респонденты отметили:

- дефицит опыта работы с детьми;
- дефицит понимания со стороны родителей;
- дефицит понимания со стороны учащихся [5].

Для детализации затруднений молодых педагогов в области педагогической коммуникации нами было проведено констатирующее исследование, направленное на изучение проблем молодых учителей в сфере организации эффективного педагогического взаимодействия. В качестве респондентов в нём приняли участие 206 молодых педагогов в возрасте от 22 до 35 лет с опытом работы от одного года до трех лет, работающих в образовательных учреждениях ряда муниципальных районов Республики Татарстан, в том числе в Елабужском муниципальном районе.

Результаты: На основе проведенного исследования нами были выявлены проблемы молодых учителей, препятствующие организации ими эффективного педагогического взаимодействия с обучающимися. По мнению наших респондентов, эти проблемы возникают преимущественно из-за недостаточной степени сформированности у них таких профессионально важных умений и качеств, как:

1. Умение увидеть и обозначить для себя коммуникативную задачу. 40,3% респондентов признались в том, что:

- испытывали трудности с определением коммуникативной задачи;
- испытывают затруднение в создании целесообразной коммуникативной ситуации на уроке и во внеурочной воспитательной работе;
- нередки случаи, когда нет уверенности в правильности занятой ими коммуникативной позиции.

2. Умение генерировать неординарные варианты решения педагогических задач. Задачи, связанные с организацией целесообразного взаимодействия учителя с обучающимися и обучающихся друг с другом, зачастую носят проблемный характер и не имеют стандартного варианта решения. 24,9% молодых учителей считают, что не обладают необходимыми профессиональными качествами и навыками, обеспечивающими возможность нахождения оптимального пути их решения.

3. Готовность находить индивидуальный подход к ученикам. 34,5% начинающих педагогов отметили у себя нежелание и неспособность работать в рамках индивидуализированного обучения.

4. Способность определять наиболее эффективные пути преодоления педагогических противоречий в процессе коммуникации. 25,4% респондентов отметили у себя низкий уровень развития навыков по преодолению конфликтных ситуаций, возникающих в рамках учебно-воспитательного процесса, а также недостаточное знание и владение современными технологиями, направленными на урегулирование и разрешение межличностных конфликтов.

5. Умение оказывать целесообразное влияние на субъектов образовательного процесса, заинтересовать и мобилизовать их для совместного осуществления цели и деятельности. 40,3% молодых учителей отметили, что нуждаются в совершенствовании умений находить индивидуальный подход к человеку, убеждать, использовать

различные приёмы стимулирования познавательной и социальной активности обучающихся.

6. Целесообразное варьирование стилями педагогического взаимодействия с целью повышения его эффективности. 34,5% респондентов признали необходимость и вместе с этим отсутствие у них умения гибко использовать и сочетать элементы демократического и авторитарного стиля деятельности при работе с разными по контингенту и уровню развития коллектива классами.

Анализ результатов исследования коммуникативных умений молодых учителей показал, что большая часть респондентов – 58,5% – обладает низким уровнем развития способности влиять на окружающих. 37,9% опрошенных продемонстрировали средний и 25,7% – низкий уровень креативности при решении педагогических задач на организацию эффективного взаимодействия с обучающимися. Такие результаты, на наш взгляд, могут быть обусловлены, как отсутствием должного внимания к формированию коммуникативных способностей в процессе подготовки будущих учителей, так и недостатком у них практического опыта профессионального взаимодействия с позиции «учитель-класс».

Выводы и рекомендации:

Полученные нами результаты позволяют сделать выводы о недостаточности имеющихся условий обучения будущих учителей для достижения оптимального уровня развития их профессионально важных личностных свойств и качеств, обеспечивающих успешность педагогической коммуникации, а также необходимости разработки адекватных рекомендаций по их совершенствованию для преподавателей и соответствующих служб педагогического университета.

В вузе необходимо создавать дополнительные организационные и психолого-педагогические условия, стимулирующие развитие и саморазвитие студентами необходимых учителю в сфере педагогической коммуникации личностных качеств и свойств.

Наиболее важными из условий, на наш взгляд, являются:

- создание творческой атмосферы при организации учебной деятельности и внеаудиторной работы;
- неформальная организация и эмоциональное насыщение образовательного процесса;
- обеспечение будущим учителям качественного опыта целеполагания, рефлексии, само- и взаимооценки, профессионально-личностного саморазвития [4];
- использование интерактивных технологий обучения;
- делегирование обучающимся части полномочий преподавателя в процессе проведения занятий;
- знакомство студентов с траекториями построения межличностного общения и их отработка в квазиусловиях посредством организованной преподавателем модерации и фасилитации.

Литература

1. Андрущенко Т.Ю., Аржаных Е.В., Виноградов В.Л., Минюрова С.А., Федекин И.Н., Федоров А.А. Проблемы профессиональной адаптации молодых педагогов [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. – 2017. – Том 9. № 2. – С. 1-16.

2. Куликова А.А. Образ молодого учителя в современных российских и зарубежных исследованиях // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2018. – Т. 1, № 1 (46). – С.81-93.

3. Регуш Л.А. Орлова А.В. Педагогическая психология: учебное пособие / под ред. Л.А.Регуш, А.В. Орловой. – СПб.: Питер, 2008. – 414 с.

4. Ушатикова И. И., Рахманова А. Р. Реализация практико-ориентированного подхода к профессиональной подготовке будущего учителя на пропедевтическом этапе изучения педагогических дисциплин // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2017. – № 1. – С. 31-36.

5. Черникова Е.Г., Пташко Т.Г., Руденко А.В. Адаптация и профессиональное развитие молодых педагогов общеобразовательных организаций (по материалам общероссийского социологического исследования) // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2017. – №7. – С.114-122.

УДК 371

Г.Ж. Фахрутдинова, д.п.н., профессор
Казанский (Приволжский) федеральный университет
г. Казань, Россия
С.У. Абенова, докторант
Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева
г. Нур-Султан, Казахстан

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ МОЛОДЕЖИ В УСЛОВИЯХ ПОЛИЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Аннотация. *В статье рассматриваются особенности экологического образования и формирования экологической культуры молодежи в условиях полиязычного образовательного процесса. Актуальность экологического образования в условиях полиязычного образовательного процесса обусловливается тем, что в эпоху глобализации и всемирной экологизации производства, науки и образования наблюдается активный поиск эффективных способов воспитания молодежи, способной к диалогу с представителями других культур и стран. Полиязычие рассмотрено как основа экологической компетентности будущих специалистов.*
Ключевые слова: *экологическое образование, экологическая культура, полиязычный образовательный процесс, молодежь.*

G.Z. Fahrutdinova, Doctor, Prof. of Education
Kazan (Volga region) Federal University
Kazan, Russia
S.U.Abenova, PhD candidate
L.N. Gumilyov Eurasian National University
Nur-Sultan, Kazakhstan

FORMATION OF ECOLOGICAL CULTURE OF YOUTH IN CONDITIONS OF POLYLINGUAL EDUCATION PROCESS

Abstract. *The article discusses the features of environmental education and the formation of environmental culture of young people in a multilingual educational process. The relevance of environmental education in a multilingual educational process is due to the fact that in the era of globalization and the global greening of production, science and education there is an active search for effective ways to educate young people capable of dialogue with representatives of other cultures and countries. Multilingualism is considered as a basis of ecological competence of future specialists.*
Keywords: *ecological education, ecological culture, multilingual educational process, youth*.

Одной из главных задач XXI века является выполнение плана действий различных стран по формированию модели дальнейшего устойчивого Земли. Данная социально-экономическая модель развития общества показывает то, как важные жизненные потребности людей планеты будут или могли бы удовлетворяться с учетом возможности родиться и жить нашему будущему поколению в здоровой и неистощенной окружающей среде.

Следовательно, насущную сложную задачу, имеющую мировое значение, возможно решить средствами экологического образования и воспитания. Целью такой системы образования является формирование личности, имеющей высокий уровень экологической культуры, обладающей экологическим сознанием, экологическим мировоззрением, которое позволяет взаимодействовать с природой, понимая и не нарушая ее законы. С каждым годом повышающийся уровень экологической культуры

в современном обществе является важным условием самосохранения и устойчивого развития человечества. Протекающие процессы глобализации заставляют рассматривать экологические проблемы с опорой на поликультурную практику[2], необходимость учитывать национальные и региональные особенности в их целостности и совокупности.

Поэтому говоря о современном экологическом образовании, мы говорим и об актуальности полиязычного образования. Экологическое образование в условиях полиязычного образовательного процесса обусловлена тем, что в эпоху экологизации образования, науки, производства наблюдается активный поиск эффективных способов воспитания подрастающей молодежи, способной к диалогу с представителями других культур и стран. История показывает, что процветание общества зависит не только от экономики, но и от культуры взаимодействия и подготовки разностороннего специалиста, обладающего высоким уровнем культуры и коммуникабельности. Подготовка таких специалистов – главная задача образования сегодня. Реалии современного этапа развития общества, языковая ситуация в многонациональном Казахстане с многовековой историей, в которой переплелись народы, нации и культуры, диктуют необходимость разработки новых подходов к формированию коммуникабельной языковой личности, способной решать любые проблемы, в том числе проблемы, связанные с глобальным экологическим кризисом. [7:48]

Одним из главных критериев современного высококвалифицированного специалиста мы считаем достаточный уровень сформированной экологической культуры. Ученый Бакирова К.Ш.[1] исследовала проблему формирования экологической культуры студентов педагогического вуза в контексте устойчивого развития. В ее работе раскрыты теоретико-методологические подходы: системный, личностно-ориентированный, деятельностный, культурологический, этнопедагогический, антропологический, креативный, информационный, интегральный, аксиологический. В исследовании подробно представлен каждый подход, и показана их педагогическая значимость при формировании экологической культуры студентов. По мнению автора, экологическая культура является интегральной характеристикой личности, являясь частью общечеловеческой культуры, включает в себя единство трех компонентов: экологические знания, нравственно-эстетические чувства, экологически-деятельностное отношение.

Неоднозначность понятия экологической культуры заключается в том, что экологическая культура в определенных условиях может проявляться и как системное образование, и содержание жизнедеятельности, и как социальная ценность, и как идеал, и как продукт и условие деятельности и, наконец, как основополагающий эколого-культурологический фактор в развитии социо-экосистемы. Потому новое видение окружающего мира, осознание ответственности за его судьбу, постепенно должно стать обязательным условием жизнедеятельности общества гарантом его выживания.

Экологическая культура позволяет человеку разумно, рационально, конструктивно решать как глобальные экологические проблемы, так и свои жизненные проблемы, тогда как экологическая компетентность – это совокупность определенных знаний, умений, навыков и социально значимых качеств личности. Центром экологической культуры являются универсальные ценности и такие способы деятельности, которые позволяют сохранить эти ценности. Критерием сформированности экологической культуры являются обоснованные с точки зрения законов экологии поступки, поведение и деятельность молодых людей, действия, экологически сообразные социоприродной среде.

Нельзя не согласиться с И.Н. Пономаревой [5], которая утверждает, что «Современная ориентация на развитие экологической культуры как главной задачи экологического образования ставит своей наипервейшей целью сформировать знания о законах, по которым живет природа, систему основополагающих понятий о принципах,

идеях т процессах в живой природе». Именно знание законов позволяет правильно организовать деятельность в природе, предвидеть результаты воздействия на живые системы, предотвратить их деградацию. Действительно, ядром экологической культуры являются знания. С.Н.Николаева[4]. рассматривает экологическую культуру как широкое интегративное свойство личности. Подсистемными понятиями являются экологическое мышление, экологическое сознание, экологическая деятельность. Ведь человек, вооруженный экологическим знаниями, применяет их в практической деятельности для выхода из той или другой проблемной экологической ситуации, то есть мышление определяет действие, поведение, конкретную деятельность.

Для формирования у студенческой молодежи экологической культуры, гражданской ответственности за сохранение окружающей среды жизни нами на базе Евразийского национального университета имени Л.Н. Гумилева (Казахстан) на постоянной основе проводятся экологические дебаты на тему «Экологический стиль жизни студента». Студенты соревнуются в ораторском искусстве и экологическом управлении, некоторые из них критически пересматривали свое поведение в расточительности потребления и совместно искали пути решения разных экологических проблем. Такого рода мероприятия не только повышают уровень экологической грамотности, но и готовят студентов к социальной активности, то есть волонтерству. По итогам проведенных дебатов студенты сделали главный вывод о том, что решением экологических проблем может начать каждый человек. Ведь изменив свое поведение, осмыслив каждодневные действия, мы можем снизить свое негативное влияние на окружающую среду.

Активная работа проводится среди магистрантов-филологов, которые реализуют когнитивно-коммуникативную технологию д.пед.н., проф. ЕНУ им. Л.Н.Гумилева Булатбаевой К.Н. Соответственно технологии магистрантами проводится работа с экологами-волонтерами по вовлечению их в мировое экологическое движение через английский профессиональный язык[8,9,10]. Так, каждый магистрант имеет разработанные циклы занятий по одной экологической проблеме, которые он реализует как в студенческих группах во время педагогической практики, так и может эти занятия проводить в любом коллективе и вне учебного процесса в последующие годы. Преимущественные характеристики названной технологии в формировании экологической компетенции таковы: обеспечивает формирование понятийного аппарата по рассматриваемой экологической проблеме и расширяет кругозор студентов; вовлекает студентов в экологические проблемы области, региона, страны и мира; определяет совокупность речевых задач студентов в рамках экологической темы; усиливает внимание обучающихся на ключевые аспекты конкретной экологической проблемы; развивает логичность рассуждения, содержательность и доказательность экологически ориентированной речи; формирует и совершенствует иноязычную компетенцию в рамках общения по экологической теме, что немаловажно для активного участия студентов в международных экологических движениях и мероприятиях. Эта технология расширяет возможности любой дисциплины в формировании активной жизненной позиции молодых людей в решении экологических проблем, особенно в овладении на достаточном уровне техникой использования полученных знаний в практической деятельности.

Итоговыми результатами эффективного экологического образования и воспитания будет формирование и развитие экологического стиля и поведения, экологического сознания и мышления, и несомненно экологической культуры студенческой молодежи. Изменив свой привычный образ жизни, привычки, поведение, молодежь может стать примером того, как можно снизить свое негативное влияние на окружающую среду. Экологическая культура предполагает гармоничное отношение человека к природной среде обитания и своему социальному окружению, а также отношение к себе самому как части природы [6:148]. Поэтому современному

подрастающему поколению необходимо не только получать экологические знания, но и активно использовать их на практике. Ученые отмечают о том, что современной молодежи необходимо прививать навыки экологического поведения и что конкретные действия по защите окружающей среды являются духовной необходимостью для содействия общему экологическому движению [8:185]. Необходимо стимулирование и повышение значимости междисциплинарных научно-исследовательских работ, имеющих экологическую направленность, проведение международных мероприятий по презентации экологических проектов обучающихся. Создание экологизированной образовательно-воспитательной среды обучения, является важным условием и средством формирования личности с высоким уровнем экологического сознания и мышления. При этом немаловажным является повышение экологической культуры и преподавателей – развитие способностей и умений экологизировать процесс преподавания всех дисциплин.

По мнению ученого Длимбетовой Г.К. [3:10] экологизация образования, направленная на выработку экологической культуры, экологического мировоззрения и менталитета - это и есть экологическая парадигма, которая касается всех сфер деятельности учебных заведений. Таким образом, перед современной системой образования стоит важнейшая задача - использовать весь учебно-воспитательный потенциал, уникальный опыт культурных традиций всех народов, общечеловеческих ценностей и мировой культуры в создании благоприятной образовательной и воспитательной среды, содействующей формированию социально-активной личности. Полиязычный образовательный процесс может активно этому способствовать, поскольку полиязычие раскрывает новые возможности для мирового взаимодействия в крупномасштабных решениях по проблемам глобального экологического кризиса.

Литература

1. *Бакирова, К. Ш. Теоретико-методологические основы формирования экологической культуры студентов педагогического вуза, Алматы: Казахский национальный педагогический университет имени Абая,2010 - 187 с.*
2. *Гиниятуллина Д.Р., Фахрутдинова Г.Ж. Педагогическое наследие арабского просветителя в контексте реализации принципа диалога культур // Казанская наука, 2013.- № 9. С. 254-256.*
3. *Длимбетова, Г. К. Экологизация как концептуальный подход в профессиональном образовании / Сборник Республиканского научного круглого стола на тему «Научно-педагогическая и управленческая деятельность в системе образования», Астана: Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, 2018. – С.10-13.*
4. *Николаева, С. Н. Система экологического воспитания дошкольников – М.: ИНФРА, 2018 - 255с.*
5. *Пономарева Н.М. Экология: наука и образование, СПб: РГПУ им. А.И. Герцена, 2016. – 361 с.*
6. *Рахимжанова, М. М. Экологическая культура как диалог культур и взаимодействия. Ценностное многообразие современной культуры,2018, том II, 148-169.*
7. *Стукаленко, Н.М., Навий, Л.Н., Молдабекова, С.Ш., Исмагулова А.А. Экологическое образование в условиях полиязычного образовательного процесса. Научные подходы к экологизации системы образования в условиях развития «зеленой экономики» / Сборник материалов Международного научно-практического семинара,Астана: Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, 2018 - С.48-51.*
8. *Bulatbayeva, K. N., Dlimbetova, G. K., Fahrutdinova, G. Zh. Cognitive-communicative technology of bilingual education as condition of formation of ecological competence // European proceedings of social and behavioural sciences EpSBS, 2018 - volume XLV (45), No 22, 185-192.*
9. *Dlimbetova, G., Bulatbayeva, K., Abenova, S., Fahrutdinova, G , Khuziakhmetov, A. (2018) Management of Ecologization of Professional Education. Ekoloji 27(106), 1217-1225*

10.Fahrutdinova G.Z., Bulatbayeva K.N., Kondratova O.I., Fedorova S.N., Petukhova O.A.updating of language training content in kazakhstan: implementation of new linguodidactic approaches // XLingua, 2018.- T. 11. № 2. C. 239-255.

УДК 159.9.072, 316

Филиппова Е.В., студентка
Морозикова И.В., канд.псих. наук доцент
Смоленский государственный университет
г. Смоленск, Россия

ОСОБЕННОСТИ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ ПОДГОТОВКИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В РОССИИ

***Аннотация**. В статье рассматриваются современные особенности профориентационной работы со старшеклассниками в России, обсуждаются подходы к ее организации в школе. Целью работы является выявление удовлетворенности профориентационной работой школьников во время их обучения, анализ психологических трудностей. Полученные результаты показывают, что подростки сталкиваются со значительными психологическими трудностями при выборе профессии, которые связаны с низким уровнем осознания собственных способностей и интересов, непониманием изменений, происходящих на рынке труда, не умением соотносить свои личные возможности с требованиями избираемой профессии, формировать свои профессиональные стратегии. Учет индивидуальных психологических особенностей развития личности, в различных возрастных периодах, позволит правильно выбирать методы воздействия в рамках профориентационной работы с учащимися. Важно уже на ранних этапах обучения сосредотачивать внимание учеников на осознании собственных способностей и интересов. В дальнейшем необходимо информировать школьников о многообразии профессий и обучить их соотнесению своих возможностей с требованиями профессии. Позднее надо создавать условия для углубленного изучения и практики тех предметов, к которым ученик проявляет наибольший интерес и способности, и которые являются перспективными на ранке труда.*

***Ключевые слова:** профориентация, профориентационная работа, отношение к профессии, профессиональный выбор, подготовка.*

E.V. Filippova, student
I.V.Morozikova, PhD, associate professor
Smolensk State University
Smolensk, Russia

FEATURES OF PROFORIENTATION TRAINING OF SENIOR PUPILS IN RUSSIA

***Abstract.** The article discusses the modern features of career guidance work with high school students in Russia, discusses approaches to its organization in school. The aim of the work is to reveal the satisfaction with the vocational guidance work of schoolchildren during their studies, the analysis of psychological difficulties. The results show that teenagers face significant psychological difficulties in choosing a profession that are associated with a low level of awareness of their abilities and interests, a lack of understanding of changes in the labor market, a lack of ability to correlate their personal capabilities with the requirements of an elected profession, and form their own professional strategies. Accounting for individual psychological characteristics of personality development, in different age periods, will allow you to choose the right methods of influence in the vocational guidance work with students. It is important already in the early stages of training to focus the attention of students on the awareness of their own abilities and interests. In the future, it is necessary to inform students about the diversity of professions and to teach them how to relate their capabilities to the requirements of the profession. Later it is necessary to create conditions for in-depth study and practice of those subjects to which the pupil shows the greatest interest and abilities, and who are promising on the rank of labor.*

***Keywords:** vocational guidance, career guidance, attitude to the profession, professional choice, training.*

В современном быстро меняющемся обществе профориентационная работа со старшими классами имеет свои особенности и является актуальной психолого-педагогической проблемой не только в России, но и во всем мире. Происходит изменение образовательных парадигм, целей обучения, представлений о развитии способностей при этом выпускник современной школы предпочитает выбирать свою специальность не путем соотнесения своих возможностей и наклонностей с особенностями профессиональной деятельности, а с помощью внешних атрибутов профессии [4-6, 12].

Федеральный Государственный Образовательный Стандарт (ФГОС) говорит о том, что ученик закончивший школу – это личность, которая осознает важность выбранной профессии для самого себя и социума, и так же хорошо ориентируется в мире профессий [10]. Она сознательно подходит к выбору дальнейшей траектории образования, ориентируясь на профессиональные требования. Но, к сожалению, это идеализированный образ. В реальности многие школьники ещё не определились с выбором профессии или определились, но мало знают о выбранной профессии.

Одной из главных проблем является неинформированность представлений учеников о сложном многообразии профессий, их активном развитии, устаревании. Из-за этого, многие выпускники принимают необоснованное, неадекватное, и, по сути, случайное решение в выборе профессии.

По результатам, проведенной в 2017 г. министерством образования и науки, труда и социальной защиты Российской Федерации Всероссийской Профдиагностики «Найди себя» [11], из 29 % респондентов 21,5% школьников заявили, что они пока и не задумывались о выборе будущей профессии (рис.1).

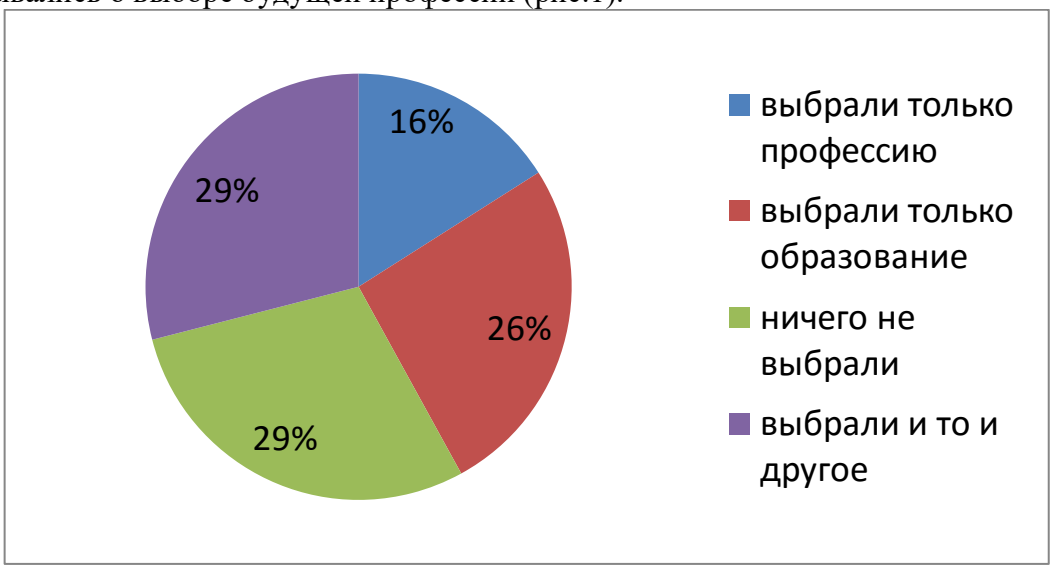


Рис.1. Результаты Всероссийской профориентационной диагностики школьников 2017 года

Выбор своей профессиональной деятельности – это сложный и ответственный шаг в жизненном пути человека, ведь ему предстоит решить и подобрать себе такую профессию, которая позволит ему сохранять высокий социальный статус, отвечать запросам общества, а также в свою очередь удовлетворять свои индивидуальные личные потребности.

Вебер М. [2] считает, что профессия соотносится не только с социальной и экономической структурой общества, но и с жизненной стратегией индивида, его системой ценностей и поведением. Для современного человека профессия является средством личной самореализации и источником существования. В ней для индивида неразрывно связаны: польза, необходимость и функция. Восприятие необходимости носит объективный характер, и воспринимается как нечто требующее воплощения, в то время как восприятие пользы носит лишь субъективный характер.

Божович Л.И. [1] считает, что потребность в самоопределении появляется у детей старшего подросткового возраста и младшего юношеского. В средних и старших классах ученикам свойственно дифференцированное отношение к учебным предметам. Одним дисциплинам они уделяют больше внимания другим меньше, в зависимости от их профессиональных намерений. У учеников старших классов оценка не является показателем знаний. Связано это с тем, что у старшеклассников преобладает избирательное отношение к отдельным темам и дисциплинам. Отталкиваясь от этого, можем сказать, что педагогу важно находить и развивать индивидуальные свойства и качества личности, а не только стремится выполнить учебный план.

Кон И.С. [8] выделяет несколько периодов в профессиональном самоопределении. Продолжительность каждого из них зависит от социальных, внешних условий, а также индивидуальных особенностей ребенка. Первый период связан с игрой ребенка. В этот период дети играют в игры, связанные с теми или иными социальными статусами. Примеряют на себя разные профессии и проигрывают отдельные сценки деятельности, относящиеся к выбранной для игры профессии. Второй период напрямую соприкасается с творчеством подростков. Он думает, размышляет и мечтает о разных, интересных для него профессиях. Третий период помогает сделать предварительный выбор профессии. Личность сравнивает и анализирует отдельные виды деятельности и свои способности и интересы. Этот период захватывает возраст примерно с десяти до семнадцати лет. Четвёртый период – практическое принятие решения. Личность оценивает себя, подбирает тот объем подготовки, который считает достаточным для выбранного уровня квалификации. И непосредственно настраивается на выбранную специальность.

Таким образом, с учетом особенностей возрастного развития у учащихся, будут и различаться цели и задачи, способы работы, направленной на профессиональное определение учеников.

У учеников среднего звена необходимо формировать осознание личных способностей, интересов, мотивационно-ценностных ориентаций, связанных с профессией. У них нужно развивать интерес к той или иной профессиональной деятельности, помогать определяться с пониманием своего места в обществе и формировать личные потребности в выборе профессии.

При работе с учащимися старших классов важно информировать их о различных видах профессиональной деятельности, сообщать о перспективах профессионального роста, появлении новых профессий и устаревании имеющихся. Необходимо учить детей соотносить свои личные возможности с требованиями избираемой профессии, формировать свои профессиональные стратегии, оказывать психологическую помощь ученикам.

Как правило, учащиеся выпускных классов уже выбрали то направление, по которому они планируют развиваться в дальнейшем. А значит, профориентационная деятельность должна быть направлена на основательное, углубленное изучение выбранных ранее предметов, к которым у учеников выражен стабильный, яркий интерес и способности. Необходимо познакомить учеников с разными способами оценки своих достижений и результатов в профессиональной деятельности. А так же важно сосредоточить свое внимание на коррекции и контроле их профессиональных планов.

Е. А. Климов [7] выделял пять объектов труда: знак, человек, природа, художественный образ, техника. Субъектом же в его классификации всегда является человек. Он считает, что выбор профессии осуществляется по формуле «мгновение плюс вся предшествующая жизнь» [3, с.40]. И начало это процесса происходит уже в ролевых играх дошкольников.

Игра как метод обучения и воспитания располагает мощным потенциалом. Различные тренинги и игры занимают особое место среди методов

профориентационной работы. Эльконин Д.Б. [9] называл игру «гигантской кладовой настоящей творческой мысли будущего человека».

В наше время происходят значительные изменения в профессиональной сфере, что создает психологические трудности при выборе будущей профессиональной деятельности. Профессии с одним объектом труда заменяются профессиями двумя и более объектов труда и становятся более сложными. Например, такая профессия как хирург требует новых знаний (лазерные технологий в медицине), а, следовательно, требуют одновременно интереса и способностей как в сфере человек – человек и человек – техника.

К сожалению, та профориентационная деятельность, которая должна быть направлена на профессиональное самоопределение личности выпускников, отвечала бы запросам общества в кадрах, соответствовала индивидуальным особенностям каждой личности, не всегда достигает своих основных целей. Тормозит весь этот профориентационный процесс сама система, так как она рассчитана на среднего ученика. Отсутствует индивидуальный подход при проведении профориентационных мероприятий. Подростки не имеют возможности попробовать свои силы в том или ином виде деятельности. Чаще всего используемые методы профориентационной работы в средних образовательных учреждениях – беседа.

С целью выявления уровня удовлетворенности профориентационной работой во время их обучения в школе был проведен опрос студентов, будущих учителей, Смоленского государственного университета второго курса разных факультетов в количестве 93 человек.

В результате на вопрос «Помогли ли вам школьные специалисты в выборе вашей будущей профессии?» 66% опрошенных ответили отрицательно. При этом на вопрос «Писали ли вы в школе тесты на профориентацию» 92% студентов ответили положительно, а вот на вопрос «Проводили ли с вами в школе профориентационные игры?» лишь 24% опрошенных дали положительный ответ. Так же студентам был задан вопрос «Как вы считаете, с какого возраста стоит задумываться о выборе вашей будущей профессии?». Результат представлен на диаграмме рис.2.

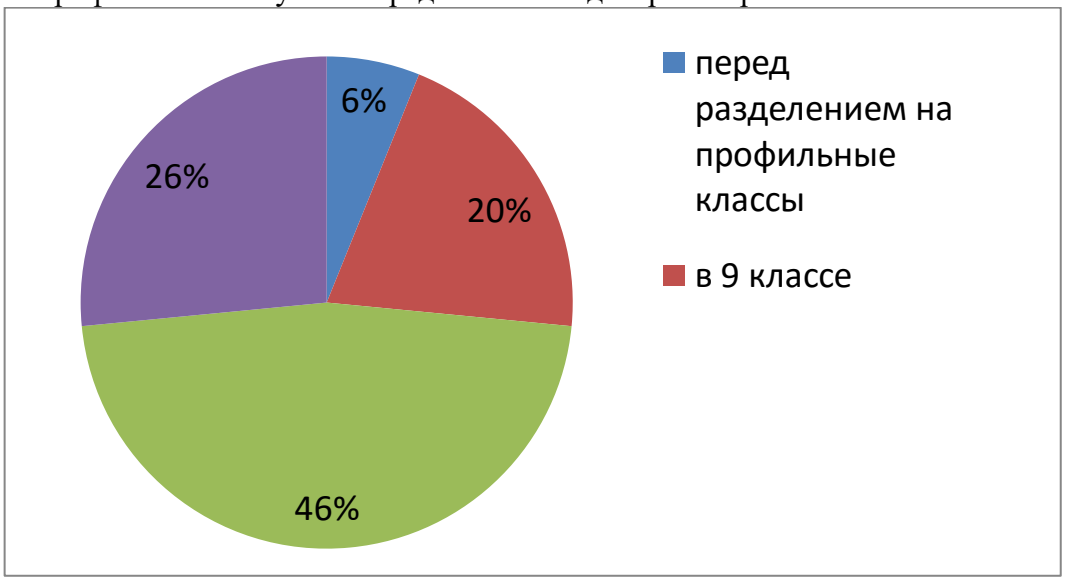


Рис.2. Результат ответа на вопрос «Как вы считаете, с какого возраста стоит задумываться о выборе вашей будущей профессии?»

Из результатов опроса видно, что значительная часть бывших старшеклассников считают, что школьные специалисты не помогали им в выборе специальности. В современных школах профориентационная деятельность часто осуществляется формально, ограничивается только проведением психологических тестов и опросников.

Школьники остаются без понимания полученных результатов, вариантов своей профессиональной стратегии и перспективы в будущем.

Необходимо отметить, что все-таки большая часть студентов считают, что определятся в выборе будущей профессии люди должны уже в 11 классе, перед поступлением в высшее учебное заведение. Однако, часть студентов считает, что о выборе профессии стоит задумываться лишь после окончания высшего учебного заведения. Таким образом, существует рассогласованность в желании профессионального определения и понимании как оно должно происходить.

Анализ особенностей профориентационной работы со старшеклассниками в современных условиях говорит о том, что для разных возрастных категорий учащихся требуются разные методы и средства воздействия. У современных выпускников существуют значительные психологические трудности при выборе профессии, которые связаны с низким уровнем осознания собственных способностей и интересов, непониманием изменений, происходящих на рынке труда, не умением соотносить свои личные возможности с требованиями избираемой профессии, формировать свои профессиональные стратегии. Важно уже на раннем этапе обучения сосредоточить внимание учеников на осознание своих способностей и интересов. В дальнейшем необходимо информировать школьников о многообразии профессий, и обучить их соотнесению своих возможностей с требованиями профессии. На заключающем этапе надо создавать условия для углубленного изучения и практики тех предметов, к которым ученик проявляет наибольший интерес и способности.

Литература

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – СПб.: Питер, 2008. – 400с.

2. Вебер М. Избранные произведения: Пер. с нем. / Сост., общ. ред. и послесл. Ю. Н. Давыдова. – М.: Прогресс, 1990. – 808с.

3. Всероссийская профдиагностика. Найди себя [Электронный ресурс]. - Режим доступа: https://profdiagnostika.ru/

4. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.А. Климов. – М.: Академия, 2010. – 304 с.

5. Морозикова И.В. Переживание личной профессиональной целостности студентами вуза (на примере рижской и смоленской выборок) / Научное обозрение. Серия 2. Гуманитарные науки. 2017. № 3. С. 51-57.

6. Морозикова И.В. Психологические особенности личностного и профессионального самосознания будущих учителей ИЗО / Социально-психологические проблемы ментальности / менталитета. Материалы 10 международной научно-практической конференции. Смоленск: Смол ГУ, 2012. С.3 - 7.

7. Министерство образования и науки Российской Федерации. Федеральные государственные образовательные стандарты [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://clck.ru/ CaSi7

8. Панов В.И. Психодидактика образовательных систем: Теория и практика. – СПб.: Питер, 2007. – 352 с.

9. Психология труда: учебник для академического бакалавриата / Е.А. Климов [и др.]; под ред. Е.А. Климова, О.Г. Носковой. – М.: Юрайт, 2018. 249 с.

10. Ренёва Г.Ф. Профессиональное самоопределение личности на различных этапах профессионализации // Вестник Красноярского педагогического университета имени В.П. Астафьева. 2012. №3. 126-132 с.

11. Эльконин Д.Б. Психология игры. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 360 с.

12. Morozikova I.V. Personality Characteristics And Their Contribution To The Development of Professional Skills of Future Fine Arts Teachers // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS, IFTE 2016: 2nd International Forum on Teacher Education. 2016. No: 50, Pages 353-356.

УДК.384

С.П. Фирсова, к.п.н, доцент
Е.В. Родионова, к.э.н., доцент
Поволжский государственный технологический университет
Г. Йошкар-Ола, Россия

ФАКТОРЫ И УСЛОВИЯ УСПЕШНОГО ВНЕДРЕНИЯ ЭЛЕМЕНТОВ ИНТЕГРИРОВАННОГО ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОГО ОБУЧЕНИЯ В ТЕХНИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Аннотация. *В работе рассматриваются особенности реализации интегрированного предметно-языкового обучения в техническом университете. Обосновывается потенциал данной методики для формирования иноязычной и профессиональных компетенций студентов. Особое внимание уделяется результатам исследования готовности студентов и преподавателей к внедрению элементов интегрированного предметно-языкового обучения в учебный процесс. На основе результатов исследования определяются факторы и условия успешного применения элементов методики в образовательном процессе*
Ключевые слова: *интегрированное предметно-языковое обучение, иноязычная компетенция, специальные дисциплины, готовность.*

S.P Firsova, Dr.PhD Associate professor
E.V.Rodionova, Dr.PhD Associate professor
Volga State University of Technology
Yoshkar-Ola, Russia

SOME FACTORS OF CONTENT INTEGRATED LEARNING AND LANUAGE IMPLEMENTATION AT THE TECHNICAL UNIVERSITY

Abstract. *The paper deals with the specific features of the Content Integrated Learning (CLIL) and Language. The educational potential of the methodology is revealed. The possible usage of CLIL techniques and tools in subject-matter disciplines is analysed. Special attention is paid to the results of the research of students and teachers availability to CLIL implementation at the technical university. According to the results some factors of the successful implementation of the methodology elements are identified,*
Keywords*: Content Integrated Learning and Language, availability, interviewing, communicative competence, international exams.*

Развитие международной образовательной среды актуализирует значение владения выпускниками вузов иностранным языком на уровне, который обеспечил бы успешность международного профессионального, научного и личного взаимодействия и общения. членами международного научного, делового, культурного сообщества. В связи с этим иностранный язык сегодня справедливо рассматривается как предмет, с помощью которого будущие специалисты могут пользоваться преимуществами открытого общества. Соответственно возрастает значимость формирование иноязычной профессиональной компетентности выпускников.

Одной из методик, обеспечивающих формирование данной компетенции, является предметно-языковое интегрированное обучение (Content and Language Integrated Learning – CLIL), которое предполагает объединить изучение специального предмета и посредством иностранного языка и методик, характерных для лингводидактики [7].

Реализация данной методики заключается в том, что иностранный язык становится не столько средством общения, сколько инструментом и технологией для изучения содержания специального предмета. В контексте высшей школы методика CLIL представляет особый интерес как для преподавателей иностранного языка, имеющих необходимые знания знаниями в области специального предмета, так и для преподавателей специальных дисциплин, обладающих достаточным уровнем иноязычной компетентности [1].

Методика позволяет интегрировать ряд предметов, одним из которых является иностранный язык, целенаправленно осуществлять обучение в области профессиональной деятельности с практическим применением иностранного языка; развивать когнитивные навыков и общекультурных компетенции студентов; реализовывать субъект-субъектное обучение [4].

Методика интегрированного предметно-языкового обучения стимулирует изучение языка и содержания специального предмета. Сам преподаватель представляет своего рода «лингвистическую модель» для имитации и последующей трансформации коммуникативных и профессиональных навыков [1,2,3,5]. При этом, преподаватель использует технологию педагогической поддержки (scaffolding), которая заключается в совокупности специальных техник, приемов, упражнений, интенсивность которых снижается по мере овладения студентами языком и контентом.

Методика также содействует развитию межкультурной коммуникации и поликультурному образованию за счет включения в содержание культурного компонента, что полностью соответствует целевым установкам общества и обучаемых.

Таким актуальность CLIL в современном образовательном пространстве растет, вместе с тем в России интегрированное предметно-языковое обучение пока еще не является столь востребованным и эффективным как в образовательных учреждениях Европы [2,. Следовательно, необходимо определить основные условия и факторы ее успешного внедрения, прежде всего, связанные с готовностью как студентов, так и преподавателей. в связи с расширением диапазона задач международного сотрудничества в области науки и образования, в частности, с увеличением контингента иностранных слушателей, нуждающихся в обучении на родном или английском языке.

В рамках исследования, проведенного **в** ФГБОУ ВО Поволжский государственный технологический университет (ПГТУ), оценка готовности студентов специальности 38.03.01. «Экономика» к интегрированному предметно-языковому обучению на английском языке проводилась методами тестирования (для определения уровня коммуникативной компетенции) и анкетирования [5]. Студенты, ответившие положительно на вопрос о желании изучать учебные дисциплины на английском языке (75%, не проявили единых мотивов к данному виду обучения. В качестве побудительных причин респонденты назвали возможность общаться в путешествиях (30%), совершенствование знания языка (без указания конкретных целей) (25%), способ узнавать новое, развиваться, заниматься самообразованием (25), помощь в карьере и будущей работе (12% чел.), обучение в магистратуре (8%чел.). Таким образом, у студентов доминируют мотивы использования английского языка в учебном процессе, не связанные с развитием профессиональной карьеры.

Студенты проявили определенный интерес к изучению на английском языке как профессиональных, так и общенаучных учебных дисциплин. В качестве преподавателя этих дисциплин на английском языке студенты рассматривают преподавателя-носителя языка (60 %), преподавателя кафедры иностранных языков (32%), преподавателя-предметника (8%)

Оценка готовности профессорско-преподавательского состава обучать своим дисциплинам на английском языке проводилась с помощью метода интервьюирования и анкетирования. 70% респондентов считают целесообразным ввести в образовательный процесс практику преподавания учебных дисциплин на английском языке, называя в качестве аргументов в пользу такого решения повышение качества подготовки и конкурентоспособности студентов (45%), развитие международных отношений и международного общения (28%)), повышение собственного уровня квалификации (15%), развитие научной мобильности (12%), необходимость использования первоисточников

В качестве наиболее эффективного варианта преподавания учебного материала

на английском языке все респонденты выбрали вариант «Отдельные темы или вопросы в темах учебных дисциплин».

30% респондентов считают, преподавание на английском языке нецелесообразным из-за увеличения нагрузки и недостаточного уровня владения иностранным языком.

60 % опрошенных преподавателей согласились бы вести свой предмет на английском языке. В качестве стимулирующих факторов для осуществления такой деятельности преподаватели выделяют: повышение заработной платы, снижение учебной нагрузки, помощь преподавателей лингвистических кафедр.

Результаты анкетирования и интервьюирования также показали, что значительная часть преподавателей на момент проведения исследования, несмотря на относительно невысокий уровень владения английским языком, имеет желание развиваться в направлении использования английского языка в проведении занятий по читаемым дисциплинам.

Вместе с тем, преобладающая часть профессорско-преподавательского состава, читающего профессиональные дисциплины студентам, не имеет достаточной информации о методике CLIL либо обладает лишь поверхностными сведениями о ней, поэтому необходимо предварительное обучение преподавателей на соответствующих курсах, подготовка и сдача международного экзамена TKT CLIL с последующим получением международного сертификата.

Таким образом, выполненное исследование позволило выявить интерес значительной части студентов и профессорско-преподавательского состава к использованию английского языка при изучении материала учебных предметов, а также сделать вывод, что для внедрения предметно-языкового интегрированного обучения необходима дополнительная подготовительная работа в отношении как студентов, так и преподавателей. Данная работа должна заключаться в повышении уровня их коммуникативной компетенции, посредством участия в программах дополнительного лингвистического образования. Актуальной задачей для профессорско-перподаватедьского состава также является подготовка к сдаче международных экзаменов - TKT CLIL, и экзаменов, подтверждающих уровень владения иностранным языком Особую актуальность представляет решение проблем организационного и регулятивного характера [5]. Так, например. Целесообразным видится внедрение варианта “soft-hard” с использование английского языка в объеме 2-4 часа в неделю, а также модель обучение отдельным темам или модулям программы.

Литература

1. Батурина Н. В., Рукавишников Ю. С., Батунова И. В. Использование приемов, методов и моделей системы CLIL в процессе обучения английскому языку студентов бакалавриата // Международный научно-исследовательский журнал. 2017. № 10(64). С. 9-13. DOI: 10.23670/IRJ.2017.64.083

2. Вьюшкина Е.Г. Опыт использования предметно-языкового интегрированного обучения в юридическом вузе // Научный вестник Воронежского государственного архитектурно-строительного университета. Серия: Современные лингвистические и методико-дидактические исследования. 2015. № 2(26). С. 82-92.

3. Зарипова Р.Р., Салехова Л.Л., Тюкарева М.Н. Интегрированный предметно-языковой подход (CLIL) в обучении математике // Международный журнал экспериментального образования. 2015. № 11-4. С. 506-509.

4. Попова Н.В., Коган М.С., Вдовина Е.К. Предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL) как методология актуализации междисциплинарных связей в техническом вузе // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2018. № 173. Т. 23. С. 29-42.

5. Родионова Е.В. Методологические основы предметно-языкового интегрированного обучения высшей школе // Наука и перспективы. 2018. № 4. http://nip.esrae.ru/pdf/2018/4/10.pdf

6. Сорокина А.Г., Пестова Е.В. Методические возможности использования CLIL-технологий в преподавании юридических дисциплин // Актуальные проблемы лингвистики и лингводидатики в образовательном процессе неязыковой образовательной организации: сборник материалов межвузовской научно-практической конференции. Иркутск: Восточно-Сибирский институт МВД РФ, 2017. С. 125-131.
7. Халяпина, Л.П. Современные тенденции в обучении иностранным языкам на основе идей CLIL / Л.П.Халяпина // Вопросы методики преподавания в вузе. 2017. Т. 6. № 20. С. 46-52.

УДК 82.0; 378.016

А.З. Хабибуллина, к.филол.н., доцент
Э.Ф. Нагуманова, к.филол.н., доцент
О.В. Шемшуренко, к.филол.н., ст. преп.
Казанский (Приволжский) федеральный университет
г. Казань, Россия

СОПОСТАВИТЕЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ РУССКОЙ И ТАТАРСКОЙ ЛИТЕРАТУР КАК ФАКТОР НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ-СЛОВЕСНИКОВ В РЕСПУБЛИКЕ ТАТАРСТАН

Аннотация. *Статья посвящена сопоставительному литературоведению как фактору научно-исследовательской подготовки учителей-словесников в полиэтнической среде Республики Татарстан. Цель статьи – определение места и сущности сопоставительного литературоведения как метода исследовательской подготовки будущих учителей-словесников, выяснение приемов его репрезентации в образовательном процессе. Изучение системы специальных понятий сопоставительной поэтики (множественность литератур, эстетическая интерференция, принцип дополнительности и др.) как один из этапов научно-исследовательской подготовки будущих учителей-словесников способствует формированию личности, готовой успешно интегрироваться в современное социокультурное пространство в условиях расширения межэтнических и межязыковых контактов.*
Ключевые слова: *сопоставительное литературоведение, русская литература, татарская литература, русскоязычная литература татар, учитель-словесник, Республика Татарстан, би- и полилингвальная аудитория.*

A.Z. Khabibullina, Ph.D., Associate Professor
E.F. Nagumanova, Ph.D., Associate Professor
O.V. Shemshurenko, Ph.D., Senior Lecturer
Kazan (Volga Region) Federal University
Kazan, Russia

COMPARATIVE STUDY OF RUSSIAN AND TATAR LITERATURES AS A FACTOR OF SCIENTIFIC RESEARCH TRAINING OF LANGUAGE AND LITERATURE TEACHERS IN THE REPUBLIC OF TATARSTAN

Abstract. *The article is devoted to comparative literary studies as a factor in the scientific research training of language and literature teachers in the multi-ethnic environment of the Republic of Tatarstan. The purpose of the article is to determine the place and essence of comparative literature as a method of research training of future language and literature teachers, to clarify the methods of its representation in the educational process. The study of the system of special concepts of comparative poetics (multiplicity of literature, aesthetic interference, the principle of complementarity, etc.) as one of the stages of research training of future language and literature teachers contributes to the formation of a personality ready to successfully integrate into the modern sociocultural space in the context of expanding inter-ethnic and inter-linguistic contacts.*
Key words: *comparative literature, Russian literature, Tatar literature, Russian-language literature of the Tatars, language and literature teacher, Republic of Tatarstan, bi- and multilingual audience.*

В современных условиях гуманитарной и педагогической подготовки будущих учителей-словесников актуальным является применение в практическом опыте тех научных методов, которые направлены на поиск и углубление исследовательского потенциала будущих учителей-словесников. Особое место среди них является

сопоставление литератур или сопоставительный метод. Ценность его наиболее заметна в Республике Татарстан как полиэтническом регионе, именно здесь он актуализирует свою сущность – изучение уникальных (самобытных) свойств разноязычных литератур в их диалоге и коммуникации.

Нужно отметить, что прикладное и теоретическое значение данного метода в системе научно-исследовательской филологической подготовки будущих учителей недостаточно изучалось в педагогической науке. В основном вопросы сопоставления русской и родной литератур рассматривались в аспекте методики преподавания русской литературы в полиэтнической среде [7]. При этом в качестве приоритетного выступал метод сравнения литератур, направленный на поиск общего в произведениях национальных писателей и «выравнивания» литератур между собой [12].

Вместе с тем обращение к сопоставительному методу в научно-исследовательской подготовке будущих учителей-словесников, которое в Республике Татарстан ведется преимущественно на материале русской классики, произведений татарской и русскоязычной литературы писателей-татар, позволяет студентам-филологам лучше разбираться в сложных и актуальных явлениях разноязычных литератур. К ним относятся вопросы транскультурации и этнокультурной идентичности, полилингвизма, диалога литератур, эстетической интерференции, художественного перевода, межкультурной коммуникации, множественности литератур и др. [2].

Цель статьи – определение места и сущности сопоставительного литературоведения как метода научно-исследовательской подготовки будущих учителей-словесников РТ, выяснение приемов его репрезентации в образовательном процессе.

Известно, что Республика Татарстан представляет собой самобытную полилингвальную и транскультурную среду, в которой множественность языков, культур и литератур выступает одной из форм духовной жизни его народов. В данном аспекте рассмотрение «своего» культурного мира через призму «чужого» может стать основой для создания *новой образовательной парадигмы*. Как об этом пишет В.Р. Аминева, «владение двумя или несколькими языками, чтение художественных текстов, принадлежащих разным национальным культурам, в оригинале способствует восприятию своей культуры в столкновении и единстве с культурами других народов. Возникающие в сознании читателя сопоставление «своего» и «чужого» может стать основой для построения новых образовательно-воспитательных парадигм» [1: 5].

В своем исследовании мы исходим из того, что сопоставительный метод, включенный в образовательный процесс, выступает одной из форм *противостояния* глобализации, которая меняет как саму языковую личность, так и национальные литературы России. Так, явление «множественной» или «гибридной» идентичности как фактора глобализации имеет место в отношении современных русскоязычных произведений писателей-татар: Р. Бухараева, И. Абузярова, Г. Яхиной, Ш. Идиатуллина и др. Несмотря на то, что татарский язык не стал для них языком художественного творчества, значение их произведений для национальной литературы татар достаточно велико. Некоторые из них – Г. Яхина, И. Абузяров, Ш. Идиатуллин – стали лауреатами престижных литературных премий [6].

Сложившиеся в настоящее время теории транскультуральности современной языковой личности и художественного сознания также способствуют более внимательному отношению к исследовательской подготовке учителей-словесников в РТ. «Транскультурализм / транскультуральность предполагает одновременное существование в разных культурах с сохранением отпечатков каждой из них. Результатом транскультуральности становится постепенное изменение культуры, в том числе путем гибридизации» [9: 6]. Тот факт, что «гибридная» идентичность (или «множественная» идентичность) меняет отношение субъекта к национальным корням,

разрушает или «размывает» его способность к самоидентификации в пространстве родной культуры и языка, усиливает приоритет тех методов в гуманитаристике, в которых идея самобытности разных литературных явлений и культурных структур выступает как основная.

Сопоставление литератур как научный метод.

Сопоставление литератур отличается от сравнительного метода в литературоведении, который имеет свою богатую историю в отечественной науке о литературе. Сопоставление предполагает сохранение *уникальности* каждой из литератур, включаемых в круг исследования. Как пишет Я.Г. Сафиуллин: «Общее в таком случае не цель, не единство в общепринятом смысле слова, в котором разные культуры должны слиться в одно, но постоянный диалог. Со-участие в этом диалоге и есть единство в обновленном значении этого слова» [10: 166-167].

Ценность сопоставительного метода в том, что он позволяет глубже понять национальную идентичность и самобытность русской и татарской литератур, которые в условиях диалога дополняют друг друга, порождая *новые смысловые структуры*. Так, репрезентация сопоставления как научного метода в процессе исследовательской подготовки студентов-филологов как русскоязычных, так и татароязычных предполагает усвоение специальных понятий и категории: множественность литератур [11: 58-59], эстетическая интерференция, культурная идентичность [6], принцип дополнительности [11: 79-80], гомологическое соотношение [8: 13-16]. Они объективно необходимы как для научно-исследовательской, так и педагогической деятельности студентов в качестве будущих учителей-словесников. Концепция сопоставительного литературоведения помогает лучше разбираться в инонациональном мире, где существует другая «структура мысли», а также через «чужое» глубже понимать «свое».

Сопоставительная поэтика как фактор научной работы студентов

1. Исследовательская подготовка студентов-филологов чаще всего реализуется через обращение к вопросам сопоставительной поэтики. Сопоставительная поэтика русской и татарской литератур – новая область теоретических исследований, предметом которой выступают выявляемые в процессе сопоставительного анализа произведений, принадлежащих к разным национальным литературам, различия их композиционных и архитектонических форм, которые по отношению друг к другу не тождественны и уникальны [3]. Установление различий в поэтике разноязычных произведений имеет ценность: черты несходного, самобытного создают основу для межлитературного диалога, способствуя воспитанию толерантности в будущих учителях-словесниках.

Так, студентам-билингвам и полилингвам, представляющих разные культуры и языки, предлагается в рамках исследовательской работы, изучить гомологические жанры русского и татарского фольклора (песня и җыр, баллады и баиты) и национальных литератур (басня и мәсәл, рассказ и хикая, отрывок и кыйтга). Идеи сопоставительной жанрологии, как правило, раскрываются в докладах и дискуссиях рамках учебных занятий и научных конференций.

2. Сопоставительное изучение русской и татарской литератур, их поэтики реализуется в Институте филологии и межкультурной коммуникации в преподавании многих учебных дисциплин: «История русской литературы», «Литература народов России», «Проблемы национальной идентичности», «Народная культура и фольклор», «Русская литература XIX, XX веков и современная литература». Их слушателями является аудитория би- и поли- и транслингвальных студентов. Нужно отметить, что это не только русскоязычные и татароязычные студенты, владеющие неродным языком, но и обучающиеся-иностранцы – представители КНР, Турции, Ирана и стран Ближнего Зарубежья, которые осваивают русский язык, а также один или несколько европейских языков. Такая богатая полиэтническая и поликультурная образовательная среда по-разному воспринимает произведения русской литературы XIX века. Так,

экспериментальное исследование, проведенное на материале стихотворения М.Ю. Лермонтова «На севере диком стоит одиноко…» (1841) подтвердило, что в восприятии студентов-иностранцев, представляющих культуру Дальнего Востока, имеет место *межлитературная коммуникация* как явление инонациональной рецепции [13].

Вместе с тем сопоставительное изучение литератур на разных уровнях художественной системы (жанра, тропов, ритмики) позволяет выявить те «новые» смыслы в произведениях русских классиков, которые актуализируются в инонациональном восприятии, в том числе у российских татарских читателей.

Подтверждают сказанное результаты научного эксперимента.

Эксперимент проводился среди студентов-полилингвов Высшей школы татаристики и тюркологии им. Г. Тукая, целенаправленно изучающих татарский язык и родную литературу, но имеющих опыт восприятия русской поэзии XVIII-XIX веков. В эксперименте участвовали студенты 3 курса направления подготовки «Педагогическое образование». Всего 36 человек. Фактическим материалом анализа стало известное стихотворение Г.Р. Державина «Арфа» (1798). Также в ходе работы студенты обращались к его татарскому переводу, который выполнил современный поэт Р. Харис.

«Арфа» – одно из программных стихотворений русского поэта, в котором Державин говорит о детских годах, проведенных в Сокурах [родина Державина], называя это время «колыбелью своих первоначальных дней». Стихотворение отличается богатством образной речи и ритмики. Оно насыщено звукописью, так, благодаря обилию звука [а], ассонансу (ш**у**мом б**у**дит вдр**у**г... пер**у**нным), мы слышим мелодию арфы, ее переливы. Мелодика стиха усиливается и за счет того, что поэт обращается к шестистопному ямбу, удлиняя тем самым строки. Обилие устаревшей лексики, мифологизмы также способствуют созданию особого образного строя стихотворения.

2.2. Результаты эксперимента

В ходе анализа стихотворения «Арфа» реципиенты выделили композиционные особенности произведения. Студенты подчеркнули, что первая часть стихотворения связана с образом арфы, воздействием на душу лирического героя ее волшебного звука; во второй части поэт создает удивительные образы Казани, волжских, камских пейзажей; в последней строфе он гармонично соединяет темы двух частей, здесь происходит разрешение эмоционального напряжения стиха. В то же время в ходе интерпретации этого произведения читатели прибегали и к иным системам координат, связанных с особенностями татарской литературы.

Анализ показал, что рецепция татарских читателей стихотворения Державина складывалась в свете ценностей национальной поэзии, и в первую очередь, стихотворений Г.Тукая. В их восприятии была заметна эстетическая интерференция, которая прослеживалось как на уровне поисков читателями тех образов и мотивов, которые сложились в их родной литературе, так и восприятии отдельных художественно-изобразительных средств через призму татарского языка. К примеру, читатели увидели сходство произведения Державина со стихотворением национального поэта Тукая «Милли моңнар» («Национальные мелодии»), в котором сливаются размышления лирического героя о своей судьбе с осознанием трагической судьбы родного народа. Интерференция репрезентировалась в стремлении татарских читателей соотнести культурный пласт, связанный с воспоминаниями Державина о детских годах, со своим эстетическим и языковым опытом, ценностное ядро которого связано с творчеством Тукая.

Также проведенный эксперимент передает неоднозначность восприятия носителями татарского языка переводов русской поэзии: если ряд студентов восхищенно отзывались о переводе стихотворения «Арфа», то некоторые назвали перевод весьма дословным, не соответствующим стилистическим установкам русского стиха. Таких рассуждений было мало, большинство читателей (85%) отметили явные

достоинства перевода Р. Хариса. В частности, в качестве примера адекватной передачи особенностей оригинала реципиенты приводили последнюю строфу стихотворения Г.Р. Державина:

Звучи, о арфа, ты все о Казани мне!
Звучи, как Павел в ней явился благодатен!
Мила нам добра весть о нашей стороне:
Отечества и дым нам сладок и приятен [4: 276].

Сравните:

Яңра, арфа, сөйлә Казаным хәлләрен!
Сөйлә, ничек безнең якка Павел кайтты!
Җанга рәхәт туган яктан яхшы хәбәр,
Туган илнең төтене дә хуш хәм татлы [5: 65].

Татарский перевод воссоздает мелодику державинского стиха (12-сложный силлабический размер прекрасно передает особенности шестистопного ямба). Р. Харис находит в татарском языке такие лексические средства, которые способны воссоздать своеобразие державинской поэтики.

Все участники эксперимента также отметили, что привлечение в ходе изучения элементов сопоставления русской и татарской литературы, позволяет лучше понять русскую классику, ее художественные особенности, поэтику в целом.

Таким образом, использование приемов сопоставления русской и татарской литератур в полиэтнической билингвальной среде позволяет обогатить культурный кругозор будущих учителей-словесников и воспитать личность, готовую успешно интегрироваться в современное социокультурное пространство в условиях расширения межкультурных и межэтнических контактов.

3. К дискуссионным вопросам рассматриваемой темы относится вопрос о методах и приемах исследовательской работы в среде иностранных студентов-филологов. В этой связи представляется трудным реализовать их научную деятельность, посвященную теоретическим вопросам сопоставительного литературоведения, например, жанру, ритмики русской и татарской поэзии, русско-татарским переводам.

С другой стороны, чтение малых и средних жанров современной русскоязычной татарской литературы (Р. Кутуй, Р. Бухараев, И. Абузяров), отдельных фрагментов их произведений позволит расширить представления иностранных студентов о татарском национальном характере, этнических стереотипах, и в целом даст понимание уникальности такого явления российской литературы как с точки зрения языкового воплощения, так и общечеловеческих идей.

Итак, исследование подтвердило, что методика сопоставительного изучения русской и татарской литератур в научно-исследовательской подготовке учителей-словесников для би- и полилингвальных школ Татарстана позволяет подчеркнуть значимость категорий «свое» и «чужое». Последнее необходимо для понимания этнокультурной идентичности, находящихся в диалоге литератур. В результате внедрения приемов сопоставительного литературоведения в образовательный процесс акцентируются такие понятия, как интерсубъективность, коммуникативность, креативность.

Благодарности: Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и Правительства РТ в рамках научного проекта № 18-412-160006.

Литература

1. Аминева В.Р. Сопоставительное изучение русской и татарской литератур. – Казань: РИЦ «Школа», 2017. – 264 с.

2. Amineva, V., Ibragimov, M., Nagumanova, E., Khabibullina, A., Yuzmukhametova, L. Aesthetic Interference and Untranslatability as Concepts of Comparative Literary Studies. The Social Sciences, 2015, 10 (7), pp.1868-1872.
3. Аминева В.Р. Сопоставительная поэтика: предмет и методы исследования // Сопоставительная поэтика национальных литератур. – Казань: Изд-во казан. ун-та, 2018. – С. 4-10.
4. Державин Г.Р. Стихотворения. – Л.: Советский писатель, 1957. 465 с.
5. Державин Г.Р. Кизләү: Одалар, шигырьләр [русчадан Ренат Харис тәрҗ.]. Казан: Мәгариф. – Вакыт, 2016. 159 с. (На татар.яз.).
6. Ибрагимов М.И. Идентичность русскоязычных писателей-татар // Материалы IV Международная научно-практическая конференция «Би-, поли-, транслингвизм и языковое образование» под эгидой МАПРЯЛ. (7-8 декабря 2018, РГГУ). – М., 2018. –С. 68-74.
7. Мухаметшина Р.Ф. Диалог русской и татарской культур в системе литературного образования: [(на материале шк. Респ. Татарстан)]. – Казань: Магариф, 2007. – 197 с.
8. Паниккар Р. Индология как межкультурный катализатор (межкультурное взаимодействие – новая задача индологических исследований) / пер. с англ., предисл. и коммент. Р.Ф. Бекметова и И.Р. Сафина. Казань: Школа, 2017. 20 с.
9. Прошина З.Г. Проблемы и перспективы транслингвальных и транскультуральных контактов (введение к тематическому выпуску журнала) // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. – 2016. - № 2 (50). – С. 6-9.
10. Сафиуллин Я.Г. Крутые повороты: арабица, латиница, кириллица // Казанский альманах. Серия бирюза. 2017. С. 171-180.
11. Теория литературы: словарь для студентов / науч. ред. Я.Г. Сафиуллин; сост. В.Р. Аминева, А.З. Хабибуллина и др. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2010. – 147 с.
12. Черкезова М.В. Русская литература в системе литературного образования в школах с русским (неродным) и родным (нерусским) языком обучения // Вестник ТГППУ. – Казань, 2011. № 3(25). С 281-286.
13. Shemshurenko Oksana V, Khabibullina Alsu Z., Nagumanova Elvira F., Interliterary Communication and Aesthetic Interference In The Perception of The Russian Poetry of The Xix Century By The Representatives of The other Nationalities (Based on Mikhail Lermontov's Poem Na Severe Dikom Stoit Odinoko...) // MODERN JOURNAL OF LANGUAGE TEACHING METHODS. - 2018. - Vol.8, Is.11. - P.464-469.

УДК 37.015.3 УДК 37.015.3

С.А.Хазова, д.п.н., доцент
Кубанский государственный университет
г. Краснодар, Россия
С.Н.Бегидова, д.п.н., профессор
Л.В. Манжос,
Адыгейский государственный университет
г. Майкоп, Россия

ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГА

Аннотация. *В статье обоснована актуальность создания в образовательных учреждениях общего образования условий, обеспечивающих повышение эффективности профессиональной самореализации педагогов. Вывод сделан на основе эмпирически выявленного недостаточного развития показателей самореализации педагогов. Результаты диагностирования факторов, содействующих и препятствующих эффективной профессиональной самореализации, позволяют определить ключевые требования к организационным, содержательным и пр. условиям труда педагогов.*
Ключевые слова: *показатели профессиональной самореализации, факторы профессиональной самореализации, педагоги.*

S.A.Hazova, Ph.D., associate professor
Kuban State University, Krasnodar, Russia
S.N. Begidova, Ph.D., professor
Manzhos L.V.,
Adyghe State University, Maykop, Russia

IMPROVING THE EFFICIENCY OF PROFESSIONAL SELF-REALIZATION OF A TEACHER

Abstract. *The article substantiates the relevance of the creation in educational institutions of general education of conditions that increase the effectiveness of professional self-realization of teachers. The conclusion is made on the basis of an empirically identified insufficient development of indicators of teacher self-realization. The results of diagnosing factors that contribute to and hinder effective professional self-realization make it possible to determine the key requirements for organizational, informative, and other working conditions for teachers.*
Keywords*: indicators of professional self-realization, factors of professional self-realization, teachers.*

Одной из важнейших характеристик социально-зрелой личности является ее профессиональная самореализация, как показатель активности в достижении значимых целей деятельности, ответственного отношения к результатам труда. Эффективность самореализации зависит от субъективных и объективных факторов, в том числе, специфических для разных видов профессиональной деятельности, для разных условий труда в рамках одной профессии и т.д. Кроме того, не смотря на достаточно активное изучение данных вопросов психологами, социологами, педагогами, требуется уточнение имеющихся научных данных ввиду кардинального изменения ряда социально-экономических, идеологических, духовно-нравственных и иных реалий российской жизни.

Недостаточность современных научных знаний о спектре данных факторов для профессиональной самореализации педагогов общеобразовательных школ определила проблему исследования. Целью исследования стало выявление особенностей профессиональной самореализации педагогов на основе сравнительного анализа соответствующих показателей, факторов и условий у педагогов, работающих в образовательных организациях разных типов.

Известно, что показателями профессиональной самореализации являются: креативность, рефлексивность, удовлетворенность профессиональной деятельностью, профессиональная направленность, направленность на профессиональное саморазвитие, индивидуальный стиль профессиональной деятельности [3, 4, 5 и др.]. Определяющими факторами эффективной профессиональной самореализации личности являются: адекватная самооценка личности, стремление к успеху, адекватность характеристик личности целевым установкам и ценностным ориентирам профессии, содержанию труда. Ключевыми условиями в данном контексте называют: предметно-материальные (наличие технических средств труда, необходимых материалов; обстановка, дизайн, внутренняя отделка и т.п.), финансово-экономические (уровень заработной планы, наличие премий и доплат, возможности дополнительного заработка и пр., а также принципы и формы стимулирования), информационно-методические (информационная база, методическое обеспечение деятельности), социальные (социальный статус профессиональной сферы и субъектов деятельности, уровень возможностей для профессионального саморазвития и карьерного роста; цели, миссия организации, организационная культура и т.п.) [1, 2, 6, 7 и др.].

Для достижения цели исследования использовался комплекс диагностических методик, предназначенных для оценки различных характеристик личности, выделенных в контексте факторов и показателей профессиональной самореализации педагогов. Контингент испытуемых был выбран таким образом, чтобы для

представителей двух разных групп отличались условия и ряд факторов профессиональной самореализации. В первую группу вошли педагоги общеобразовательных школ (ЭГсош, 48 чел.), во вторую – педагогики учреждений дополнительного образования (ЭГдоу, 50 чел.).

Варьирующими характеристиками ЭГсош и ЭГдоу являются:

– цели деятельности образовательных организаций, зафиксированные в Уставах;

– возможные режимы и графики работы;

– специфика обеспечения труда материалами и техническими средствами;

– состав и содержание профессиональных функций, должностных обязанностей;

– принципы расчёта заработной планы;

– отдельные параметры, характеристики организационной культуры.

Заметим, что в обе группы отбирались респонденты, имеющие единственное место работы – соответственно, СОШ или ДОУ.

В качестве инвариантных были определены некоторые характеристики членов ЭГсош и ЭГдоу, которые прямо или косвенно могут влиять на самореализацию личности. Так, все участники исследования были женщинами в возрасте от 38 до 41 года, имели высшее образование (педагогическое), стаж педагогической работы варьировался от 13 до 17 лет. Кроме того, ЭГсош и ЭГдоу были однородны с точки зрения квалификации участников: в них вошли учителя конкретных учебных дисциплин (иностранных языков, русского языка, математики, обществознания); мы посчитали, что это может оказаться важным ввиду большей, по сравнению с другими, востребованностью данных предметов в соответствии с реалиями современной жизни и системы оценки результатов общего образования (следовательно, можно ожидать и большей востребованности, значимости соответствующих педагогов, что влияет на их статус).

Диагностика осуществлялась с использованием следующих методик:

– «*Методика диагностики уровня развития рефлексивности*» (А.В.Карпов);

– *«Креативность» (Н.Ф.Вишнякова)*;

– *«Интегральная удовлетворенность трудом»* (Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М.), анкета Ю.Романовой;

– «Измерение уровня профессиональной направленности по признакам латентной структуры отношения» (Н.В.Кузмина, В.А.Ядов);

– «Мотивация профессиональной деятельности» (К.Замфер в модификации А.А.Реана);

– *«*Диагностика реализации потребностей в саморазвитии» (Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г.М.), «Готовность к саморазвитию» (Ю.А.Иоакимиди);

– «Индивидуальный стиль педагогической деятельности» (А.М. Маркова, А.Я. Никонова);

– тесты «**Рейтинг ценностно-потребностных ориентаций», «Совпадение ценностных ориентаций»**. Результаты эмпирического исследования позволили заключить следующее.

1) Рефлексия. Уровень рефлексивности испытуемых обеих групп, преимущественно, средний; группы однородны по данному показателю. Однако, не смотря на отсутствие достоверных различий, в ЭГдоу выявлено больше педагогов с высоким и не выявлено – с низким уровнями рефлексивности.

2) Креативность. По данному показателю самореализацию педагогов обеих групп можно считать вполне успешной: большинство испытуемых относятся к высокому и выше среднего уровням по обобщенному показателю ($P>0,05$). Возможно, детерминировано это нормативной заданностью инновационности профессиональной деятельности современных педагогов. Хотя следует отметить, что среди представителей ЭГдоу больше тех, чьи результаты соответствуют нижней границе высокого уровня, а в ЭГсош – верхней границе уровня выше среднего.

Дифференцированный анализ уровня развития отдельных творческих качеств педагогов свидетельствует о наличии достоверных различий между группами (P‹0,05). Представители ЭГдоу превосходят учителей второй группы по любознательности, эмпатии и чувству юмора, однако уступают им в интуиции и воображении. На наш взгляд, это может быть связано с различающимися условиями труда, включая организационную культуру, задающую требования к поведению и деятельности педагогов.

Идентичными группы оказались с точки зрения творческого мышления и творческого отношения в работе (преимущественно, высокий уровень), а также оригинальности (средний уровень) (P›0,05).

3) Удовлетворенность трудом. По данному показатели зафиксированы статистически значимые различия между группами в пользу ЭГдоу (P‹0,05), где высокий уровень выявлен в значительно большем числе случаев. Так, если в ЭГдоу подавляющее большинство педагогов полностью (75%) удовлетворены своим трудом, то в ЭГсош таких респондентов вообще не оказалось. И, наоборот, в ЭГдоу нет педагогов, полностью не удовлетворенных работой (0%), а в ЭГсош таких половина (50%). При этом наиболее значительные различия между группами выявлены по таким дифференциальным показателям, как уровень притязаний, удовлетворенность условиями деятельности и достижениями. Следовательно, именно эти факторы эффективно учитываются в организациях дополнительного образования детей и недостаточно – в общеобразовательных школах. По показателям удовлетворенности взаимоотношениями с коллегами и с руководством группы в меньшей степени различаются, причем здесь обнаружился высокий разброс мнений. Очевидно, данные факторы существенно зависят от индивидуальных коммуникативных особенностей личности каждого респондента, а также от сложившейся организационной культуры конкретных учреждений.

Названные выводы подтверждены и дополнены результатами анкетирования. Так, ответы на вопрос о том, в какой степени респондентов устраивают те или иные аспекты их работы, свидетельствуют о том, что ведущими факторами удовлетворенности трудом для педагогов ДОУ выступают возможность проявления самостоятельности, взаимосоответствие личностных характеристик и содержания работы и, организационные особенности деятельности (режим труда, его организация) и техническая обеспеченность, а для педагогов СОШ – только соответствие работы личным способностям (заметим, что педагоги ДОУ часто выбирали вариант ответа «удовлетворен», тогда как педагогм СОШ ограничивались вариантом «скорее, удовлетворен»). Наибольшую неудовлетворенность в ЭГдоу вызывает размер заработка («скорее не удовлетворен»), а в ЭГсош – размер заработка и уровень организации труда («не удовлетворен» в обоих случаях).

О том, что организация труда более рациональна в ДОУ свидетельствует тот факт, что представители ЭГдоу в качестве положительных факторов трудовой активности назвали материальное и моральное стимулирование, трудовой настрой коллектива и экономическую политику организации; в данной группе не выявлено страха потери работы как положительного либо отрицательного фактора. В ЭГсош все вышеназванные факторы были отнесены респондентами либо к нейтральным («совершенно не действует»), либо к отрицательным («снижает удовлетворенность»).

Самыми важными (положительными) характеристиками работы респонденты ЭГдоу назвали: возможность профессионального роста (саморазвития), разнообразие работы, благоприятные условия работы и участие в управлении организацией; заработная плата, престиж профессии и психологический микроклимат занимали в их иерархии средние позиции. В ЭГсош заработная плата, престиж профессии и психологический микроклимат заняли самые низкие рейтинговые места; на первые места вышли возможность общения в процессе работы и обеспечение оргтехникой.

При этом педагоги СОШ в качестве детерминантов повышения оплаты труда (стимулирующей части заработной планы) назвали объем работы, а также дисциплинированность и «личную преданность» руководству. В ДОУ же, помимо естественного показателя объема работы, указали на квалификацию, инициативность и творческость. Это косвенно свидетельствует об особенностях организации труда и микроклимате в коллективах двух разных типов образовательных организаций.

4) Профессиональная направленность. Рассчитанные величины индекса удовлетворенности профессиональным выбором (информативный показатель I) свидетельствуют о значительном превосходстве представителей ЭГдоу (I=0,68) над коллегами из ЭГсош (I=0,44). Рассчитанные величины К (коэффициент значимости факторов удовлетворенности / неудовлетворенности профессиональным выбором) позволили констатировать следующее:

– наиболее сильными причинами негативного отношения к работе являются: (а) общие для педагогов СОШ и ДОУ – физическое переутомление, причем в ЭГдоу других негативных факторов не выявлено; (б) у педагогов СОШ – низкая престижность работы учителя в школе, нервное переутомление, недостаточная заработная плата (в группе ЭГдоу данный фактор является нейтральным);

– в качестве наиболее значимых факторов позитивного отношения педагогов к работе выступают: (а) общие для педагогов СОШ и ДОУ – творческость профессиональной деятельности и соответствие работы способностям; при этом в ЭГдоу величины коэффициента значимости существенно выше, чем в ЭГсош; (б) у педагогов ДОУ – общественная значимость профессии, отсутствие нервного переутомления и возможность самосовершенствования; (в) по всем позитивным факторам коэффициенты значимости в ЭГдоу выше, чем в ЭГсош.

5) Мотивация профессиональной деятельности. По оптимальному типу профессиональной мотивации ЭГдоу и ЭГсош достоверно не различаются ($P>0,05$). Однако в ЭГсош значительно больше, чем в ЭГдоу, педагогов с наихудшим типом мотивации (соответственно, 37,5% и 0%), и меньше – с наилучшим ($P<0,05$). Вероятно, более удовлетворительные условия труда педагогов ДОУ детерминируют более эффективное развитие внутренней положительной мотивации профессиональной деятельности и, отчасти, предотвращают формирование внешней отрицательной мотивации.

6) Рейтинг ценностно-потребных ориентаций. Анализ результатов диагностики показал, что, благодаря создаваемым в организациях условиям деятельности, в ДОУ лучше удовлетворяются значимые потребности педагогов, чем в СОШ. Об этом свидетельствует достоверное различие групп по показателю интегравала разниц между значимостью проблем и уровнем их удовлетворения ($P<0,05$). Вероятно, администрация исследованных ДОУ в большей степени осведомлена о рейтинге ценностей сотрудников и прилагает усилия для первоочередного удовлетворения самых важных потребностей работников. Подтверждением этому является информация, полученная от представителей ЭГдоу о том, что содержание регулярных собраний и совещаний в их организациях составляет не только планирование работы и анализ результатов, но и мониторинг потребностей и пожеланий педагогов относительно разных аспектов организации деятельности.

Заметим, что в группе ЭГдоу полностью удовлетворенными оказались многие потребности, связанные с профессиональной самореализацией: удовлетворенность реальным статусом (профессиональным), совпадение личных и профессиональных интересов, признание высоких результатов труда, результаты самосовершенствования и самореализации в работе, удовлетворенность личным участием в профессиональной деятельности, возможности достижения высоких результатов. А в ЭГсош из данного списка удовлетворенными оказались только потребности личного участия в профессиональной деятельности и возможность самореализации вне школы. В данной

группе совпадающие результаты были по таким показателям, как социальная защищенность, комфортность условий труда, взаимоотношения с руководством. Таким образом, с точки зрения удовлетворения значимых потребностей, связанных с профессиональной самореализацией личности, в СОШ картина менее благополучная. Хотя материальные потребности в обеих группах оказались оцененными более высоко по значимости, чем по степени их удовлетворения.

7) Совпадение ценностных ориентаций. Вывод по данному показателю делался на основе полученных величин разницы в оценке значимости ценности для личности и для организации; группы оказались идентичными: в ЭГсош разница составила -0,9 – 3,3 балла, в ЭГдоу – -1,4 – 3,4 балла (P›0,05). Тем не менее, в двух группах разными оказались сами наименования ценностей, оказавшихся совпадающими для организации и работников: в ДОУ это были наиболее значимые ценностные ориентации педагогов (высокие запросы (высокие требования к жизни и высокие притязания), жизнерадостность (чувство юмора), независимость (способность действовать самостоятельно, решительно), широта взглядов (умение понять чужую точку зрения, уважать иные вкусы, обычаи, привычки), эффективность в делах (трудолюбие, продуктивность в работе)), а в СОШ – ценности, занимающие средние и нижние места в иерархии (смелость в отстаивании своего мнения, своих взглядов, исполнительность (дисциплинированность), воспитанность (хорошие манеры), высокие запросы). Интересно также, что «высокие запросы» оказались высоко значимыми для педагогов ДОУ и мало значимыми для педагогов СОШ.

8) Потребность в саморазвитии. По дифференциальному показателю готовности к саморазвитию группы не различались в том, что большинство результатов соответствовало среднему уровню (P›0,05). При этом в ЭГсош зафиксировано статистически значимо больше, чем в ЭГдоу педагогов с низким уровнем, а в ЭГдоу – достоверно больше, чем в ЭГсош, респондентов с высоким уровнем готовности к самореализации (P‹0,05).

По показателю реализации потребности в саморазвитии педагоги ЭГдоу продемонстрировали более качественные результаты. Во-первых, данная группа превосходит ЭГсош по количеству представителей, характеризующихся активной реализацией потребности в саморазвитии, во-вторых, в ней меньше респондентов с отсутствующей системой саморазвития (P‹0,05).

9) Индивидуальный стиль педагогической деятельности. В двух группах было зафиксировано примерно равное количество педагогов, у которых не сложился индивидуальный стиль деятельности (P›0,05). При этом в ЭГсош оказалось достоверно больше респондентов, у которых обнаружен единственный доминирующий стиль деятельности, а в ЭГдоу — тех, для кого характерны два доминирующих стиля педагогической деятельности (P‹0,05).

Обобщая все вышесказанное, можно отметить, что самореализация педагогов, работающих в СОШ и ДОУ, имеет как схожие, так и отличительные черты. Это касается и выраженности показателей самореализации, и состава детерминирующих ее факторов и условий. А именно.

1) Общие и специфические показатели профессиональной самореализации педагогов СОШ и ДОУ.

1.1. И в ДОУ, и в СОШ самореализация педагогов одинаково эффективно осуществляется по показателям Одинаково эффективной представляется самореализация педагогов рефлексивности, креативности, возможности заниматься любимым делом, соответствию профессии способностям и характеру, по совпадению личных и организационно-профессиональных ценностей, сложившемуся индивидуальному стилю педагогической деятельности.

1.2. Педагогов ДОУ отличают от педагогов СОШ такие показатели эффективной профессиональной самореализации, как любознательность, эмоциональность, эмпатия

и чувство юмора; удовлетворенность трудом; профессиональная направленность личности, мотивация профессиональной деятельности, степень удовлетворения значимых проблем в процессе профессиональной деятельности, реализация потребности в саморазвитии и готовность к саморазвитию.

1.3. У педагогов СОШ более выраженными, по сравнению с педагогами ДОУ, являются показатели воображения и интуиции.

2) Факторы и условия, способствующие и препятствующие эффективной самореализации педагогов.

2.1. У педагогов ДОУ профессиональную самореализацию детерминируют следующие факторы и условия: удобный режим работы, уровень организации труда, уровень технической оснащенности, возможность достижения высоких профессиональных результатов, соответствие работы уровню притязаний и способностям, самостоятельность, зависимость размера вознаграждения от уровня квалификации, инициативности и креативности, статус и творческий характер профессии.

2.2. Для педагогов СОШ детерминирующими профессиональную самореализацию условиями и факторами выступают соответствие работы личным способностям, удовлетворение потребности в общении, обеспечение оргтехникой.

2.3. В ДОУ мешают эффективной самореализации педагогов размер доходов и физическое переутомление.

2.4. В СОШ препятствием эффективной самореализации педагогов являются, помимо уровня доходов и физического переутомления, еще и уровень организации труда, престиж профессии, психологический микроклимат, зависимость материального вознаграждения от личных взаимоотношений с руководством, нервное переутомление.

Сравнение эмпирических результатов, полученных в образовательных организациях разных типов, позволяет сформулировать наиболее общие организационные рекомендации по повышению эффективности профессиональной самореализации педагогов общеобразовательных школ:

– оптимизировать условия организации труда;

– повысить объективность и действенность системы стимулирования труда;

– предоставлять большую самостоятельность педагогам в вопросах целеполагания и организации деятельности;

– учитывать индивидуальные интересы и способности педагогов при определении их функций, обязанностей, видов внеучебной деятельности;

– создать возможности для отдыха, снятия физического и психического напряжения.

В образовательном аспекте важным представляется сопровождение личностно-профессионального развития педагогов, направленное на развитие их любознательности, эмпатии и чувства юмора, профессиональной направленности и мотивации профессиональной деятельности, потребности и готовности к самосовершенствованию, а также на формирование единой системы личных и организационных ценностных ориентаций.

Литература

1. Азарян, Н. А. Самореализация личности в профессиональной деятельности: затруднения и пути их преодоления / Н.А.Азарян. М.: Изд-во РАО, 2014.

2. Акиндинова, И.А. Самоактуализация личности в различных типах организации профессиональной деятельности / И.А.Акидинова // Психолого-педагогические проблемы развития личности в современных условиях: Психология и педагогика в общественной практике. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2000. – С. 29–36.

3. Богатырева, О.О. Профессиональная самореализация в пространстве личностного развития [Электронный ресурс] / О.О. Богатырева, Т.Д.Марцинковская. – Режим доступа: http://www.psystudy.com/index.php/num/2009n1-3/53-bogatyreva3.htm

4. *Галажинский, Э.В. Системная детерминация самореализации личности: автореф. дисс…докт.псхол.наук / Э.В.Галажинский. – Барнаул: БГПУ, 2002. – 43 с.*
5. *Коростылева, Л.А. Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере / Л.А.Коростылева. – СПб., 2005. – 222 с.*
6. *Савельева, Ю.А. Планирование карьеры педагога как условие его профессиональной самореализации [Электронный ресурс] / Ю.А.Савельева. – Режим доступа: http://festival.1september.ru/articles/537751/*
7. *Семикин, В.В. Профессиональная самореализация молодых педагогов в условиях современного российского образования: отчет о научно-исследовательской работе / В.В.Семикин. – СПб, 2012.*

УДК 378

Р.Р. Хайрутдинов, к. ист.. н., доцент,
Ф.Г. Мухаметзянова, д. п. н, профессор,
А.В. Фахрутдинова, д. п. н, профессор,
О.Л. Панченко, к. соц. н., доцент,
Казанский (Приволжский) федеральный университет
В.А. Боговарова, д.п.н., профессор,
Университет управления «ТИСБИ»,
г. Казань, Россия

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ МАГИСТРАНТА УНИВЕРСИТЕТА К НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация: *В статье представлены вопросы педагогического проектирования формирования готовности магистрантов университета к научно-исследовательской деятельности как субъекта деятельности. В работе представлен обзор отечественной и зарубежной литературы по проблеме исследования. Представлена педагогическая модель формирования готовности магистранта к научно-исследовательской деятельности. В структуре готовности к научно-исследовательской деятельности опытно-экспериментальным путем выделено пять групп компонентов: мотивационно-потребностный, ценностно-смысловой, когнитивно-познавательный, операционально-технологический, субъектно-личностный. Сделан вывод о необходимости разработки и апробации модели и педагогических условий формирования готовности магистранта к научно-исследовательской деятельности.*
Ключевые слова: *научно- исследовательская деятельность, магистрант, студент, готовность, университет.*

R.R. Khairutdinov, PhD associate professor,
F.G. Mukhametzyanova, Dr. Sc. (Ped.), prof.,
A.V. Fahrutdinova, Doc. associate professor,
O.L. Panchenko, PhD, associate professor,
Kazan (Volga region) federal university
V.A. Bogovarova, Dr. Sc. (Ped.), prof., University of Management TISBI,
Kazan, Russia

PEDAGOGICAL MODELING OF READINESS OF A UNIVERSITY MASTER'S STUDENT FOR SCIENTIFIC AND RESEARCH ACTIVITY

Abstract *The article describes the issues of pedagogical design of forming readiness of university master's students for scientific and research activity as actors. The work presents a review of Russian and foreign literature on the problem of the research. Pedagogical model of forming readiness of a master's student for scientific and research activity is presented. In the structure of readiness for scientific and research activity, five groups of components were distinguished experimentally: motivation and demand-based, axiological and value-based, cognitive and perception-based, operational and technology-based, subjective and personality-based. Conclusion is made concerning the necessity for development and approbation of the model and pedagogical conditions of forming readiness of a master's student for scientific and research activity.*

Keywords: *scientific and research activity, master's, student, readiness, university.*

Введение. Высшая школа России перешла на трёхуровнеую систему подготовки кадров (бакалавриат, магистратура, аспирантура). Сегодня университеты России ориентированы на подготовку будущих профессионалов, готовых к самостоятельной и творческой деятельности как субъектов деятельности. В данном контексте проблема формирования у студента субъектности сопряжена с вопросами формирования готовности студента к научно-исследовательской деятельности как процесса и результата. Однако проблема формирования готовности студента-магистранта к научно-исследовательской деятельности требуют ответа на вопросы о проблемах, содержании и структуре данного процесса. Для решения проблемы формирования готовности магистранта к научно-исследовательской деятельности можно опираться на ряд научных подходов: личностно-ориентированный, синергетический, культурологический, субъектно-ориентированный, компетентностный, человекоцентрированный (антропологический) и др. Эффективным и результативным является комптентностный и субъектно-ориентированный подходы как современные ориентиры в системе многоуровневого высшего образования.

Обзор отечественной и зарубежной литературы по проблеме исследования. Ответы на отдельные вопросы о проблемах формирования и развития готовности студента к научно-исследовательской деятельности можно найти в работе О.Н. Большаковой [3]. В работе Н.Н. Ставриновой отражены различные аспекты развития и формирования оценки готовности студента- будущего педагога к исследовательской деятельности [18]. В работе Ф.Г. Мухаметзяновой и др. показана роль фасилитации в формировании готовности студента к научно-исследовательской деятельности [14]. И.В. Шадчин раскрыл содержание и компоненты готовности студентов вуза к научно-исследовательской деятельности [21].

В тоже время, идея компетентностного подхода в определении целей и содержания высшего образования находится в процессе обновления и модернизации. Согласно А.В. Хуторскому идея компетентностного подхода в системе высшего образования заключается в акцентировании внимания на формировании способности выпускника вуза творчески действовать в проблемных ситуациях [20]. Нам импонирует определение компетентности как интегрального качества личности, выстроенное из его стремления и способности к самореализации потенциала [8]. Э.Ф. Зеер компетентность понимает как сумму знаний, умений и опыта к реализации компетенций на уровне функциональной грамотности [7]. О.А. Вихоревой компетентность представлена как совокупность всех качеств студента, обусловленные его опытом, тогда, как компетенция понимается как представления о нормативных требованиях к результатам практической деятельности [5].

Мы согласны с М.А. Галугузовой, что при рассмотрении понятий компетенция и компетентность возникает множество проблем, связанных с объективными и субъективными трудностями [6]. Е.В. Ефимова и Г.И. Калимуллина рассмотрели вопросы научно-исследовательской деятельности бакалавров и магистров в системе управления качеством [9]. Т.Е.Климовой и др. представлен методы формирования опыта научно-исследовательской деятельности студента [11]. Е.В. Прохоровой представлены подходы к разработке вопросов диагностики уровней компетентности магистров к научно-исследовательской работе [17]. М.И Колдиной отражены проблемы подготовки к научно-исследовательской деятельности будущих педагогов профессионального обучения в вузе [10]. А.С. Акопова изучила вопросы подготовки магистрантов гуманитарных факультетов университета к научно-исследовательской деятельности [1]. О.Н. Лукашевич рассматривает разные аспекты научно-исследовательской деятельности как средства развития творчества студентов вуза [12]. В работе Ю.И. Миняжовой отражены проблемы моделирования формирования научно-

методологической компетентности студентов вуза [13]. Е.Ю.Никитина выявила педагогические условия формирования готовности студентов педагогического вуза к научно-исследовательской деятельности средствами проблемного обучения [16]. В.В. Тагиров раскрыл механизмы формирования научно-исследовательской компетентности студента военного вуза [19]. Л.Г. Антропова изучила вопросы совершенствования коммуникативной компетентности учителя на основе творческой рефлексии [2]. Вопросы профессиональной подготовки магистров социальной педагогики к осуществлению научно-исследовательской деятельности представлены в работе Н.А. Бондаренко [4].

В поле зрения зарубежных ученых находятся вопросы интеграции магистерских и аспирантских программ в контексте организации научно-исследовательской деятельности [23]. Рядом ученых изучены особенности подготовки профессиональных исследователей в современных условиях магистратуры [24]. Другими авторов показана взаимосвязь между удовлетворенностью процессом обучения и качеством исследовательской деятельности студентов-магистрантов [25]. Отражены вопросы организации приема и аттестации студентов-магистрантов [22]. Представлены проблемы карьерных перспектив магистров – выпускников университета [26].

Наумкин и др. представили вопросы обучения студентов-магистрантов вузов технологиям быстрого прототипирования в структуре научно-исследовательской деятельности [15]. Вопросы подготовки студентов к исследовательской деятельности показаны через проблемы интеграции фундаментализации, професионализации, предпринимательства и гуманитаризации научно-исследовательской деятельности магистрантов [27]. Представлены проблемы применения интуиционистских нечетких множеств в академической карьере студентов-магистрантов [28].

Материалы и методы. Методами выступили: дискурс-анализ, опрос магистрантов и включенное наблюдение, констатирующий и формирующий эксперимент в Институте международных отношений Казанского (Приволжского) федерального университета.

Результаты. Проведенный нами анализ Федеральных государственных образовательных стандартов магистратуры, рабочих программ дисциплин, программ научно-исследовательской практики, а так же результаты экспрес-опроса, включенного наблюдения, позволяет нам утверждать о выявлении нами недостаточного уровне готовности современного магистранта к научно-исследовательской деятельности. Главная причина заключается в недостаточной степени разработанности научно-методологической концепции и модели готовности студента-магистранта к научно-исследовательской деятельности.

Ведущим подходами в исследовании является субъектно-деятельностный и компетентностный подходы.

Мы считаем, что модель готовность магистранта к научно-исследовательской деятельности проявляется в ряде свойств его личности как субъекта научно-исследовательской деятельности:

- индивидуализированная, несанкционированная и нестимулируемая активность в разработке плана организации и проведении научно-исследовательской деятельности;

– достаточная самостоятельность в теоретическом анализе работы и проектировании научно-исследовательской деятлеьности;

– проявление творчества, творческости как способности к креативности в разработке научно-методологического аппарата исследования;

– склонность к дивергентному и критическому мышлению;

– готовность к проектной деятельности и пртототипированию научно-исследовательской деятельности;

– готовность магистранта к субъектному продюссированию научно-исследовательской деятельности.

Мы считаем, что модель будущего магистра как субъекта научно-исследовательской деятельности должна включать готовность в ряду критериев:

– к субъектной организации научных проектов и личному участию в проведении научных исследований для получения нового знания;

– к постановке и решению творческих и креативных научно-исследовательских задач как на стадии *старта* , так и *финиша*; к разработке и доказательству или опровержения гипотезы;

– к планированию и проведению научного исследования и апробации научно-экспериментальной опытной работы;

– к субъектным научно-исследовательским действиям и навыкам научных техник и практик;

– работать в команде на основе научной коллаборации;

– быстро анализировать исходные данные и оценивать эффективность результатов исследований.

В структуре модели готовности магистранта к научно-исследовательской деятельности нами опытно-экспериментальным путем выделено пять групп компонентов:

– мотивационно-потребностный, заключающийся в нестимулируемой и надситуативной активности;

– ценностно-смысловой, проявляющийся в принятии научно-исследовательской деятельности как ценности и самоценности;

– когнитивно-познавательный, проявляющийся к критическом мышлении на всех этапах научно-исследовательской деятельности;

– операционально-технологический, проявляющийся в готовности к разработке и реализации индивидуальных образовательных траекторий и маршрутов;

– субъектно-личностный, отраженный в субъектности личности студента-магистранта.

В качестве педагогических условия формирования готовности будущих магистров к научно-исследовательской деятельности стали

– психолого-педагогическая поддержка и субъектное развитие научной коллаборации;

– *научное продюсирование (курсив наш)* университетом научно-исследовательской и проектной деятельности магистрантов;

– технологии социальной и педагогической фасилитации;

– создание для магистрантов в университете субъектно-ориентированной научно-образовательной развивающей среды.

Эффективность данной модели была подтверждена нами при подготовке магистрантов в Институте международных отношений, Казанский (Приволжский) Федеральный университет (выборка 310 человек). Результаты использования данной модели проявляются в динамике повышения достаточной готовности магистрантов к научно-исследовательской деятельности от 48,3% (150 человек) в начале констатирующего эксперимента до 83,8% 9 260 человек) в конце формирующего эксперимента.

Выводы и заключения. На основе анализа литературы и результатов исследования сделан вывод о необходимости разработки и апробации модели и педагогических условий реализации концепции формирования готовности магистранта к научно-исследовательской деятельности. Показаны возможности адаптивного использования модели формирования готовности магистранта к научно-исследовательской деятельности, проявляющиеся в динамике повышения готовности магистрантов к научно-исследовательской деятельности.

Выражаем благодарность Казанскому (Приволжскому) федеральному университету в предоставлении возможности подготовки статьи.

Литература

1. *Акопова А.С. Подготовка магистрантов гуманитарных факультетов университета к научно-исследовательской деятельности в курсе иностранного языка : дис. ... канд. пед. наук – Ростов-на-Дону, 2005. – 214 с.*

2. Антропова Л.Г. Совершенствование коммуникативной компетентности учителя на основе творческой рефлексии: дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 2001. – 122 с.

3. Большакова О.Н. Готовность студентов к научно-исследовательской деятельности // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2011. – № 2 (18). – С. 124–131.

4. Бондаренко Н.А. Профессиональная подготовка магистров социальной педагогики к осуществлению научно-исследовательской деятельности// Концепт. – 2013. – № 12. – С. 1–7.

5. Вихорева О.А. Исследовательская деятельность старшеклассников в условиях дополнительного образования. – Челябинск: Изд. Центр Уральской академии, 2008. – 188с.

6. Галагузова М.А., Дорохова Т.С. К вопросу о научно-исследовательской деятельности бакалавров и магистров // Вестник Волжского университета им. В.Н. Татищева. – 2011. – № 8. – С. 5–11.

7. Зеер Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход. – Москва: МПСИ, 2005. – 211 с.

8. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. – Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 240 с.

9. Ефимова Е.В., Калимуллина Г.И. Научно-исследовательская деятельность бакалавров и магистров в системе управления качеством профессионального образования // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 2. – С. 469–475.

10. Колдина М.И. Подготовка к научно-исследовательской деятельности будущих педагогов профессионального обучения в вузе: дис…. канд. пед. наук.: 13.00.08. – Нижний Новгород, 2009. – 189.

11. Климова Т.Е., Е.П. Романов, М.В. Романова Метод восхождения в формировании опыта научно-исследовательской деятельности студента // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 78–84.

12. Лукашевич О.Н. Научно-исследовательская деятельность как средство развития творчества студентов в образовательной системе педагогического вуза: дис. ... канд. пед. наук. – Карачаевск, 2002. – 188 с.

13. Миняжова Ю.И. Формирование научно-методологической компетентности студентов-магистрантов технического вуза: дис. ... канд. пед. наук. – Москва, 2010. – 209 с.

14. Мухаметзянова Ф.Г., Хайрутдинов Р.Р. О феномене фасилитации в высшем образовании //Казанский педагогический журнал. – 2017. – № 1. – С. 45–51.

15. Наумкин Н.И., Кондратьева Е.П., Грошева Т.А. Купряшкин В.Ф. Обучение студентов вузов технологиям быстрого прототипирования как завершающий этап их подготовки к инновационной деятельности // Интеграция в образовании. – 2018. – № 3 (92). – С. 519–531.

16. Никитина Е.Ю. Формирование готовности студентов педагогического вуза к научно-исследовательской деятельности средствами проблемного обучения: дис. ... канд. пед. наук. – Новокузнецк, 2007. – 198 с.

17. Прохорова Е.В. Диагностика уровней компетентности магистров к научно-исследовательской работе в будущей профессиональной деятельности // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2013. –№ 2 (96). – С. 134–139.

18. Ставринова Н.Н. Формирование и оценка готовности будущего педагога к исследовательской деятельности // Омский научный вестник. – 2009. – № 5. – С. 138–142.

19. Тагиров В.К. Формирование научно-исследовательской компетентности студента в образовательном процессе военного вуза: дис…. канд. пед. наук: 13.00.01. – Оренбург, 2010. – 204 с.

20. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования // Народное образование.– 2003. – № 2. – С. 58–64.

21. Шадчин И.В. Формирование готовности студентов вуза к научно-исследовательской деятельности // Интеграция образования.– 2012 – № 1. – С. 14–18.

22. Barnes B.J., Randall J. Doctoral student satisfaction: An examination of disciplinary, enrollment, and institutional differences // Research in Higher Education. 2012. Vol. 53, no. 1. Pp. 47–75. DOI: 10.1007/s11162-011-9225-4
23. Vittorio N. European doctoral programs in light of EHEA and ERA. In: The European Higher Education Area: Between Critical Reflections and Future Policies. Ed: A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi, P. Scott. Springer Open, 2015. Pp. 555–570.
24. The dissertation house model: Doctoral student experiences coping and writing in a shared knowledge community, CBE Life Sciences Education / W.Y. Carter-Veale [et al.]. 2016. DOI: 10.1187/cbe.16-01-0081
25. Student satisfaction and perceptions of quality: testing the linkages for PhD students / Ch. Ming [et al.] // Higher Education Research & Development. 2016. DOI: 10.1080/07294360.2016.1160873
26. Truong V. D. The career paths of social marketing doctoral graduates // Journal of Social Marketing. 2017. Vol. 7, issue 1. Pp. 18–50. DOI: 10.1108/JSOCM-04-2016-0018.
27. Miller R. K. From the ground up: rethinking engineering education for the 21st century // Symposium on engineering and liberal education, union college, Schenectady, new York, June 4–5, 2010. 3 URL: http://gelp.mit.edu (дата обращения: 29.11.2017).19-531.
28. Johnson T. Applications of intuitionistic fuzzy sets in the academic career of the students // indian Journal of Science & technology. 2017. Vol. 10, issue 34. doi: 10.17485/ijst/2017/v10i34/94944 4

УДК 378

Р. Р. Хайрутдинов, канд.пед.н., доцент
Ф.Г. Мухаметзянова, докт.пед. наук, профессор
О.Л. Панченко, доцент
Казанский (Приволжский) федеральный университет
Казань, Россия

РАЗВИТИЕ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ПОТЕНЦИАЛА БУДУЩЕГО МАГИСТРА

Аннотация. *В статье представлены вопросы развития научно-исследовательского потенциала будущего магистра. Предпринята попытка представления технологии развития научно-исследовательского потенциала будущего магистра-педагога. На материалах экспериментального исследования выявлен потенциал организации субъектно-ориентированной образовательной среды в подготовке магистра-исследователя и магистра-педагога*
Ключевые слова: *научный, исследовательский, потенциал, магистрант, педагог, научно-образовательное пространство*

R.R.Khairutdinov, PhD, Associate Professor
F.G.Mukhametzyanova, Doctor, Professor
O.L.Panchenko Olga Lvovna, PhD, Associate Professor
Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia

DEVELOPMENT OF THE RESEARCH POTENTIAL OF THE FUTURE MASTER

Abstract. *The article presents the issues of development of the research potential of the future master's degree. An attempt was made to present the technology development of the research potential of the future master-teacher. The materials of the experimental study revealed the potential of the organization of the subject-oriented educational environment in the preparation of the master-researcher and master-teacher.*
Keywords*: scientific, research, potential, master, teacher, scientific and educational space*

Постановка проблемы. Переход российской системы высшего образования на многоуровневую систему актуализировал вопросы развития научно-исследовательского потенциала магистра. Это обусловлено тем, что цели магистерского образования постепенно меняются. Если прежде магистратура была нацелена на подготовку практикующего специалиста, то сегодня происходит ее

диверсификация: наряду с практико-ориентированным специалистом целью подготовки становится научно-исследовательский и научно-педагогический тип магистра. В этом и состоит принципиальное отличие магистратуры от бакалавриата. В свою очередь, данный подход предусматривает развитие научно-образовательного пространства, где научно-исследовательской деятельности обучаемых уделено приоритетное внимание.

Научно-исследовательский потенциал магистранта в структуре личности проявляется в системе представлений о профессионализме, компетентности, научной деятельности и стиле жизни молодого ученого и педагога. Он предполагает субъектность как интегральное качество творческой активности студента в науке. В сегодняшней реальности научно-исследовательский потенциал магистра выступает исходной посылкой для дальнейшего развития магистра как субъекта научно-исследовательской и научно-педагогической деятельности. Пути, технологии и средства активизации и актуализации научно-исследовательского потенциала – это тот вопрос, который требует своего изучения. Однако до сих пор вопросы развития научно-исследовательского потенциала будущего магистра-исследователя и магистра-педагога остаются открытыми.

Обзор литературы. Мы считаем, что научно-исследовательский потенциал магистранта как субъекта научно-исследовательской деятельности проявляется в решении современных проблем научного знания и стремления к самообразованию и саморазвитию на протяжении всей жизни. Под научно-исследовательской деятельностью понимается учебно-исследовательская работа студента - будущего магистра, в которой проявляется его самостоятельное и научно-творческое исследование. Т. А. Стефанская считает, что учебно-исследовательская работа студента проявляется в технологии творчества, в технике эксперимента и работе с научной литературой [7]. В работе И. С. Батраковой и Л. И. Лебедевой представлены факторы ценностного отношения магистрантов к непрерывному образованию [1]. Модели программ магистерского образования представлены в исследовании Т. В. Есенской [2]. Л. И. Лебедева выявила особенности магистерского образования в отечественной высшей школе [3]. Т. А. Строкова и Л. М. Волосникова изучили подготовку будущих педагогов к исследовательской деятельности в контексте оценки преподавателей вуза [8]. В исследовании Н. Н. Ставриновой представлена модель формирования и оценки готовности будущего педагога к исследовательской деятельности [6]. Нами в совместных работах ранее был актуализирован метод фасилитации в поддержке субъектности и одаренности студентов магистерского уровня подготовки [5], разработаны подходы к моделированию магистерского уровня подготовки [4].

Активизация научно-исследовательского потенциала в современных условиях требует использования цифровых инфокоммуникационных технологий. Это означает, что, помимо цифровых технологий как среды обучения требуется формирование готовности субъектов образования – как магистров, так и преподавателей к использованию новых техник и технологий. В ряде работ зарубежных авторов на материалах исследований показан проблемный аспект функционирования цифровой образовательной среды в обучении студентов вузов. Подобные результаты можно найти в работах В. Брадак и Б. Валек, А. Скоуликари и др., Р. Шультц и др., М. Курукай и др., М. Чэн, Р. Кларка и др., С. Мартина [9-15]. Таким образом, проблема развития научно-исследовательского потенциала магистрантов получила всестороннее рассмотрение, но ряд задач остается нерешенным.

Материалы и методы. В статье предпринята попытка обоснования педагогической технологии развития научно-исследовательского потенциала будущего магистра-педагога. Методами выступили: опрос магистрантов и включенное наблюдение. Эмпирической базой послужили обучаемые магистерского уровня

подготовки Института международных отношений Казанского (Приволжского) федерального университета (n=675).

Результаты исследования. Научно-исследовательский потенциал студента представляет собой, по нашему мнению, *интегративное личностное образование, включающее в себя совокупность способностей личности к производству научного знания путем активизации собственного субъектного начала в научных исследованиях*. Суммарные способности студента могут быть интерпретированы как способности к научным исследованиям, с одной стороны, и субъектный потенциал, побуждающий к реализации данных способностей, с другой стороны. В совокупности это есть предпосылки к реализации студента в научно-исследовательской деятельности. Данные предпосылки актуализируются в активность и результативность в случае наличия благоприятствующих тому условий, внешней среды. Эта среда имеет характер субъектно-ориентированной среды и выступает важной составляющей всего алгоритма как технологии подготовки магистра-исследователя, магистра-педагога. Суть данной технологии состоит в нескольких акцентах:

- максимальная «загруженность» магистрантов в работе проблемных групп, научных команд в коллаборации;
- высокая степень информированности о текущих и предстоящих, перспективных научно-исследовательских мероприятиях;
- непрерывность участия магистрантов в научно-исследовательских мероприятиях;
- поощрение и стимуляция научно-исследовательской работы магистранта;
- написание сценариев и продюссирование научно-исследовательской деятельности магистранта;
- фасилитирующее наставничество.

Данная технология используется нами в процессе подготовки будущих магистров в Институте международных отношений Казанского (Приволжского) федерального университета. Эффективность технологии проявляется в динамике повышения индикаторов научно-исследовательского потенциала будущих магистров, с одной стороны, и повышении уровня востребованности наших выпускников на рынке труда, с другой стороны.

Так, в результате реализации технологии треть всех магистрантов (243 чел. или 36%) первого и второго лет обучения приняли участие в различных мероприятиях цикла научно-исследовательских мероприятий. На контрольном этапе эксперимента выявлено, что число публикаций магистрантов возросло на 28%, число участников конференций – на 31%.

Выводы и заключения. Проведенное исследование показало высокую значимость организации субъектно-ориентированной образовательной среды в процессе подготовки магистров. В результате реализации технологии формирования научно-исследовательских компетенций магистрантов, основанной на четком алгоритме включения их в научно-исследовательские мероприятия и публикации работ по их итогам, возросла доля магистрантов, ориентированных на участия в данных мероприятиях. Данная технология предполагает достижение результата – формирование магистра с высоким уровнем научно-исследовательского потенциала как основы подготовки магистра нового формата, для экономики инноваций.

Литература

1. Батракова И.С., Лебедева Л.И. Факторы формирования ценностного отношения магистрантов к непрерывному образованию / Непрерывное педагогическое образование в современном мире: от исследовательского поиска к продуктивным решениям (к 20-летию НИИ НПО РГПУ им. А. И. Герцена): сборник статей по материалам международной научной конференции. – СПб: РГПУ им. А. И. Герцена, 2013. – С. 103–108.

2. Есенская Т. В. Проектирование программы магистерского образования: автореф. дис… к. п. н. : 13.00.01. – Ростов-на-Дону, 2003. – 199 с.
3. Лебедева Л. И. Особенности магистерского образования в отечественной высшей школе // Известия ВГПУ. – 2008. – №6. – С. 79–84.
4. Мухаметзянова Ф. Г., Панченко О. Л., Хайрутдинов Р. Р. Магистратура как методологический феномен: вызовы современности // Человек и образование. 2017. № 3 (52). С. 9-14.
5. Мухаметзянова Ф. Г., Хайрутдинов Р. Р., Панченко О. Л. Метод фасилитации в поддержке субъектности и одаренности студентов магистерского уровня подготовки // Управление устойчивым развитием. – 2017. – №2(09). – С.81–85.
6. Ставринова Н.Н. Формирование и оценка готовности будущего педагога к исследовательской деятельности// Омский научный вестник. – 2009. – № 5. – С. 138–142.
7. Стефанская Т.А. Технология обучения педагогике в вузе: метод. пособие. Второе издание. М.: Изд-во «Совершенство», 2000. С. 202-203.
8. Строкова Т. А., Волосникова Л. М. Качество подготовки будущих педагогов к исследовательской деятельности в оценке преподавателей вуза // Образование и наука. – 2017.– Т. 19, – № 3. – С. 9–26.
9. Bradac, V.,Walek, B. A.Comprehensive adaptive system for e-learning of foreign languages. Expert Systems with ApplicationsVolume 90, 30 December 2017, Pages 414-426.
10. Chen, M., et al. A context-adaptive teacher training model in a ubiquitous learning environment. Interactive Learning Environments (2016): 1-14.http://dx.doi.org/10.1080/10494820.2016.1143845
11. Clark, R., and Mayer R. E-learning and the science of instruction: Proven guidelines for consumers and designers of multimedia learning. John Wiley & Sons, 2016.http://dx.doi. org/10.1002/9781119239086
12. Kurucay, M., Inan, F.A. Examining the effects of learner-learner interactions on satisfaction and learning in an online undergraduate course. Computers and Education Volume 115, December 2017, Pages 20- 37
13. Martin, S., Alvarez V. Students' feedback beliefs and anxiety in online foreign language oral tasks. International Journal of Educational Technology in Higher Education Volume 14, Issue 1, 1 December 2017, № 18.
14. Skoulikari, A., Athnasios T., Tsolis D. Personalized and adaptive mobile elearning for cultural education. Information, Intelligence, Systems and Applications (IISA), 2015 6th International Conference on. IEEE, 2015.http://dx.doi.org/10.1109/ IISA.2015.7387968
15. Schulz, R., Ghislain M., Reichert F. Supporting teachers' needs within and through E-learning systems. Web and Open Access to Learning (ICWOAL), 2014 International Conference on. IEEE, 2014.http://dx.doi.org/10.1109/ICWOAL.2014.7009228

УДК 378

Н. Г. Хакимова , к.п.н., доцент
Р. Р. Хуснутдинова, к. псх. н., ст. преподаватель
Набережночелнинский государственный педагогический университет
г. Набережные Челны, Россия

НАСТАВНИЧЕСТВО В ВУЗЕ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ НАСТАВНИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ К РАБОТЕ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ

Аннотация. *Представлен опыт организации наставнической деятельности. Рассматривается технология и методика проведения олимпиад наставников как механизм складывания наставнической практики. Для молодого человека наставничество позволяет получить дополнительную поддержку, уверенность в себе, понимание собственных целей, ценностей, ориентиров, позитивный пример того, как достигать цели и преодолевать трудности. В то же время сами наставники по-разному понимают суть наставничества и характер наставнической поддержки.*

Проблема. В условиях перехода на персонифицированное обучение особенно актуальным становится появление наставнического сопровождения. Однако в вузе в настоящее время не разработана технология наставнической деятельности, не описаны процедуры оценки компетенций наставника.

Цель исследования состоит в разработке и апробации инструментария оценки результатов наставнической деятельности. Методология. Методом экспертных оценок выделены эмпирические показатели оценки эффективности наставнической деятельности в вузе.

Результаты. Представлена модель наставнической деятельности и новые роли преподавателя вуза как фасилитатора, модератора, тренера компетенций.

Область применения результатов. Дневники наставников, включающие пакеты форм и методов работы преподавателей-наставников.

Ключевые слова: *образовательные результаты, региональные инновационные площадки, модель наставнической деятельности, олимпиада наставников.*

N. G. Khakimova,Dr. PhD Associate professor
R. R. Khusnutdinova,
Naberezhnye Chelny State Pedagogical University
Naberezhnye Chelny, Russia

MENTORING AT THE UNIVERSITY AS A CONDITION FOR THE FORMATION OF MENTORING COMPETENCIES OF STUDENTS TO WORK WITH GIFTED CHILDREN

Abstract. *Experience of the organization of mentoring activity is presented. The technology and methodology of the Olympiad mentors as a mechanism of folding mentoring practice. For a young person, mentoring allows you to get additional support, self-confidence, understanding of your own goals, values, guidelines, a positive example of how to achieve goals and overcome difficulties. At the same time, the mentors themselves have different understanding of the essence of mentoring and the nature of mentoring support.*

Problem. In the transition to personalized learning is particularly relevant the emergence of mentoring support. However, the University has not developed the technology of mentoring, does not describe the procedures for assessing the competencies of the mentor.

The aim of the research is the development and testing of instruments for evaluating the results of mentoring activities.

Methodology. By the method of expert assessments the empirical indicators of evaluation of the effectiveness of mentoring at the University are identified.

Results. The model of mentoring activity and new roles of the University teacher as a facilitator, moderator, coach of competencies are presented.

The scope of the results. Diaries of mentors, including packages of forms and methods of work of teachers-mentors.

Keywords: *Educational outcomes, the regional innovation platform model mentoring activities, mentors Olympics.*

Подготовка бакалавров к обучению одаренных детей в нашем вузе осуществляется в рамках реализации модуля «Работа с одаренными детьми», а также дисциплин по выбору студентов, обучающихся по направлениям подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» и 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование».

Базовыми документами для проектирования модуля явились:

- ФГОС ВО по УГСН 44.00.00 «Образование и педагогические науки», уровень бакалавриата и магистратуры;

- Приказ Минтруда России от 18.10.2013 №544н (с изм. от 25.12.2014г.) «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» зарегистрирован в Минюсте России 06.122013 №30550).

Модуль «Работа с одаренными детьми» предполагает освоение обучающимися следующих дисциплин: «Психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей», «Психология одаренности», «Психолого-педагогические стратегии работы с одаренными детьми», «Тьютерское сопровождение в развитии одаренных детей» и т. д.

Образовательными результатами освоения модуля «Работа с одаренными детьми» являются трудовые действия, обозначенные в профессиональном стандарте «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»:

- выявление в ходе наблюдения поведенческих и личностных проблем обучающихся, связанных с особенностями их развития;
- применение инструментария и методов диагностики и оценки показателей уровня и динамики развития ребенка;
- освоение и применение психолого-педагогических технологий (в том числе инклюзивных), необходимых для адресной работы с детьми;
- разработка (совместно с другими специалистами) и реализация совместно с родителями (законными представителями) программ индивидуального развития ребенка.

Содержательная работа с одаренными детьми началась в рамках госпрограммы управление талантами Республики Татарстан. Казанским открытым университетом талантов 2.0 в рамках государственной программы «Стратегическое управление талантами в Республике Татарстан 2015 – 2020» выделены следующие роли наставника:

Фасилитатор – наставник в раскрытии потенциала. В этой роли наставник контролирует процесс взаимодействия участников друг с другом, в том числе формирует дружеские отношения в молодежной группе, знакомит участников между собой, узнает особенности каждого, решает конфликты, настраивает на позитив, объединяет в группы, а также организует необходимое для этого пространство.

Модератор - наставник в развитии групповых процедур. В этой роли наставник ведет групповые процедуры, удерживая фокус группы, объясняет цели и задании, фиксирует и проявляет мнения и позиции, актуализирует вопросы, резюмирует, собирает обратную связь и выступает в роли медиатора конфликтов.

Наставник карьерной навигации - наставник кадровых программ. В этой роли наставник профориентирует, выстраивает индивидуальный план развития молодого человека/ребёнка, консультирует, анализирует.

Тренер прорывных компетенций. В этой роли наставник осваивает тренинговые технологии, организует, проводит и создает тренинги по развитию прорывных компетенций, управляет групповой динамикой, процессами обучения и личностного развития в тренинге, закрепляет у участников новые инструменты и способы действий на практике и мотивирует на применение в реальной деятельности.

Наставник проектного творчества. В этой роли наставник вместе с детьми выявляет проблемы, обучает использованию инструментов проектной деятельности, вдохновляет, вовлекает в создании продукта, объясняет что такое проект, создает кейсы для решения, сопровождает молодого человека или ребенка в процессе реализации проекта.

Наставник предпринимательского творчества. В этой роли наставник создает вызовы для молодого человека или ребенка, помогает увидеть и раскрыть предприимчивость, демонстрирует примеры предприимчивости, информирует о предпринимательских возможностях, способах, помогает прорабатывать предпринимательские проекты, стимулирует формирование команд.

Наставник инженерно-технологического творчества. В этой роли наставник помогает находить проблемы, идеи и решения, составляет планы совместно с группой молодых людей или детей, анализирует и оценивает возможности реализации проекта, помогает в подборе технологий, адаптации идей, создании прототипа, сопровождает инженерно-технологическое творчество и обучает ему.

Наставник по организации научных, интеллектуальных состязаний. В этой роли наставник собирает и обобщает информацию, организовывает события,

составляет план события, находит аудиторию, ищет спикеров, устанавливает администрацию контактов, упаковывает проекты, подбирает формат, продвигает мероприятия.

Продюсер – провайдер ребёнка. В этой роли наставник осуществляет поиск инвестора, создает идею, интегрирует продукт в экономику, ищет площадку применения себя, творческой молодежи, оценивает реальные возможности, продвигает продукт и молодого человека или ребенка, ищет и выявляет таланты, защищает права [1].

Результаты. В нашем понимании, наставник – учитель, который создаёт для обучающегося развивающую образовательную среду, сопровождает его индивидуальное развитие. Работает на перспективу, позволяет обучающемуся обнаружить у себя разные способности, и строить с ним образы возможных вариантов будущего. Выступает в роли проектировщика образовательного маршрута. Реализует идею индивидуализированного образования путем учета индивидуальных особенностей и образовательных запросов обучающихся, проектирования индивидуального образовательного маршрута.

Одним из важнейших направлений работы для нас сразу стало наставничество: студент-преподаватель.

Основные направления наставнической деятельности связаны с реализацией наставниками мер поддержки для развития талантов детей и молодежи, которые сформулированы Университетом талантов. Несмотря на то, что эти меры поддержки кажутся очевидными, опыт показывает, что выстроить эффективную практику по их применению не так-то просто. Необходима смена установок (позиции):

- от проведения занятий – к сопровождению студента;
- от фиксации на обучающих результатах – к вниманию к личностному и профессиональному развитию;
- от отбора способных – к раскрытию потенциала каждого обучающегося;
- от констатации неуспешности – к поиску причин и решений.

И если деятельность куратора группы не вызывает вопросов, то реализация наставнической практики вызвала проблемные вопросы даже у квалифицированных педагогов. Для оперативного решения возникающих проблем мы создали в вузе «Школу наставников».

Изучив опыт наставничества в образовательных организациях и в бизнесе, мы поняли, что оно может быть реализовано по-разному:

- по степени формализации наставнической деятельности (от жестко формализованных плановых встреч с обязательной отчетной документацией до свободного, нерегламентируемого общения);
- по содержанию деятельности (от консультативной помощи до выстраивания продюсерской поддержки);
- по направлению наставнической деятельности (от помощи в личностном росте и самоопределении до оказания помощи в освоении конкретной профессии).

Мы считаем, что подход к наставничеству, который реализуется в рамках Госпрограммы Университетом талантов является примером организации продуктивной работы в этом направлении. В этом плане интерес представляет дневник наставника, где фиксируется наставническая деятельность преподавателя, раскрывается содержание работы со студентами: цели, задачи, реализуемые проекты, олимпиады и конкурсы, в которые они вовлекают обучающихся.

Мы проанализировали дневники наставника, в которых они обозначили результаты свой наставнической работы. По результатам анализа можно выделить несколько типов результатов.

Первая группа результатов, на наш взгляд, не может быть отнесена к наставническим. Это результаты административного типа, связанные с выполнением

обязанностей, а также результаты учебного типа, связанные исключительно с освоением учебного содержания.

Вторая группа результатов может быть отнесена к результатам наставнической деятельности. В эту группу входит описание результатов деятельности, продуктов деятельности, например, организация олимпиады. организация и проведение конкурса для школьников и др.

Третья подгруппа результатов связана с описанием совместного продукта, например, подготовили программу работы с одаренными школьниками. В качестве результатов наставнической работы наиболее ценными нам кажутся результаты третьего типа, т.к. они отражают интерес (внимание) наставника к самому обучающемуся, к тому, что происходит с ним лично. Однако, в процессе выстраивания корпоративной системы наставничества, необходимо рассматривать наличие объективной системы оценивании. Так, если результаты второго типа достаточно легко подтвердить (есть реальные продукты и свершенные дела), то результаты третьего типа объективировать очень трудно.

Довольно интересным показался аспект, связанный с отношением самих обучающихся к результатам наставнической работы. Мы попытались выяснить, какие виды результатов более привлекательны для самих ребят.

В качестве значимых результатов наставнической деятельности обучающиеся выделили результаты, связанные с формированием компетенций проектного творчества. Значимым для студентов оказались такие результаты, которые связаны с реализацией проектной и исследовательской работы с одаренными школьниками. Наставник группы – это не единственная модель наставничества, которая разворачиваем в вузе.

В сотрудничестве с университетом талантов мы реализуем магистерскую программу: «Управление талантами: потенциал и компетенции». В этой программе наставник выполняет другую функцию. Он помогает построить и реализовать индивидуальную образовательную траекторию.

Изначально мы строили индивидуальный план развития, начиная с самооценки компетенций наставника, однако мы поняли, что если у будущего специалиста не сложилось понимание той практики, которую он будет реализовывать после завершения магистратуры по поддержке талантов детей и молодежи, диагностика компетенций мало что дает. Поэтому, опираясь на мнения экспертов, что университеты должны стать местом рождения новых проектов, стартапов, мы начали с обсуждения проектов, которые будут реализовывать магистры.

Мы хорошо понимаем, что проекты смогут измениться в ходе обучения, но тем не менее такая работа:

- мотивирует на изучение литературы;
- придает особый, личностный смысл встрече с людьми;
- побуждает совершенствовать свои компетенции и пробовать реализовывать проект на практике.

Мы видим свою задачу не в том, чтобы все эти направления работы реализовать только в вузе, а в том, что опробовав их в вузовской практике, подготовить специалистов, способных построить эффективную практику наставничества, поддержки одаренных и талантливых детей в организациях Республики Татарстан. Поэтому мы вовлекаем образовательные организации Республики в данную работу через работу региональных инновационных площадок.

В настоящее время мы считаем важным для себя инициировать создание и поддержку профессиональных сетевых сообществ педагогов, работающих с одаренными детьми, организацию системы конкурсных мероприятий, направленных на разработку и апробацию программ по подготовке повышению квалификации педагогических работников.

Литература
1. Поздеева С.И. Наставничество как деятельностное сопровождение молодого специалиста: модели и типы наставничества / С.И. Поздеева // Научно-педагогическое образование Pedagogical Review, 2017. - № 2. – С. 87 – 91.

УДК 373.6

Ф.Д. Халикова, к.п.н. доцент
Казанский (Приволжский) федеральный университет,
Казань, Россия

НАДЕЖНОСТЬ ВЫПУСКНИКА ЛИЦЕЯ ДЛЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ КАК РЕЗУЛЬТАТ ИНТЕГРАТИВНО-ИННОВАЦИОННОГО ПОДХОДА В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ ЛИЦЕЙ-ВУЗ

Аннотация. *Статья посвящается роли педагогической системы лицей-вуз в определении надежности выпускника лицея для одаренных детей. В статье указано, что в этой системе отслеживается четкое управление между структурами, осуществляется открытое участие заинтересованных лиц в принятии и реализации нужных и важных решений. Наша интеллектуальная жизнь во многом зависит от уровня профессионалов всех субъектов в системе современного образования. Благодаря интегративно-инновационному подходу в педагогической системе лицей-вуз, в том числе, в лицее для одаренных детей, который является основной (базовой) структурой этой системы, достигается надежность выпускника по профилю «химия».*
Ключевые слова: *лицей, высшее учебное заведение, индивидуальный образовательный маршрут, интегративно-инновационный подход, бакалавр, магистр.*

F. D. Halikova, PhD Associate professor
Kazan (Volga region) Federal University, Kazan, Russia

THE RELIABILITY OF A GRADUATE OF LYCEUM FOR GIFTED CHILDREN AS A RESULT OF INTEGRATIVE AND INNOVATIVE APPROACH IN PEDAGOGICAL SYSTEM OF LYCEUM-UNIVERSITY

Abstract. *The article is devoted to the role of the Lyceum-University pedagogical system in determining the reliability of the Lyceum graduate for gifted children. The article States that in this system, a clear management between structures is monitored, open participation of stakeholders in the adoption and implementation of necessary and important decisions is carried out. Our intellectual life largely depends on the level of professionals of all subjects in the system of modern education. Thanks to the integrative and innovative approach in the pedagogical system of the Lyceum-University, including the Lyceum for gifted children, which is the main (basic) structure of this system, the reliability of the graduate profile "chemistry"is achieved.*
Keywords*: Lyceum, higher education institution, individual educational route, integrative-innovative approach, bachelor, master.*

Сегодня важнейшей целью цивилизационного, современного, инновационного общества на всех уровнях образования является подготовка профессионалов своего дела. Достойное элитное образование в лицее – одно из структур образовательной системы при работе с одаренной молодежью в педагогической системе, позволяет лицеистам иметь образовательные компетентности, владеть интеллектом, лидерством, инициативным, выборным, гибким, ответственным, толерантным, динамичным, мобильным, успешным и конкурентоспособным постоянно.

Каждому лицеисту выстраивается персональная индивидуальная образовательная траектория (индивидуальный химический образовательный маршрут) в освоении основы науки «химия» посредством индивидуальной программы обучения (профильные программы, интегрированные и синхронизированные курсы по предметам естественнонаучного цикла, практикумы и т.д.).

В программе подготовки «надежных выпускников» - профессионалов по профилю химия, в лицее занимаются опытные учителя, преподаватели Химического

института им. А.М.Бутлерова КФУ, они поддерживают лицеистов при получении опыта интеллектуально-инновационной деятельности в области химии.

При исследовании данной проблемы в педагогической системе лицей-вуз установили, что в определении надежности выпускника лицея в области химии требуется комплексный подход, который заключается в привлечении одаренных студентов профильного вуза (бакалавров и магистров, также в прошлом занимающихся олимпиадной химией и углубленным изучением химии) на производственную педагогическую практику для взаимодействия.

Студенты – будущие учителя химии, начиная с первого курса по четвертый курс в бакалавриате, на первом и втором курсах в магистратуре во время производственной педагогической практики, общаются (взаимодействуют) с лицеистами на субъектно-личностном уровне [1].

Взаимодействие лицеистов и студентов во время уроков, внеурочных мероприятий происходит на основе ключевых, профильных и профессиональных компетенций, информационно-коммуникативных технологий и возможно, формируются личностные качества, усиливается субъектно-личностный компонент, происходит «момент взаимодополнения» (этап взаимных дополнений) профессиональных компетентностей в области химии.

При этом компетентностном взаимодействии реализуются комплекс педагогических условий, в основе которых есть и образуются преемственные связи, такие как, стратегическая, ведущая, универсальная, результативная, в конечном счете, все это приводит к химической образовательной интеграции.

И лицеисты, и студенты понимают цели и ценности образовательной стратегии этой науки, находясь в едином образовательном пространстве, стараются содействовать развитию образовательной деятельности по химии, хорошо разбираются в выборе интенсивно развивающих технологий по химии, хотят способствовать достижению образовательных компетентностей по химии, так же в олимпиадном движении.

Можно отметить, что важной характеристикой данной педагогической системы является возможность реализации индивидуального выбора (индивидуальной образовательной траектории) лицеистов, подготовку бакалавров и магистров по направлению «Химическое образование» параллельно (одновременно), что усиливает связь между образованием на средней и старшей ступенями в лицее и высшим профессиональным образованием в Химическом институте им. А.М.Бутлерова КФУ [2].

Более того, работая во время производственной педагогической практики в лицее для одаренных детей, студенты (бакалавры и магистры) приобретают опыт взаимодействия с одаренными детьми при помощи наставников, опытных учителей и преподавателей, в дальнейшем становясь лучшими учителями в этой области. Таким образом, в педагогической науке формируется принципиально новый, не характерный для российской педагогики новый интегративно-инновационный подход в определении надежности выпускника в области химии.

В педагогической системе лицей-вуз очень важна связка лицеист-студент-учитель при организации работы с одаренными учащимися, в определении надежности выпускника в области химии, потому что только при взаимодействии (матрице) трех структур можно:

- проектировать и реализовать индивидуальные химические образовательные маршруты лицеистов;
- управлять технологиями проектно-исследовательского обучения в области химии;
- сотрудничать при создании инновационных комплексов в сфере химического образования;
- участвовать в информатизации химического образования;

- широко использовать дистанционные, онлайн курсы по работе с одаренными детьми;
- выявить, мотивировать и сопровождать обучающихся в олимпиадном движении по химии;
- использовать портфолио (лицеиста, студента, учителя), как накопительная система персональных достижений по предмету химия, также как инструмент мониторинга и диагностики;
- подготовить лицеистов к государственной итоговой аттестации (основной государственный экзамен (ОГЭ), единый государственный экзамен ЕГЭ);
- ввести в индивидуальную учебную программу «олимпиадный компонент» и др. [3].

В педагогической системе лицей-вуз в определении надежности выпускника лицея также важное значение имеет введенный в индивидуальную учебную программу лицеиста «олимпиадный компонент».

На каждом урок химии лицеисты «сталкиваются» с нестандартными задачами по химии, при решении которых лицеисты «становятся особыми», ведь олимпиадная химия помогает использовать и решать образовательные задачи:

1) организовать работу, обеспечивающую формирование и сопровождение индивидуальной образовательной программы в химической образовательной среде;

2) создать насыщенное учебное пространство, которое обеспечивает школьнику для реализации его индивидуального учебного плана при участии в олимпиадах по химии.

Индивидуальный учебный план при работе с одаренными детьми в педагогической системе лицей-вуз учитывает следующие функции: оптимизационную, адаптационную, интенсификационную, здоровьесберегающую и т.д.

Образовательная химическая среда в нашем случае состоит из нижеперечисленных составляющих:

- образовательного химического процесса подготовки к олимпиадам по химии, включающего целевой, содержательный, организационный компоненты;
- профессионально-педагогической деятельности педагогов – учителей химии, обладающим высоким уровнем квалификации;
- взаимодействия (матрица) лицея с внешней средой (КФУ, НГУ, ПГУ) в организации и проведении перечневых олимпиад по химии [4].

Действительно, при таких условиях уровень достижений одаренных лицеистов в области химия связан с образовательным результатом по профилю «химия», когда лицеисты становятся победителями и призерами различных олимпиад и конкурсов. Уровень образованности лицеистов-выпускников (победа на перечневых олимпиадах, конкурсах; успешная сдача единого государственного экзамена и др.) считается основным образовательным результатом по химии и также дает обоснование считать, что тем самым увеличивается возможность определения надежности выпускника лицея [5].

Выпускник лицея для одаренных детей в педагогической системе лицей-вуз обладает личностным образовательным потенциалом и сам себе же обеспечивает возможность в дальнейшем продолжить образование в конкуренции с сильными студентами в высшем учебном заведении по профилю «химия».

Да, выпускник лицея в педагогической системе лицей-вуз помимо личностного образовательного потенциала обладает таким качеством, как надежность. Это, во-первых, полученные лицеистом прочные знания, которые сохраняются на долго; во-вторых, стремление к саморазвитию, приобретению новых знаний; в-третьих, адаптируясь в новых образовательных условиях (новой химической образовательной среде), позитивно влияет на её развитие. Критериями надежности можно считать

способность выпускника на самоустранение своих ошибок, возможность улучшить себя все время в течение всей жизни, правильная оценка различных жизненных ситуаций и др. Интересно, что при этом еще происходит проецирование надежности выпускника лицея в системе лицей-вуз на надежность качества образования выпускников всех остальных выпускников в классе.

Суммируя вышесказанное, можно утверждать, что роль педагогической системы лицей-вуз в определении надежности выпускника лицея неоценима, потому, что при этом идет отслеживание четкого управления между структурами, осуществление широкого участия заинтересованных лиц в принятии и реализации нужных и важных решений.

Литература

1. *Гильманшина С.И. Халикова Ф.Д. Формы работы с одаренной молодежью в системе университетского образования. Казанский педагогический журнал. – 2015. №4. Ч.2. – С. 294 – 297.*
2. *Халикова Ф. Д. Профильное обучение в школе как стадия непрерывного образования (на примере дисциплин естественнонаучного цикла): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. / Халикова Фидалия Дамировна. - Казань, 2013. - 249 с.*
3. *Халикова Ф. Д. Практическая направленность преподавания химии для одаренных детей в системе непрерывного химического образования / Ф.Д.Халикова, А.В.Халиков // Европейский журнал социальных наук. -2017. - №5. - С.312-317.*
4. *Халикова Ф.Д. О способах формирования осознанной мотивации к изучению химии /Ф.Д. Халикова //Химия в школе. -2018. -№9. -С.22-24.*
5. *Khalikova F. D. Practical-oriented teaching of gifted youth in the field of natural sciences / F.D. Khalikova, S.I. Gilmanshina // IOP Conf. Series: Materials Science and Engineering 240 (2017) 012042; http://iopscience.iop.org/article/10.1088/1757-899X/240/1/012042 (Published online: 28 September 2017)*

УДК 37.03: 378

Л.Р. Халиуллина, ассистент кафедры педагогики
Казанский (Приволжский) федеральный университет
г. Елабуга, Россия

ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО МЫШЛЕНИЯ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ (БАКАЛАВРОВ)

Аннотация. *В данной статье выявлены, рассмотрены и классифицированы факторы, обуславливающие важность исследовательского мышления и необходимость его развития у будущих учителей (бакалавров).*
Ключевые слова: *исследовательское мышление, учителя, бакалавры, факторы.*

L.R. Khaliullina, assistant
Kazan (Volga Region) federal university,
Elabuga, Russia

FUTURE TEACHERS' (BACHELORS) RESEARCH THINKING DEVELOPMENT FACTORS

Abstract. *The article has identified, reviewed and classified the factors that determine importance and the need of future teachers' (bachelors) research thinking development.*
Key words*: research thinking, teachers, bachelors, factors.*

Теоретическое основание. Современное общество предъявляет новые требования к профессии учителя. Так, наряду с развитием у будущих учителей таких компетенций, как готовность к овладению в кратчайшие сроки новой информацией, самообразованию и поиску эффективных способов решения нестандартных профессиональных задач, все более актуальным становится необходимость развития у них исследовательского мышления.

Цель исследования: выявить факторы, влияющие на развитие исследовательского мышления у будущих учителей.

Источниковедческая доказательная база: подходы ведущих зарубежных и отечественных ученых к рассмотрению сущности понятия «исследовательское мышление» (Р.Кумар, К.Мёрдок, М.А. Белялова, А.И. Савенков, М.Г. Горбенко, Т.В. Донцова, А.Д. Арнаутов, А.Ф. Ануфриев и др.); научные труды, посвященные изучению мышления (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, А.В. Брушлинскй, О.К. Тихомиров и др.).

Главные аргументы и выводы:

В настоящее время развитие исследовательского мышления у будущих учителей предстает как актуальная социально-педагогическая проблема, которая объясняется тем, что, во-первых, современное общество находится на грани осуществления новой четвертой промышленной революции. Мы становимся свидетелями кардинальных изменений во всех сферах жизнедеятельности человека, особенность которых заключается не только в коренном преобразовании систем производства и потребления, но и в смене парадигм социальной сферы в целом, а также в изменении мышления специалистов, работающих в этих условиях, в частности. Происходит трансформация политики государств, государственных учреждений, здравоохранения и, естественно, образования [13: 8].

С одной стороны, смысл четвертой революции состоит в тотальной автоматизации, а с другой – в учете того, что в будущем низкий риск автоматизации будут иметь профессии, требующие социальные творческие навыки, например, такие как, принятие решений в условиях неопределенности и разработка новаторских идей. Согласно исследованиям К.Фрейа и М.Осборна средняя вероятность подверженности таких профессий автоматизации в будущем составляет 0,00733% [18: 57-60].

Профессия учителя, безусловно, оказывается в числе таких видов деятельности, которые будут сложно поддаваться автоматизации, поскольку современные условия требуют от него способности к постоянной адаптации к изменяющимся условиям и усвоению новых навыков и способностей в разнообразных контекстах. Приоритетными оказываются навыки обработки, решения сложных проблем, когнитивные способности, обусловливающие особую значимость процесса развития исследовательского мышления у будущих учителей.

Согласно И.А. Зимней [3], Б.Г. Ананьеву [1: 3-15], Л.Д. Столяренко [12: 736], А.М. Газалиеву [2: 19-23] и др. студенческий возраст является центральным периодом преобразования и становления всей системы ценностных ориентаций, мотивации и развития интеллектуальных возможностей, которая способствует развитию исследовательского мышления у будущих учителей.

Более того, как считают Ф.Райс [10] и А.А. Реан [9], студенты демонстрируют тягу к поиску, причем их интересуют более частные факты. По мнению И.Ю. Кулагиной [7], Е.А. Климова [5] и Л.С. Пряжникова [8], мышление студентов имеет свою специфику, которая выражается в углублении и расширении теоретических знаний. Все это в совокупности свидетельствует о том, что студенческий возраст является наиболее перспективным и сензитивным с точки зрения развития исследовательского мышления у будущих специалистов.

Современное общество нуждается в конкурентоспособных личностях, учителях, способных адаптироваться к качественно новым условиям профессиональной деятельности, умеющих осуществлять поиск, позволяющий принимать компетентные решения и вносить коррективы в процесс педагогической деятельности.

Важно и то, что изначально само определение «исследовательское мышление» указывает на такой вид деятельности, как исследовательский. Согласно официальным документам Европейской комиссии [11: 25], одним из решающих факторов повышения конкурентоспособности в постоянно меняющемся мире является именно

исследовательская деятельность, которая призвана способствовать преодолению функционального рассогласования между системой образования и вызовами времени, оказать содействие педагогу в адаптации к меняющемуся кругу функциональных обязанностей, актуализировать его интерес к личностно-профессиональному саморазвитию.

В связи с этим нами были выделены следующие группы факторов, актуализирующие развитие исследовательского мышления у будущих учителей: *социальные, профессиональные, педагогические и психологические.*

С*оциальные факторы* обусловлены такими социокультурными тенденциями современного общественного развития как глобализация, информатизация, появление и развитие новейших наукоемких технологий. Следует также отметить такие социальные факторы, как стремление общества к обновлению, необходимость в конкурентоспособных специалистах, усиление и повышение производительности труда, которая напрямую зависит от степени развития интеллекта работников.

Особое внимание необходимо уделить такому *социальному фактору,* актуализирующему развитие исследовательского мышления у будущих учителей, как *повышение интереса государства и общества в целом к исследовательской деятельности учителя.* В этих условиях стратегическими ориентирами деятельности вузов педагогической направленности в процессе подготовки будущих учителей, становятся применение в процессе обучения студентов форм и методов, способствующих повышению значимости самостоятельной активной познавательной и исследовательской деятельности каждого студента. Важность данного социального фактора также объясняется готовностью государства поддерживать финансово исследовательскую активность студентов в виде грантов и стипендий.

С социальными факторами тесно связаны *профессиональные факторы,* определяющие важность развития исследовательского мышления. В настоящее время во многих странах мира ведется поиск способов повышения качества образования. Как наиболее важный *профессиональный фактор,* способствующий развитию исследовательского мышления у будущих учителей, на наш взгляд, следует рассматривать требование государства повысить качество образования и эффективность учебно-воспитательного процесса в школе и в вузе.

В процессе исследования учителя преобразовывают свои идеи в инновационный опыт, которым они делятся на школьных, районных, областных научно-практических, научно-методических конференциях, семинарах, принимают участие в профессиональных конкурсах. На этих конференциях учителя в форме докладов и сообщений, знакомят коллег с результатами своих поисков, и участвуют в их обсуждении и корректируют планы дальнейшей разработки проблемы. Это позволяет им выявлять скрытые потенциальные возможности в развитии профессионального мастерства и внедрять в собственную практику достижения науки и передовой опыт, а затем преобразовывать их в личный инновационный опыт.

Кроме того, исследования учителей можно рассматривать как средство, способствующее их профессиональному развитию. Дж. Кинчело [19] утверждает, что только посредством привлечения учителя к сложному критическому исследованию, он будет осознавать вновь свой профессиональный статус и улучшать качество обучения. В то же время исследовательская деятельность учителя способствует его профессиональному развитию и позволяет выступать в качестве лидеров в образовании [17: 181–193].

По мнению Л.Дарлинг-Хаммонда, исследования, которые выполняются учителями, создают прочное знание и могут использоваться для дифференциации обычного учителя и учителя обладающего мастерством [16]. Как считают А.Кларк и Дж. Эриксон [14] в течение последних 15 лет центром исследований в области образования стали исследования, сделанные непосредственно учителями.

Следует отметить и такой *профессиональный фактор,* связанный с популярностью в зарубежной литературе термина «подготовка учителя высокого профессионального уровня» (high-quality teacher workforce training) [15: 49], который подразумевает подготовку учителей, выходящую за рамки их первоначального обучения. Растет интерес к тому, чтобы учителя более систематически делились своими специальными знаниями, наблюдениями и опытом, в том числе и результатами, полученными в процессе исследовательской деятельности. Таким образом, развитие исследовательского мышления выступает как путь повышения профессионализма учителя.

В.В. Краевский [6] высказал предположение о том, что не только ученый, но и каждый педагог-практик должен уметь давать научное описание своих педагогических действий и их обоснование на уровне явления и даже на уровне сущности. По мнению Ю.А. Каверина [4], исследовательская деятельность учителя позволяет актуализировать самореализацию и творческое развитие личности учителя; повысить профессиональный уровень исследовательских умений и навыков; совершенствовать педагогические технологии развития научного творчества учителей; обеспечить профессионально-квалификационный рост учителя-исследователя; получить качественно новое знание (инновацию); повысить статус учебного заведения.

В связи с этим наиболее важным *педагогическим фактором* является потребность современных образовательных учреждений в учителях-исследователях с высоко развитым уровнем исследовательского мышления. Так, по мнению Дж. Белангер [21: 8-15], вклад исследования, сделанного учителями, многомерен: с тактической точки зрения это – мощный инструмент расширения возможностей учителя; с практической стороны – учитель оказывается в такой позиции, что он может убедиться в эффективности методов обучения; с профессиональной – это помогает учителям сформировать такой навык, как способность к рефлексии, позволяющей им управлять процессом преподавания.

Согласно М.Маклину и М.Мору [20], предполагается, что учителя на всех уровнях и на всех стадиях профессионального развития должны быть способны к проведению исследования. Идея состоит в том, что учителя могут сделать вклад не только в процесс использования знания уже разработанного кем-то, но и сами могут привнести новое в момент создания знания.

Не менее важным *педагогическим фактором* является и необходимость самостоятельного нахождения учителями способов решения возникающих затруднительных ситуаций, которые позволяют корректировать процесс обучения в конкретный промежуток времени по факту появления проблем. Следует отметить то, что исследовательская деятельность становится инструментом повседневного использования в профессиональной деятельности учителя, позволяющая ему в процессе образования учащихся осуществлять «микро-исследования», кейсы (case study) которые в зарубежной литературе известны как «исследование в деятельности» (action research).

Поскольку исследовательское мышление – это мышление высокого порядка, особый психический процесс, сочетающий в себе особенности различных типов мышления и характеризующийся как особая исследовательская культура, то закономерным является выделение *психологических факторов*, обуславливающих развитие исследовательского мышления у будущих учителей. Главным *психологическим фактором* следует рассматривать сензитивые особенности студенческого возраста, сам возраст и особенности мышления студентов. Мышление студентов носит более теоретизированный характер и выражается в тяге к поиску (И.Ю. Кулагиной, Е.А. Климовой Л.С. Пряжникова).

Важно и то, что, опираясь на теорию деятельности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев С.Л. Рубинштейн и др.), согласно которой мышление развивается в процессе

осуществления той или иной деятельности, одним из важнейших *психологических факторов* развития исследовательского мышления является его взаимосвязь с исследовательской деятельностью.

К числу *психологически значимых факторов* следует отнести и саму обстановку и исследовательски ориентированную среду высших учебных заведений, которые психологически настраивают будущих учителей к проявлению активной исследовательской позиции и поведения, побуждая активировать их исследовательское мышление.

Таким образом, были выявлены социальные (стремление общества к обновлению, развитие наукоемких технологий, необходимость в конкурентоспособных специалистах, усиление и повышение интереса общества к исследовательской деятельности учителя), профессиональные (требование государства повысить качество образования и эффективность учебно-воспитательного процесса), педагогические (необходимость самостоятельного нахождения учителями способов решения возникающих проблем, потребность образовательных учреждений в учителях-исследователях) и психологические факторы (сензитивые особенности студенческого возраста, сам возраст, особенности мышления студентов, взаимосвязь с исследовательской деятельностью), которые способствуют развитию исследовательского мышления у будущих учителей.

Литература

1. Ананьев Б.Г. К психофизиологии студенческого возраста / Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы / Под ред. Б.Г. Ананьева, Н.В. Кузьминой. — Вып. 2. — Л.: ЛГУ, 1974. — С. 3-15.

2. Газалиев А.М., Егоров В.В., Огольцова Е.Г. Психологические особенности студента и активизация его познавательной деятельности // Вестник высшей школы. 2011. № 8. С. 19-23.

3. Зимняя И.А. Педагогическая психология: уч. для студентов по пед. и психол. направ. и спец. — М.: Логос, 2000. — С. 384.

4. Каверин Ю.А. Научно-исследовательская деятельность учителя в системе непрерывного образования как фактор развития педагогического мастерства. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.google.ru/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&sqi=2&ved=0CC4QFjADahUKEwj1pofN5fHGAhWG1iwKHSaBAOk&url=http%3A%2F%2Fkaverinyua.narod.ru%2Fvoipkro2007.doc&ei=fiaxVfXvJoatswGmgoLIDg&usg=AFQjCNG6jSokCRFqh-7_HWzbGNnbMq9bdw&sig2=KrZ71xBNpc6e2zjUKAAtAA&bvm=bv.98476267,d.bGg&cad=rja. (дата обращения: 25.11.2018).

5. Климов Е.А. Психология профессионала. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО МОДЭК, 1996. – 400 с.

6. Краевский В.В. Методология педагогического исследования: пособие для педагога. – Самара: ГПИ, 1994. – 165 с.

7. Педагогическая психология. Учебное пособие / Под. ред. И.Ю. Кулагиной. – М.: ТЦ Сфера, 2008. – 480 с.

8. Пряжников Л.С. Профессиональное и личностное самоопределение. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО МОДЭК, 1996. – 246 с.

9. Психология человека от рождения до смерти. Полный курс психологии развития / Под ред. А.А. Реана. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2005. – 656 с.

10. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. – СПб.: Питер, 2000. – 624 с.

11. Сепик Д. Конкурентоспособность регионов: некоторые аспекты: монография. – М.: Российско-Европейский центр экономической политики, 2005. – 42 с.

12. Столяренко Л.Д. Основы психологии. — Р/на-Д.: Феникс, 1997. — С. 736.

13. Четвертая промышленная революция: перевод с англ. / Клаус Шваб. — М.: Эксмо, 2019. — 209 с.

14. Clarke, A. Erickson, J. (2006). Teacher inquiry: What is old is new again! BC Educational Leadership Researc. [Retrieved from]: www.slc.educ.ubc.ca/eJournal/Issue3/Menzies.pdf. (дата обращения: 12.11.2017).

15. Creating Effective Teaching and Learning Environments. (2009). First results from TALIS. OECDpublishing, No. 56913. 49.
16. Darling–Hammond, L., Baratz–Snowden, J. (2005). A good teacher in every classroom. San Francisco: Jossey – Bass.
17. Diezmann, C.M. (2005). Growing scholarly teachers and educational researchers: A curriculum for a research pathway in pre-service teacher education. Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 33(2), 181–193.
18. Frey C.B., Osborne M.A. (2013). The future of employment: How susceptible are jobs to computerisation? Oxford, UK: University of Oxford, 72.
19. Kincheloe, J. (2003). Teachers as researchers: Qualitative inquiry as a path to empowerment. 2nd ed. London: Routledge.
20. MacLean, M., Mohr, M. (1999). Teachers researchers at work. Berkeley, Ca: National Writing Project, 290.
21. Teachers as researchers: Roles and expectations. An Annotated Bibliography. ERIC ED 342 751. [Retrived from]: http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED342751.pdf; (дата обращения: 10.12.2017).

УДК 378.2

А.А.Хафизова аспирант
В.Г.Закирова докт.пед.наук, профессор
Казанский (Приволжский) федеральный университет
г. Казань, Россия

ДЕЙСТВЕННО-ПРАКТИЧЕСКИЕ И ТВОРЧЕСКИЕ (ЭВРИСТИЧЕСКИЕ) ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ТВОРЧЕСКОГО САМОРАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ

Аннотация. *Творческое саморазвитие посредством педагогических технологий имеет актуальность в современном образовании. В статье рассмотрены базовые компоненты педагогических технологий, которые можно практиковать в процессе обучения. Активное применение преподавателями педагогических технологий позволяют создать благоприятный климат на занятии, активизировать студентов. При этом развивается творческое мышление студентов, проявляются личностные, интеллектуальные и творческие способности.*
Ключевые слова: *Действенно-практические и творческие (эвристические) технологии, парное обучение, малые группы, фронтальная и индивидуальная работа, мозговой штурм, модерация, деловая игра, синквейн, кластер.*

A.A. Khafizova graduate student
V.G. Zakirova, Doctor of Pedagogics, Professor
Kazan (Volga Region) Federal University,
Kazan, Russia

EFFECTIVE-PRACTICAL AND CREATIVE (HEURISTIC) PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES OF STUDENTS' SELF-DEVELOPMENT

Abstract. *Creative self-development through educational technology is relevant in modern education. The article shows the basic components of educational technology that can be applied in teaching. The usage of pedagogical technologies by teachers allows them to engage students and create a favorable climate during study. At the same time, students are developing their creative thinking, personal, intellectual and creative abilities.*
Keywords: *Effective-practical and creative (heuristic) technologies, pair training, small groups, frontal and individual work, brainstorming, moderation, business game, sinwine, cluster.*

1. Введение. В современном «компьютеризированном» мире необходимо развивать творческое мышление студентов, прививать духовные и нравственные ценности. В образовательном процессе преподаватели часто прибегают к творческим методам изучения, закрепления учебного материала с целью создания наиболее благоприятных психолого-педагогических условий, для активизации и реализации лучших свойств – творческого развития и саморазвития студентов, повышения

качества учебного процесса, достижения прогнозируемого образовательного результата.

В теории, практике, в работе образовательных организаций присутствуют разнообразные варианты педагогических технологий, так как этот феномен многогранный и универсальный. Каждый преподаватель и автор вносит в образовательный процесс собственную изюминку, что позволяет сказать – у любого создателя существует собственная определенная методика, своя педагогическая технология

2. Проблема исследования. Проблема выбора и практического применения действенно-практических и творческих (эвристических) педагогических технологий творческого саморазвития студентов становится всё более актуальной в условиях современного образования. От своевременного и правильного применения педагогической технологии зависит качество образования, степень профессионализма и компетентность будущих выпускников.

3. Исследовательские вопросы

3.1. Постановка задачи. На основе анализа отечественной и зарубежной научной литературы отобрать базовые педагогические технологии, которые можно практиковать с целью творческого саморазвития студентов.

3.2. Исследовательские вопросы. В ходе исследования необходимо было установить:

- какие оптимальные педагогические технологии ориентируются на личностные сферы и структуры индивида;
- какая должна быть форма организации обучения при использовании педагогической технологии;
- какие универсальные методы, техники и приёмы можно использовать с целью творческого саморазвития студентов.

4. Цель исследования. Подобрать и дать характеристику компонентам педагогической технологии, которую можно практиковать в образовательном процессе для творческого саморазвития студентов.

5. Методология и методы

Теоретический анализ отечественной и зарубежной научной литературы.

6. Полученные результаты. Мы установили действенно-практическую и творческую (эвристическую) педагогическую технологию, а также подобрали универсальные формы организации обучения. Дали описание методам и приёмам обучения, способствующим творческому саморазвитию студентов

Изложение основного материала статьи. Термин «технология» появился в педагогической науке в момент обращения внимания специалистов к искусству воздействия на личность ребенка, и на сегодня нет единого определения смыслового значения педагогической технологии. Изначально существовал термин технология образования и в 40-х годах обозначал использование аудиовизуальных средств обучения. Многочисленные исследования и внедрение педагогических технологий ученые причисляют к середине 50-х годов и соотносят с появлением научно-технического подхода к концепции обучения первоначально в американской школе, а далее в европейской. В тот момент педагогическая технология обозначала технизацию образования, основой для которого послужило программированное обучение в США. В 70-е года педагогические технологии обозначали заранее спроектированный учебный процесс, гарантирующий достижение четко поставленных целей [3]. Весь этот процесс привел к фундаменту и возможностям расширения специфики смысла термина «педагогическая технология», которая относится к методам планирования, разработки, оценки и реализации процессов обучения и обучения с использованием учебных программ.

Анализа научной литературы позволил отобрать базовые педагогические технологии, которые можно практиковать с целью творческого саморазвития студентов (рисунок 1).

Рис.1. Базовые педагогические технологии творческого саморазвития

Рассмотрим более подробно компоненты педагогической технологии отражённые на рисунке 1:

1. В фокусе субъектной ориентации, «ориентации на личностные сферы и структуры индивида» педагогические технологии ставят в центр внимания личность и ее стремление к самосовершенствованию, самореализации. Преподаватель должен учитывать открытость личности на восприятие нового опыта, знаний, осознанность ответственного выбора. В отличие от формализованной передачи информации достижение личностью вышеназванных качеств – главная цель воспитательного процесса, которую можно осуществить посредством современных педагогических технологий:

- действенно-практические технологии подразумевают репродуктивную деятельность, то есть деятельность по обучению тому, как функционирует межпредметная связь, как используются законы одной науки, переплетаясь с педагогикой в профессиональной деятельности, акцентируя внимание на технологизацию. И студент, действуя по образцу, начинает нарабатывать собственный навык и опыт;

- творческие (эвристические) технологии в обучении позволяют рассматривать цель как конструирование студентами собственного смысла, целей и содержания образования, а также процесса его организации, диагностики и осознания [1].

Эвристическое обучение для обучающегося – непрерывное открытие нового (эвристика – от греческого heurisko – отыскиваю, нахожу, открываю). Творческое саморазвитие и самореализация студентов, выступающее как базовая задача эвристического обучения, актуализируется также в исследовательской деятельности студентов и раскрывается в основных целях:

- производство студентами образовательной продукции в исследуемых областях;

- освоение студентами фундаментальной сущности исследуемых областей посредством сопоставления собственных результатов;

- выстраивание индивидуального маршрута обучения с опорой на личностные качества [5].

Следовательно, эвристические технологии ориентированы на гарантированное и эффективное достижение педагогических целей и интеллектуальное развитие обучающихся. В педагогическом процессе их часто называют активными, так как их использование приводит к высокому уровню внутренней и внешней активности студентов.

2. Формат работы – форма организации обучения, где любое занятие должно органически вписываться в механизм работы преподавателя и осуществлять конкретную часть целостного процесса образования. В то же время он должен отличаться логичностью, целостностью и завершенностью, выполнять конкретные задачи и давать реальные образовательные результаты:

- парное обучение – вид педагогической технологии, где один участник взаимодействует с другим. Это может быть совместное обучение, обсуждение. Осуществляется принцип «обучая – учусь» и «не отсроченное использование знаний». Акцент делается на развитие когнитивной сферы, усвоение знаний, построение общения и сотрудничества, реальная индивидуализация обучения;

- малые группы – небольшое объединение студентов, которые находятся в прямых взаимоотношениях и сплочены одним общим делом. Рентабельной считается группа численностью 3-7 человек, но оптимальное число – 4. В процессе работы появляется взаимообогащение студентов в команде, они обмениваются познаниями и различными методами операций по тематике поставленной проблемы;

- фронтальная работа – одна из популярных форм обучения, ориентирована на одновременное взаимодействие преподавателя со студентами одной группы (25-30 человек) или потоком (2-4 группы). В соответствии с установленной рабочей программой все работают над единой задачей, проблемой – темой занятия. С целью активизации обучающихся целесообразно применять лекции в форме: дискуссии, беседы, провокации, пресс-конференции, разбора конкретных ситуаций, консультации, лекции вдвоем, проблемные и демонстрационные лекции;

- индивидуальная работа – без участия преподавателя студент целенаправленно и активно приобретает новые знания. Эффективным будет, если есть установленная печатная основа и ссылки на необходимые источники. Наставничество со стороны преподавателя имеет место быть. Учебным планом образовательных организаций заложена самостоятельная работа в размере 40-60% часов от аудиторной работы. В рабочих программах дисциплины прописаны приемы и методы работы обучающихся при индивидуальной работе;

- учебная группа – установленное количество обучающихся с одинаковым уровнем подготовки, исследующих одну проблему под руководством одних и тех же преподавателей, с одинаковым течением времени. Особенностями является сочетание неформальных и формальных отношений. Как правило, в студенческих группах есть руководитель – куратор, лидер – староста, актив группы – именно они способствуют решению задач, укрепляют и поддерживают сплоченность [2].

3. Методы педагогических технологий – способы упорядоченно-взаимосвязанной деятельности преподавателя и студентов [8]:

- модерация – студенты самостоятельно собирают новые знания в регламенте «здесь и сейчас». Преподаватель осуществляет функции обладателя образа знаний и полноправного партнера процесса самостоятельного получения сведений. Он руководит процессом самостоятельного обучения, при этом конкретно зная сущность получаемых итоговых знаний;

- фасилитация – самостоятельное производство студентами новых знаний в регламенте «здесь и сейчас». При этом преподаватель исполняет роль организатора и мотиватора, не вмешиваясь в содержательный аспект. Данный метод позволяет действенно осуществить рассмотрение спорной ситуации или проблемы, повышает рентабельность групповой работы, вовлекает и затягивает студентов, раскрывая их творческий потенциал;

- мозговой штурм – метод группового творческого мышления для стремительного разрешения проблемы, базируется на стимуляции творческого потенциала, при котором студенты предлагают множество разнообразных версий. Впоследствии наиболее успешные высказывания применяют на практике;

- аквариум – осваивая разноаспектный анализ, расширяются рефлексивные данные студентов при изучении проблемы. Работают две группы студентов: внутренняя группа обсуждает проблемную тему, и внешняя группа наблюдают за происходящей ситуацией во внутренней группе. При данном методе внутренняя группа работает в режиме кооперативного обучения, а внешняя группа выступает аналитиком и наблюдателем;

- анализ слайдов или учебных фильмов – один из эффективных и современных методов для освоения, закрепления, обобщения информации. Наблюдается высокая эффективность доступности, усвоения и влияния наглядных образов на процесс обучения [2,8].

4. Техники, приемы педагогических технологий – это кратковременная взаимосвязь между преподавателем и обучающимся, нацеленная на передачу освоения конкретного знания, навыка:

- деловая игра – максимальная заинтересованность в процессе обучения связана с игровой формой взаимодействия не только педагога и обучающегося, но и студента со студентом. Основной акцент должен ставиться на включение в игру образовательной цели и задачи, при этом могут использоваться театрализованные, настольные, ролевые игры. Правильно организованная игра позволяет тренировать память по специфике темы, выработать у студентов речевые навыки, стимулировать умственную деятельность, развивать внимание и познавательный интерес студентов к преподаваемой дисциплине. Данный прием позволяет активизировать и сплотить группу т.к. в процесс игры включаются все студенты, совместно начинают думать, объяснять, расширять воображение;

- кейс-метод разбор, описание, анализ конкретного случая или ситуации, которая не имеет однозначного ответа. Студенты должны осмыслить существующую ситуацию, в которой отражена практическая проблема, при которой происходит актуализация знаний при решении кейса;

- карта ума (кластер) – систематизация информации с пошаговым мышлением, от базового понятия к более мелким связующим элементам;

- метод проекта – позволяет воплощать идею в результат, структурно распределяя процесс на этапы. Проект может выполняться как индивидуально, так и группой. Данный прием позволяет получить образование через активную деятельность. Работа по данной методике дает возможность развивать индивидуальные творческие способности учащихся, в том числе и при групповой работе, более осознанно подходить к профессиональному и социальному самоопределению [2,6,8];

- синквейн означает с французского «стихотворение». Существуют установленные правила написания синквейна, и фишка его в том, что строк должно быть только пять. В процессе сочинения синквейна студент использует теоретический материал по определенной теме, который позволяет отбирать в нём наиболее значимые элементы, анализировать его, строить выводы и переводить все это в краткие выражения. Написание синквейна является формой свободного творчества, которое осуществляется по следующим правилам:

1. Существительное – это и есть тема синквейна;

2. Два прилагательных раскрывают тему синквейна;

3. Три глагола описывают действия существительного;

4. Размещается целая фраза, предложение, состоящее из нескольких слов, с помощью которого студент характеризует тему в целом, показывает отношение к теме (крылатое выражение, цитата, пословица в контексте с темой);

5. Одно слово-резюме, современная интерпретация темы, высказывание личного отношения студента к теме [4].

Выводы.

Таким образом, действенно-практические и творческие педагогические технологии при помощи гармоничного сочетания трех основных образовательных сфер: информационной, деятельностной и личностно-ориентированной способствуют творческому саморазвитию студентов. Реализуя эти педагогические технологии, студенты развивают свои личностные, интеллектуальные, творческие способности. Творческое саморазвитие позволяет студентам стать квалифицированными специалистами, приспособиться к мобильному окружающему миру, который требует от обучающихся высокой творческой инициации, личностного развития и саморазвития. Все вышесказанное появляется посредством реализации определенных педагогических технологий при изучении дисциплин.

Литература

1. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. – Педагогика, 1989. – С. 190.

2. Голованова И. И., Асафова Е. В., Телегина Н. В. Практики интерактивного обучения: метод. пособие //Казань: Казан. ун-т. – 2014. – Т. 288.

3. Зайцев В. С. Современные педагогические технологии: учеб. пособие.-В 2 книгах. Книга 2. – 2014.

4. Написание синквейнов и работа с ними. Элементы инновационных технологий. МедБио (кафедра Медицинской биологии и генетики КГМУ 2015.).

5. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика: Теория и технология креативного обучения. - М.: Изд-во МГУ, 2003. - 416 с.,

6. Konstruktive Selbstentwicklung und Organisationsentwicklung. Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Eberhard Karls Universität Tübingen. Tübingen, - 2017

7. Ich hab gleich Krea «Kretive Schule I: So könnte Kreativität als Fach in die Schulen kommen» Von Tanij Gabriele Baudson, KompasChallenge 2018

8. Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien: 2. Auflage (2013) Martin Ebner epubli, 2013 – 592s.

9. Selbst-Entwicklung: 9 Stufen zunehmenden Erfassens Susanne R. Cook-Greuter, Ed. D. Kodirektorin des Zentrums für Psychologie am Integral Institute Freie Wissenschaftlerin und Konsultant 2008.

10. Vogel N. Erwachsenenpädagogische Perspektiven der katholischen Erwachsenenbildung im gesellschaftlichen Kontext. – 2013. – С. 17-61.

УДК 373

А.Р. Хафизова,
Э.Д. Шигапова,
Казанский федеральный университет,
Казань, Россия

ПРОПЕДЕВТИКА ФИЗИКИ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. *В статье рассматриваются проблемы изучения школьного курса физики. Непрерывная система физического образования в системе основного общего и среднего полного общего образования представляет собой последовательные, связанные между собой этапы обучения: пропедевтика физики в 5 и 6 классах, основная школа (7 – 9 классы), старшая*

профильная школа (10 – 11 классы). Авторами статьи рассматривается возможность в качестве пропедевтического курса включение в процесс обучения во внеурочную деятельность школьников экспериментального кружка по физики.

Ключевые слова: *пропедевтика, внеурочная деятельность, обучение физике, педагогическое образование*

A.R. Khafizova,
E.D. Shigapova,
Kazan Federal University, Kazan, Russia

PROPAEDEUTICS OF PHYSICS IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN'S EXTRACURRICULAR ACTIVITIES

Abstract. *The article deals with the problems of studying a school physics course. The continuous system of physical education in the system of basic general and secondary general education consists of successive, interrelated stages of study: physics propaedeutics in the 5th and 6th grades, the basic school (7-9 grades), the senior specialized school (10-11 grades). The authors of the article consider the possibility of introducing an experimental group in physics into the extracurricular activities of schoolchildren as a propaedeutic course.*

Keywords: *propaedeutics, extracurricular activities, teaching physics, pedagogical education.*

Один из основных результатов современной реформы образования – это появление новой литературы, обновленных программ, повышение уровня преподавания, обзор вопросов мира современной науки и изменение классической последовательности изучения разделов групп.

Действительное положение школьного естественнонаучного образования требует серьезных перемен. Начиная с пятого класса у учащихся на уроках биологии, географии и химии изучаются достаточно сложные вопросы, такие как химический состав клетки, различные виды движения, силы, давление. Однако в содержании химии и биологии не показана связь между явлениями природы, материал носит лишь теоретический характер. А объяснения закономерностей живой системы мира и химических процессов мало опираются на физику. Таким образом, результатом такого состояния в образовании естественнонаучного направления является неполнота знаний учащихся о явлениях природы. Безусловно, это мешает формированию общей естественнонаучной картины мира и как следствие учащиеся теряют интерес к предметам этого цикла. Это обусловило проблему исследования, суть которой заключается в формировании устойчивого интереса к предмету и непрерывности усвоения естественнонаучных знаний. Цель исследования заключается в разработке и апробации внеурочной работы в форме экспериментального кружка по физике для учащихся 5-го класса.

Проблемам пропедевтического развития учащихся при изучении физики посвящены исследования О.В. Сергушина [5], Н.Ю. Румянцева [4], А.Ю. Фадеев [9], О.Р. Ткачук [7], Е.М. Шулежко [10] и др. В работах этих авторов решаются задачи развития учащихся в естественнонаучном курсе на примере физики не в комплексе, а отдельно для учащихся начальной школы и средней ступени обучения. Существует небольшое число работ, посвященных разработке пропедевтического курса с полным методическим руководством и практической реализации курса в нашей стране (А.Е. Гуревич [2], Г.Н. Степанова [6]).

В ходе исследования решались следующие задачи:

1. Изучение источников по проблеме исследования.

2. Определение места внеурочной деятельности в основной образовательной программе основного общего образования, учебном плане школы, принципов и форм ее организации с учетом ФГОС ООО.

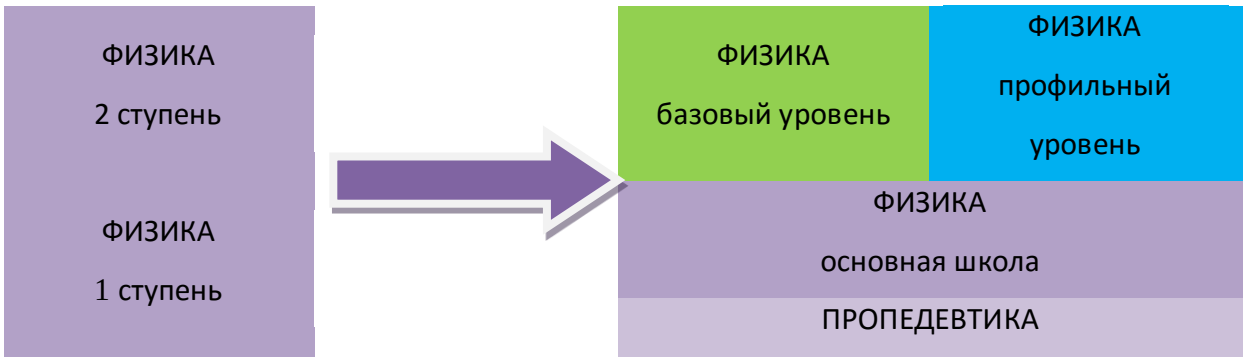
3. Разработка программы экспериментального кружка по физике для 5-го класса и его апробация.

Для решения поставленных задач авторы использовали следующие методы исследования: изучение методической, дидактической, психологической и специальной литературы, диссертационных исследований и теоретический анализ состояния проблемы; разбор и анализ нормативных документов, определяющих структуру и содержание общего образования, изучение и обобщение педагогического опыта; наблюдение, беседа, анкетирование, интервьюирование.

В ходе изучения публикаций по теме исследования, наблюдения, бесед, анкетирования, интервьюирования с учащимися и педагогическими работниками было установлено, что проблема пропедевтики физики младших школьников остается актуальной и в настоящее время.

Одним из способов решения проблемы пропедевтики физики младших школьников является включение в процесс обучения во внеурочную деятельность школьников экспериментального кружка по физики.

Какова необходимость осуществления пропедевтики в 5-6 классах? Острая необходимость возникла в конце 80-х годов, когда в нашей стране шла перестройка, затронувшая в первую очередь социальные сферы и в частности систему образования. 20-21 декабря в 1988 году прошел Всесоюзный съезд работников народного образования, на котором было принято важное решение - система образования должна переходить на дифференциацию образования. Это потребовало структурных изменений учебного плана, в том числе возникла необходимость пропедевтических курсов. Чтобы реализовать такой переход потребовалось несколько десятилетий.



Непрерывная система физического образования в системе основного общего и среднего полного общего образования представляет собой последовательные, связанные между собой этапы обучения: пропедевтика физики в 5 и 6 классах, основная школа (7 – 9 классы), старшая профильная школа (10 – 11 классы).

Пропедевтика (от греч. propaideuo – предварительно обучаю), введение в какую-либо науку, предварительный, вводный курс, систематически изложенный в сжатой и элементарной форме [1].

Кружок для 5-6 классов, о котором пойдет речь, называют пропедевтическим. Почему бы не назвать такой кружок просто подготовительным? Отчасти он действительно направлен на то, чтобы подготовить к изучению систематических естественнонаучных курсов в старших классах. Но дело в том, что человек живет сегодняшним днем, а не только готовится к будущей жизни и ребята в 5-6 классах, готовясь к будущему, естественно обучаются, у них формируются определенные представления и поэтому это полноценный процесс обучения. Таким образом, пропедевтика включает в себя две стороны: она подразумевает собой подготовку к будущему обучению и непосредственно сам процесс обучения. Вышеизложенное позволяет определить пропедевтику как необходимое дидактическое условие, обеспечивающее непрерывность образования на основе принципов преемственности и персонализации.

Цели включения пропедевтического курса физики в образовательный процесс:

1. вырабатывание следующих интересов: познавательных, интеллектуальных, творческих; воспитание самостоятельности школьников данного возрастного периода при работе по получению ими новых знаний на уроках по изучению природных явлений;

2. получение учениками младшего подросткового возраста знаний для восприятия явлений окружающего нас мира;

3. развитие понимания о непостоянстве мира, в котором мы живем.

В нашей стране достаточно богатый опыт разработки и преподавания таких курсов. Александр Яковлевич Герд – основоположник российской школы методики естествознания. Это был первый человек, который полностью разработал концепцию, построил по этой концепции учебный план, а так же создал учебники и пособия. Концепция естественнонаучного образования Герда состояла в том, что биология является венцом школьного естественнонаучного образования, а к ней нужно готовить учащихся. Создал курс неживой природы для младших школьников, включающий элементы физики, химии, физической географии. Как говорил Герд: «нет лучшего средства возбудить интерес и развить в детях наблюдательность и самостоятельность, как поставить их в положение маленьких самостоятельных естествоиспытателей». Тот подход, который сформулировал А.Я. Герд, он достаточно в полной мере отвечает сегодняшним требованиям ФГОС. Это и активные методы обучения, и усиление роли самостоятельной работы, и исследовательские работы учащихся и т.д.

Как только учащиеся начинают изучать физику, у многих из них возникает барьер, препятствующий пониманию и последующему усвоению и закреплению материала. Как результат мы наблюдаем снижение интереса учащихся к процессу обучения. Необходимо отдельно рассмотреть возрастные особенности школьников. Почему этот младший подростковый возраст выделяется как особый? На этот возрастной период приходится граница между детским и подростковым возрастом. Стоит отметить, что именно в этот возрастной периодизации Д.Б. Эльконина явно проявляется особенность детей младшего подросткового возраста (12-14 лет), ведущим видом деятельности которых является интимно-личностное общение со сверстниками. Как правило, потребность в самопознании учащихся уходит на задний план и если подросток чего-то не понимает, то он и не будет стремиться разобраться в этом. Ему проще убежать от проблемы, чем решить ее [11].

В то время как в возрасте от 7 до 11 лет дети обладают видом деятельности, где преобладающая является учебная. Львиная доля вопросов, которые дети в этом возрасте задают родителям и учителям, касаются природных явлений. В этот так называемый сензитивный период учащиеся готовы к тому, что на качественном уровне понять многие из тех явлений природы, которые им предстоит изучить в старшей школе.

Конечно так же надо иметь в виду закономерности формирования научных понятий. Этапы формирования понятия следующие:

- восприятие;
- ощущение;
- донаучное представление;
- научное представление;
- научное понятие.

Все этапы формирования необходимо учитывать. Стоит обратить внимание на первые два этапа – это «восприятие» и «ощущение». Сегодня у нас есть большой соблазн показывать видеофильмы, использовать компьютерные программы, но тогда восприятие и ощущение получают некоторую условность. Ведь получается, что ребята воспринимают не сами, а то, что воспринято создателем этих средств, Поэтому никакое средство новых технологий, которое сегодня мы можем применять, не заменит простых

опытов. Если в старших классах мы можем достаточно спокойно применять эти средства, то с младшими подростками мы должны помнить, что им важно работать руками, чтобы получить ощущение, на основе которых возникает представление. Наша задача формировать эти представления и, стало быть, необходимо использовать простые опыты.

Научное понятие делится на 3 группы:

Первая группа понятий	Вторая группа понятий	Третья группа понятий
Уже изучались до определенного уровня в начальной школе, и о них имеются личные донаучные представления	Еще не изучались, но о них имеются личные донаучные представления	Не только не изучались, но дети никогда с ними не сталкивались в жизни

Первую группу понятий сформировать достаточно просто, они известны им из собственной жизни, кроме того, они изучаются в начальной школе, например, понятия о скорости, времени, расстоянии. Поэтому такого рода понятия не вызывают значительных затруднений.

Вторая группа понятий вызывает затруднения отчасти связанные с тем, что о них имеются какие-то представления. А эти представления неправильные и их необходимо поменять.

Третья группа понятий – это те понятия, которые не только в школе не изучались, но и с которыми ребята даже в жизни никогда не сталкивались. По возможности такие понятия не рекомендуется включать в школьный курс для младших подростков, но без некоторых понятий обойтись невозможно. В частности к таким понятиям относится понятия плотности. Очень мало ребят в жизни сталкивались с тем, где можно применить это понятие и даже с самим словом. Тем не менее, это необходимо учитывать и формировать понятия, уделяя им большее или меньшее внимание.

Еще одна из причин – это снижение интереса у школьников к физике и другим естественным наукам. Со сдержанным оптимизмом можно сказать, что эта тенденция, которая отмечалось примерно с 80-х годов прошлого века, переломлена. Однако нельзя сказать, что переломлена окончательно. С чем связана фактическая потеря к изучению систематических естественнонаучных курсов у учащихся?

Можно заметить, что современным ребятам, к примеру, иллюстрации с космосом не всегда интересны, а учащаемся, которые росли в 60-е годы, они были крайне интересны. Дети знали всех космонавтов, могли назвать, в каком году и какие задания они выполняли. Сегодня ситуация совершенно иная, космонавтика стала обыденным делом. Число космонавтов достаточно велико, это привело к тому, что элемент новизны исчез и современные ребята, как привило, знают первого космонавта, а фамилию второго космонавта они назвать затрудняются. Вероятно это естественный процесс.

Об этом процессе говорили группа исследователей во главе с S. Rassekh, G. Vaideanu [12]. Они провели довольно большое исследование в разных странах. Подводя итоги своего исследования, они сделали классификацию видов образования. Они разделили их условно на 3 вида, выделив: формальное образование, неформальное образование и информальное образование.

Формальное образование или «школьное», которое находится под контролем государства и по которому всегда можно судить, что ребята изучают и в какой последовательности, а так же, что в результате они должны знать.

К неформальному образованию относятся различные кружки, факультативы, секции, клубы и т.д. Таким образом, здесь ведется направленная образовательная работа, но она не обязательная и уже труднее учитывать результаты этой работы.

А вот в информальном образовании эти результаты учитывать крайне сложно. Информальное образование – это результат общения людей друг с другом, результат чтения СМИ и т.д. Можно сказать, что это неконтролируемый поток информации, которая обрушивается на человека с каждым днем все больше. Учитывать этот поток крайне сложно и ребята получают разрозненную, сомнительную и не научную информацию. Тем не менее, когда они сталкиваются с подобными терминами в школе, то у них полное впечатление, что они это уже знают и это ведет к тому, что падает интерес к новому материалу.

Авторами статьи разработана рабочая программа кружка «Физика в нашей жизни», целью которого является развитие личности ребенка средствами физики. С учетом возрастных особенностей предусматривается развитие речи, внимания, наблюдательности, фантазии, воображения, объема оперативной памяти, логического и критического мышления, проектно-конструкторских умений, умений грамотно и адекватно выражать свои мысли, описывать явления, а затем выдвигать гипотезы, предлагать физические модели и с их помощью объяснять явления окружающего мира.

Предлагаемая программа кружка по физике предназначена для учащихся 5 класса. Курс рассчитан на 36 учебных часов по 1 часу в неделю.

Предлагаемый курс содержит определенное количество практических работ, демонстрационных экспериментов, достаточное для формирования навыков практической деятельности у пятиклассников. Программа предусматривает работы, развивающие мысленную деятельность, требующие от учащихся умения рассуждать, анализировать, делать выводы. Теоретическая часть учебного материала неразрывно связана с практической частью.

Содержание программы носит практико-ориентированный характер, т.е. изучение основных теоретических понятий через практическую деятельность. При отборе содержания каждой конкретной темы курса главное внимание уделяется вопросам, ответы на которые ищут сами дети. В данном курсе изучаются те физические явления, через которые человек познает мир: тепловые, электромагнитные, световые, звуковые.

Основным принципом построения содержания программы является отбор учебного материала, описывающего природные явления, с которыми человек встречается в повседневной жизни. Такой принцип отбора материала особо важен. Во-первых, он обеспечивает преемственность естественнонаучных знаний начальной и основной школы, а, во-вторых, достаточно хорошо интегрируется с курсом «Природоведение. 5 класс». В пропедевтическом курсе «Физика в нашей жизни» изучение предмета начинается на конкретном уровне, основанном на непосредственном наблюдении, а так же данный курс содержит большое число практических работ исследовательского или конструкторского характера. При проведении первых уроков демонстрируются возможности человека в изучении явлений природы, способов получения информации с помощью органов чувств. Обсуждая проблему ограниченности возможностей человека в познании природы, учащиеся убеждаются в необходимости использования различных приборов.

Значимость такого курса в настоящее время чрезвычайно возросла. Она продиктована резким увеличением объема информации, в которую погружен современный школьник. Есть ряд исследований авторов Усовой А.В. и Чистовой Е.Н. [8] о необходимости первоначального формирования физических понятий. Эти исследователи на большом массиве данных убедительно показали, что если в младшем подростковом возрасте не сформировать первоначальные физические представления, то затем будут возникать значительные трудности при изучении основных

естественнонаучных курсов. Так же Исаев Д.А. [3] проводил исследование, в качестве результатов которого появилось резкое «омоложение» донаучных естественнонаучных представлений. Автор предлагал ребятам ряд терминов и просил выделить из них те, которые им знакомы. А так же тех, кто способен, просил пояснить значения этих терминов. Из тех терминов, что он давал, практически все оказались ребятам знакомы. Они либо читали, либо слышали о них. В качестве тех, которые они брались пояснять, ряд терминов был меньше, но закономерно то, что пояснения, как правило, были неправильные. Таким образом, у ребенка полное ощущение, что он знает, что это такое, у него есть некое представление, но это представление абсолютно или частично неверное.

В заключении можно отметить, что кружок «Физика в нашей жизни», основанный именно на физическом материале, обладает рядом преимуществ перед другими с точки зрения приобщения учащегося к миру физической реальности. Наше утверждение «законы физики – наиболее простые и наиболее общие законы природы – лежат в основе более сложных законов природы» тому доказательство. Вот почему так важно создать условия, при которых ребенок получает возможность получить адекватные возрасту представления о явлениях окружающего мира и науки, которая является фундаментом остальных естественных наук.

Литература

1. *Большой энциклопедический словарь/Ред. А.М. Прохоров. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2000. – 1456 с.*
2. *Гуревич А.Е. Физика. Химия. 5-6 кл.: учеб./ А.Е. Гуревич, Д.А. Исаев, Л.С. Понтак. – М.: Дрофа, 2010.*
3. *Исаев Д.А. Формирование первоначальных физических представлений у учащихся младшего подросткового возраста.: Автореф. дис. канд. пед. наук. -М., 1992.-15 с.*
4. *Румянцева Н.Ю. Пропедевтический курс физика как компонент преемственности в преподавании естественнонаучных дисциплин: Дисс. канд. пед. наук: 13.00.02 / Н.Ю. Румянцева. – Ярославль, 2001. – 260 с.*
5. *Сергушина О.В. Социально-профильная ориентация младших школьников (Пропедевтический этап): Дисс. канд. пед. наук: 13.00.02 / О.В. Сергушина. Саранск, 1999. – 161 с.*
6. *Степанова Г.Н. Мир знаний: физика: учеб. 5-6 кл./ Г.Н. Степанова. – М.: СТП, Школа, 2007.*
7. *Ткачук О.Р. Пути усиления естественнонаучной направленности учащихся 5-6 классов на основе введения пропедевтического курса физика: Дисс. канд. пед. наук: 13.00.02 / О.Р. Ткачук. – М., 1999. – 202 с.*
8. *Усова А. В., Чистова Е. Н. Первоначальные сведения по физике в 4 классе.. – Начальная школа, 1965. - № 5. - С. 17-26.*
9. *Фадеев А.Ю. Формирование исследовательского умения учащихся посредством компьютерных технологий в процессе изучения пропедевтического курса физики: Дисс. канд. пед. наук: 13.00.02 / А.Ю. Фадеев. – Челябинск, 2002. – 188 с.*
10. *Шулежко Е.М. Разработка структуры и содержания пропедевтического курса физики на основе метода научного познания: Дисс. канд. пед. наук: 13.00.02 / Е.М. Шулежко. – М., 2003. – 213 с.*
11. *Яшкова А.Н. Возрастная психология: учеб.пособие/А.Н. Яшкова, Н.Ф. Сухарева. – Саранск: Прогресс, 2009. – 88 с.*
12. *Rassekh S., Vaideanu G. Les contenus de l'education. Perspectives mondiales d'ici a l'an. P., 1987. – 297 p.*

УДК 37.03: 378

Л.Р. Халиуллина, ассистент
Казанский (Приволжский) федеральный университет
г. Елабуга, Россия

ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО МЫШЛЕНИЯ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ (БАКАЛАВРОВ)

Аннотация. *В данной статье выявлены, рассмотрены и классифицированы факторы, обуславливающие важность исследовательского мышления и необходимость его развития у будущих учителей (бакалавров).*
Ключевые слова: *исследовательское мышление, учителя, бакалавры, факторы.*

L.R. Khaliullina,assistant
Kazan (Volga region) federal university,
Elabuga, Russia

FUTURE TEACHERS' (BACHELORS) RESEARCH THINKING DEVELOPMENT FACTORS

Abstract: *The article has identified, reviewed and classified the factors that determine importance and the need of future teachers' (bachelors) research thinking development.*
Key words*: research thinking, teachers, bachelors, factors.*

Теоретическое основание. Современное общество предъявляет новые требования к профессии учителя. Так, наряду с развитием у будущих учителей таких компетенций, как готовность к овладению в кратчайшие сроки новой информацией, самообразованию и поиску эффективных способов решения нестандартных профессиональных задач, все более актуальным становится необходимость развития у них исследовательского мышления.

Цель исследования: выявить факторы, влияющие на развитие исследовательского мышления у будущих учителей.

Источниковедческая доказательная база: подходы ведущих зарубежных и отечественных ученых к рассмотрению сущности понятия «исследовательское мышление» (Р.Кумар, К.Мёрдок, М.А. Белялова, А.И. Савенков, М.Г. Горбенко, Т.В. Донцова, А.Д. Арнаутов, А.Ф. Ануфриев и др.); научные труды, посвященные изучению мышления (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, А.В. Брушлинскй, О.К. Тихомиров и др.).

Главные аргументы и выводы:

В настоящее время развитие исследовательского мышления у будущих учителей предстает как актуальная социально-педагогическая проблема, которая объясняется тем, что, во-первых, современное общество находится на грани осуществления новой четвертой промышленной революции. Мы становимся свидетелями кардинальных изменений во всех сферах жизнедеятельности человека, особенность которых заключается не только в коренном преобразовании систем производства и потребления, но и в смене парадигм социальной сферы в целом, а также в изменении мышления специалистов, работающих в этих условиях, в частности. Происходит трансформация политики государств, государственных учреждений, здравоохранения и, естественно, образования [13: 8].

С одной стороны, смысл четвертой революции состоит в тотальной автоматизации, а с другой – в учете того, что в будущем низкий риск автоматизации будут иметь профессии, требующие социальные творческие навыки, например, такие как, принятие решений в условиях неопределенности и разработка новаторских идей. Согласно исследованиям К.Фрейа и М.Осборна средняя вероятность подверженности таких профессий автоматизации в будущем составляет 0,00733% [18: 57-60].

Профессия учителя, безусловно, оказывается в числе таких видов деятельности, которые будут сложно поддаваться автоматизации, поскольку современные условия

требуют от него способности к постоянной адаптации к изменяющимся условиям и усвоению новых навыков и способностей в разнообразных контекстах. Приоритетными оказываются навыки обработки, решения сложных проблем, когнитивные способности, обусловливающие особую значимость процесса развития исследовательского мышления у будущих учителей.

Согласно И.А. Зимней [3], Б.Г. Ананьеву [1: 3-15], Л.Д. Столяренко [12: 736], А.М. Газалиеву [2: 19-23] и др. студенческий возраст является центральным периодом преобразования и становления всей системы ценностных ориентаций, мотивации и развития интеллектуальных возможностей, которая способствует развитию исследовательского мышления у будущих учителей.

Более того, как считают Ф.Райс [10] и А.А. Реан [9], студенты демонстрируют тягу к поиску, причем их интересуют более частные факты. По мнению И.Ю. Кулагиной [7], Е.А. Климова [5] и Л.С. Пряжникова [8], мышление студентов имеет свою специфику, которая выражается в углублении и расширении теоретических знаний. Все это в совокупности свидетельствует о том, что студенческий возраст является наиболее перспективным и сензитивным с точки зрения развития исследовательского мышления у будущих специалистов.

Современное общество нуждается в конкурентоспособных личностях, учителях, способных адаптироваться к качественно новым условиям профессиональной деятельности, умеющих осуществлять поиск, позволяющий принимать компетентные решения и вносить коррективы в процесс педагогической деятельности.

Важно и то, что изначально само определение «исследовательское мышление» указывает на такой вид деятельности, как исследовательский. Согласно официальным документам Европейской комиссии [11: 25], одним из решающих факторов повышения конкурентоспособности в постоянно меняющемся мире является именно исследовательская деятельность, которая призвана способствовать преодолению функционального рассогласования между системой образования и вызовами времени, оказать содействие педагогу в адаптации к меняющемуся кругу функциональных обязанностей, актуализировать его интерес к личностно-профессиональному саморазвитию.

В связи с этим нами были выделены следующие группы факторов, актуализирующие развитие исследовательского мышления у будущих учителей: *социальные, профессиональные, педагогические и психологические.*

С*оциальные факторы* обусловлены такими социокультурными тенденциями современного общественного развития как глобализация, информатизация, появление и развитие новейших наукоемких технологий. Следует также отметить такие социальные факторы, как стремление общества к обновлению, необходимость в конкурентоспособных специалистах, усиление и повышение производительности труда, которая напрямую зависит от степени развития интеллекта работников.

Особое внимание необходимо уделить такому *социальному фактору,* актуализирующему развитие исследовательского мышления у будущих учителей, как *повышение интереса государства и общества в целом к исследовательской деятельности учителя.* В этих условиях стратегическими ориентирами деятельности вузов педагогической направленности в процессе подготовки будущих учителей, становятся применение в процессе обучения студентов форм и методов, способствующих повышению значимости самостоятельной активной познавательной и исследовательской деятельности каждого студента. Важность данного социального фактора также объясняется готовностью государства поддерживать финансово исследовательскую активность студентов в виде грантов и стипендий.

С социальными факторами тесно связаны *профессиональные факторы*, определяющие важность развития исследовательского мышления. В настоящее время во многих странах мира ведется поиск способов повышения качества образования. Как

наиболее важный *профессиональный фактор,* способствующий развитию исследовательского мышления у будущих учителей, на наш взгляд, следует рассматривать требование государства повысить качество образования и эффективность учебно-воспитательного процесса в школе и в вузе.

В процессе исследования учителя преобразовывают свои идеи в инновационный опыт, которым они делятся на школьных, районных, областных научно-практических, научно-методических конференциях, семинарах, принимают участие в профессиональных конкурсах. На этих конференциях учителя в форме докладов и сообщений, знакомят коллег с результатами своих поисков, и участвуют в их обсуждении и корректируют планы дальнейшей разработки проблемы. Это позволяет им выявлять скрытые потенциальные возможности в развитии профессионального мастерства и внедрять в собственную практику достижения науки и передовой опыт, а затем преобразовывать их в личный инновационный опыт.

Кроме того, исследования учителей можно рассматривать как средство, способствующее их профессиональному развитию. Дж. Кинчело [19] утверждает, что только посредством привлечения учителя к сложному критическому исследованию, он будет осознавать вновь свой профессиональный статус и улучшать качество обучения. В то же время исследовательская деятельность учителя способствует его профессиональному развитию и позволяет выступать в качестве лидеров в образовании [17: 181–193].

По мнению Л.Дарлинг-Хаммонда, исследования, которые выполняются учителями, создают прочное знание и могут использоваться для дифференциации обычного учителя и учителя обладающего мастерством [16]. Как считают А.Кларк и Дж. Эриксон [14] в течение последних 15 лет центром исследований в области образования стали исследования, сделанные непосредственно учителями.

Следует отметить и такой *профессиональный фактор,* связанный с популярностью в зарубежной литературе термина «подготовка учителя высокого профессионального уровня» (high-quality teacher workforce training) [15: 49], который подразумевает подготовку учителей, выходящую за рамки их первоначального обучения. Растет интерес к тому, чтобы учителя более систематически делились своими специальными знаниями, наблюдениями и опытом, в том числе и результатами, полученными в процессе исследовательской деятельности. Таким образом, развитие исследовательского мышления выступает как путь повышения профессионализма учителя.

В.В. Краевский [6] высказал предположение о том, что не только ученый, но и каждый педагог-практик должен уметь давать научное описание своих педагогических действий и их обоснование на уровне явления и даже на уровне сущности. По мнению Ю.А. Каверина [4], исследовательская деятельность учителя позволяет актуализировать самореализацию и творческое развитие личности учителя; повысить профессиональный уровень исследовательских умений и навыков; совершенствовать педагогические технологии развития научного творчества учителей; обеспечить профессионально-квалификационный рост учителя-исследователя; получить качественно новое знание (инновацию); повысить статус учебного заведения.

В связи с этим наиболее важным *педагогическим фактором* является потребность современных образовательных учреждений в учителях-исследователях с высоко развитым уровнем исследовательского мышления. Так, по мнению Дж. Белангер [21: 8-15], вклад исследования, сделанного учителями, многомерен: с тактической точки зрения это – мощный инструмент расширения возможностей учителя; с практической стороны – учитель оказывается в такой позиции, что он может убедиться в эффективности методов обучения; с профессиональной – это помогает учителям сформировать такой навык, как способность к рефлексии, позволяющей им управлять процессом преподавания.

Согласно М.Маклину и М.Мору [20], предполагается, что учителя на всех уровнях и на всех стадиях профессионального развития должны быть способны к проведению исследования. Идея состоит в том, что учителя могут сделать вклад не только в процесс использования знания уже разработанного кем-то, но и сами могут привнести новое в момент создания знания.

Не менее важным *педагогическим фактором* является и необходимость самостоятельного нахождения учителями способов решения возникающих затруднительных ситуаций, которые позволяют корректировать процесс обучения в конкретный промежуток времени по факту появления проблем. Следует отметить то, что исследовательская деятельность становится инструментом повседневного использования в профессиональной деятельности учителя, позволяющая ему в процессе образования учащихся осуществлять «микро-исследования», кейсы (case study) которые в зарубежной литературе известны как «исследование в деятельности» (action research).

Поскольку исследовательское мышление – это мышление высокого порядка, особый психический процесс, сочетающий в себе особенности различных типов мышления и характеризующийся как особая исследовательская культура, то закономерным является выделение *психологических факторов*, обуславливающих развитие исследовательского мышления у будущих учителей. Главным *психологическим фактором* следует рассматривать сензитивые особенности студенческого возраста, сам возраст и особенности мышления студентов. Мышление студентов носит более теоретизированный характер и выражается в тяге к поиску (И.Ю. Кулагиной, Е.А. Климовой Л.С. Пряжникова).

Важно и то, что, опираясь на теорию деятельности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев С.Л. Рубинштейн и др.), согласно которой мышление развивается в процессе осуществления той или иной деятельности, одним из важнейших *психологических факторов* развития исследовательского мышления является его взаимосвязь с исследовательской деятельностью.

К числу *психологически значимых факторов* следует отнести и саму обстановку и исследовательски ориентированную среду высших учебных заведений, которые психологически настраивают будущих учителей к проявлению активной исследовательской позиции и поведения, побуждая активировать их исследовательское мышление.

Таким образом, были выявлены социальные (стремление общества к обновлению, развитие наукоемких технологий, необходимость в конкурентоспособных специалистах, усиление и повышение интереса общества к исследовательской деятельности учителя), профессиональные (требование государства повысить качество образования и эффективность учебно-воспитательного процесса), педагогические (необходимость самостоятельного нахождения учителями способов решения возникающих проблем, потребность образовательных учреждений в учителях-исследователях) и психологические факторы (сензитивые особенности студенческого возраста, сам возраст, особенности мышления студентов, взаимосвязь с исследовательской деятельностью), которые способствуют развитию исследовательского мышления у будущих учителей.

Литература

1. Ананьев Б.Г. К психофизиологии студенческого возраста / Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы / Под ред. Б.Г. Ананьева, Н.В. Кузьминой. — Вып. 2. — Л.: ЛГУ, 1974. — С. 3-15.

2. Газалиев А.М., Егоров В.В., Огольцова Е.Г. Психологические особенности студента и активизация его познавательной деятельности // Вестник высшей школы. 2011. № 8. С. 19-23.

3. Зимняя И.А. Педагогическая психология: уч. для студентов по пед. и психол. направ. и спец. — М.: Логос, 2000. — С. 384.
4. Каверин Ю.А. Научно-исследовательская деятельность учителя в системе непрерывного образования как фактор развития педагогического мастерства. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.google.ru/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&sqi=2&ved=0CC4QFjADahUKEwj1pofN5fHGAhWG1iwKHSaBAOk&url=http%3A%2F%2Fkaverinyua.narod.ru%2Fvoipkro2007.doc&ei=fiaxVfXvJoatswGmgoLIDg&usg=AFQjCNG6jSokCRFqh-7_HWzbGNnbMq9bdw&sig2=KrZ71xBNpc6e2zjUKAAtAA&bvm=bv.98476267,d.bGg&cad=rja. (дата обращения: 25.11.2018).
5. Климов Е.А. Психология профессионала. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО МОДЭК, 1996. – 400 с.
6. Краевский В.В. Методология педагогического исследования: пособие для педагога. – Самара: ГПИ, 1994. – 165 с.
7. Педагогическая психология. Учебное пособие / Под. ред. И.Ю. Кулагиной. – М.: ТЦ Сфера, 2008. – 480 с.
8. Пряжников Л.С. Профессиональное и личностное самоопределение. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО МОДЭК, 1996. – 246 с.
9. Психология человека от рождения до смерти. Полный курс психологии развития / Под ред. А.А. Реана. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2005. – 656 с.
10. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. – СПб.: Питер, 2000. – 624 с.
11. Сепик Д. Конкурентоспособность регионов: некоторые аспекты: монография. – М.: Российско-Европейский центр экономической политики, 2005. – 42 с.
12. Столяренко Л.Д. Основы психологии. — Р/на-Д.: Феникс, 1997. — С. 736.
13. Четвертая промышленная революция: перевод с англ. / Клаус Шваб. — М.: Эксмо, 2019. — 209 с.
14. Clarke, A. Erickson, J. (2006). Teacher inquiry: What is old is new again! BC Educational Leadership Researc. [Retrieved from]: www.slc.educ.ubc.ca/eJournal/Issue3/Menzies.pdf. (дата обращения: 12.11.2017).
15. Creating Effective Teaching and Learning Environments. (2009). First results from TALIS. OECDpublishing, No. 56913. 49.
16. Darling–Hammond, L., Baratz–Snowden, J. (2005). A good teacher in every classroom. San Francisco: Jossey – Bass.
17. Diezmann, C.M. (2005). Growing scholarly teachers and educational researchers: A curriculum for a research pathway in pre-service teacher education. Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 33(2), 181–193.
18. Frey C.B., Osborne M.A. (2013). The future of employment: How susceptible are jobs to computerisation? Oxford, UK: University of Oxford, 72.
19. Kincheloe, J. (2003). Teachers as researchers: Qualitative inquiry as a path to empowerment. 2nd ed. London: Routledge.
20. MacLean, M., Mohr, M. (1999). Teachers researchers at work. Berkeley, Ca: National Writing Project, 290.
21. Teachers as researchers: Roles and expectations. An Annotated Bibliography. ERIC ED 342 751. [Retrived from]: http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED342751.pdf; (дата обращения: 10.12.2017).

УДК 159.922

А.Н.Ховрин, к.п.н, доцент
Московский городской педагогический университет
Г.Б.Ховрина,к.психол.н., доцент
Э.И.Сабирова, студентка
Российский государственный гуманитарный университет
г.Москва, Россия

МОТИВ ВЫБОРА ПРОФЕССИИ СТУДЕНТАМИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Аннотация. *Работа посвящена изучению мотива выбора профессии студентами педагогических вузов. Актуальность исследования обусловлена социально-экономическим*

запросом общества на подготовку специалистов высокого уровня. Становление и развитие профессионального самосознания, профессиональной идентификации начинается с осознанного выбора профессии. Профессия педагога требует от специалиста высокого интеллектуального, эмоционального напряжения и не относится к числу высокооплачиваемых или популярных. Практическая значимость исследования заключается в изучении отношения студентов к выбранной профессии, что необходимо учитывать при разработке содержания образовательных программ, направленных на формирование и развитие профессионального самоопределения на этапе обучения в ВУЗе.
***Ключевые слова**: мотив выбора профессии, мотивационно-потребностная сфера*

A.N.Khovrin* Dr.*PhD Associate Professor
Moscow City Pedagogical University
G.B.Khovrina, Dr.PhD Associate Professor
E. I.Sabirova, student
Russian State University for the Humanities
Moscow, Russia

MOTIVATION OF PROFESSION'S CHOICE BY STUDENTS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY

***Abstract:** Work is devoted to studying of motivation of profession's choice by students of pedagogical higher education institutions. The relevance of a research is caused by social and economic request of society for training of specialists of high level. Development of professional consciousness, professional identification begins with profession's choice. The profession of the teacher demands from the expert of high intellectual, emotional pressure and is not among highly paid or popular. The practical importance of a research consists of studying of the student's relation to the chosen profession that needs to be considered during to process of developing contents of the educational programs directed to formation and development of professional self-determination at the university's study.*
***Keywords:** motive of choosing a profession, motivational-need sphere*

Приоритетным направлением профессионального образования в эпоху глобальных перемен, происходящих в обществе, является подготовка специалиста, способного к самостоятельному принятию решений, чутко реагирующего на требования времени и мобильно перестраивающегося, направленного на углубления и совершенствования профессиональных компетенций и личностных возможностей. Становление и развитие специалиста в той или иной области профессиональной деятельности начинается с осознанного выбора профессии. Мотивы выбора профессии многообразны. В классификациях, которые встречаются в литературе, выделяют мотивы научно-познавательные, социальной значимости профессии, творческие, материальные мотивы, мотивы, связанные с содержанием труда, возможности карьерного роста или перспективы личностного развития и др. Согласно теории деятельности А.Н.Леонтьева, целенаправленность побуждениям человека придает предмет, обладающий побуждающей смыслообразующей функцией, но побуждающей силой предмет наделяет сам субъект [3]. Соответственно, в рамках этой теории, мотив выбора профессии обусловлен побудительной силой, содержащейся в самой профессии и являющейся привлекательной для субъекта. Выбор профессии, например, в сфере шоу-бизнеса, дипломатии или юриспруденции, может быть связан с их престижностью, публичностью, доходностью. Мотив выбора профессии педагога обусловлен другими причинами, объясняющими поведения человека, так как профессия педагога требует от специалиста высокого интеллектуального, эмоционального напряжения и не относится к числу высокооплачиваемых или популярных.

Цели исследования: изучить мотив выбора профессии студентами педагогического вуза.

Методы исследования: наша выборка состояла из 52 студентов педагогического вуза, обучающихся на первых и выпускных курсах. Для изучения мотива выбора профессии использовали опросники и методику «Пирамида» (Е.Л.Бережковская, А.М.Прихожан), направленной на изучение мотивационной сферы.

Мотив выбора профессии может быть обусловлен как субъективными (отношением личности к профессии), так и объективными факторами, (отношением общества к профессии). Первый этап исследования был посвящен изучению отношения студентов педагогического вуза к выбранной профессии. На этом этапе исследования студентам было предложено соотнести профессии с критериями (характеристиками) ее оценки, такими как: престижная, высокооплачиваемая, перспективная, творческая, интересная, востребованная, модная, популярная, стабильная, универсальная, низко статусная, физически тяжелая, опасная (вредная для здоровья), т.е. записать те профессии, которые они считают престижными, востребованными, популярными, и т.д. В конце опросного листа студентам предлагалось ответить на вопрос «Какую профессию они хотели бы освоить?». Вопрос не является открытым, содержит скрытый смысл и направлен на выявление профессионального предпочтения. Если студент выбрал профессию осознанно и планирует в дальнейшем работать по специальности, которую он осваивает, то, отвечая на вопрос, он указывает именно эту профессию, в противном случае, отвечая на вопрос, он будет называть те профессии. которые ему больше нравятся.

Анализ результатов опроса студентов первокурсников, обучающихся по программе подготовки бакалавров по педагогике (квалификация учитель биологии), показал, что 11% (4 человека) выбирают профессию учителя и планируют работать учителем и 89% (32 человека) опрошенных хотели бы освоить другие профессии, а именно, такие как психолог, врач-эндокринолог, программист, дизайнер, ландшафтный дизайнер, флорист, визажист.

Среди студентов-педагогов выпускных курсов 20% (4 человека) выбирают профессию педагога, планирую работать по выбранной профессии и рассматривают возможность профессионального роста; 80% (16 человек) опрошенных выбирают другие профессии. Они хотели бы освоить профессию журналиста, актера, редактора, писателя, программиста, музыканта, художника.

В целом по выборке были получены следующие данные: 14% (8 человека) опрошенных студентов выбирают профессию учителя и планируют работать по выбранной специальности; 86% (48 человек) опрошенных студентов хотели бы освоить другие профессии, не связанные с деятельностью педагога (рисунок 1).

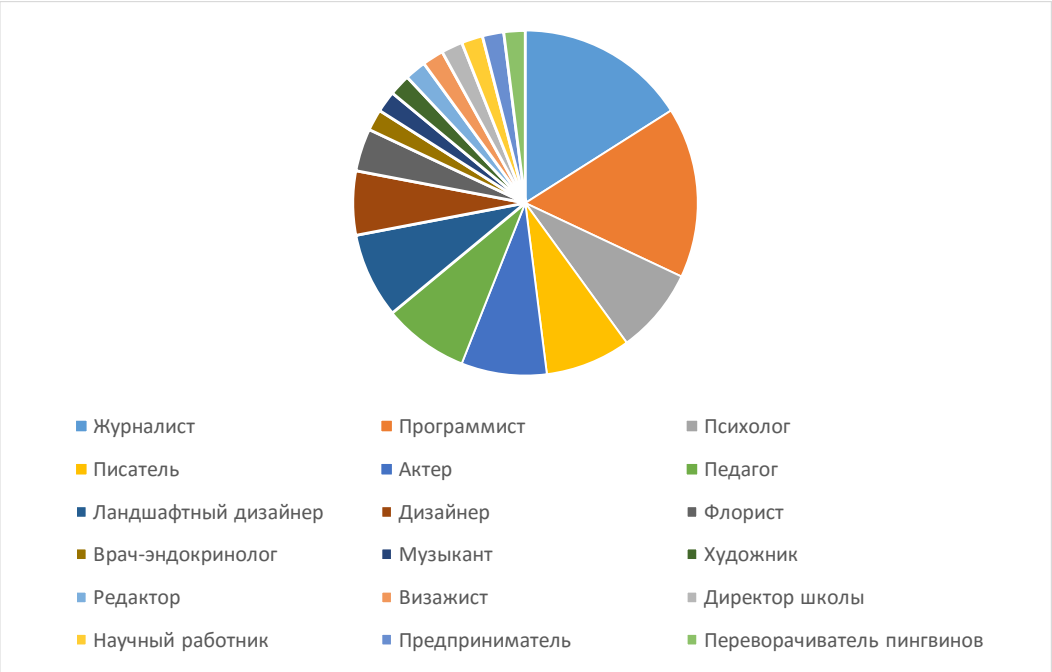
Рисунок 1.
Соотношение студентов-педагогов, выбирающих и не выбирающих профессию учителя

Профессиональные предпочтения студентов педагогического вуза связаны с профессиями: журналист, актер, музыкант, художник психолог, менеджер,

программист, врач-эндокринолог, дизайнер, ландшафтный дизайнер, флорист, стилист и др. (рисунок 2).

Рисунок 2

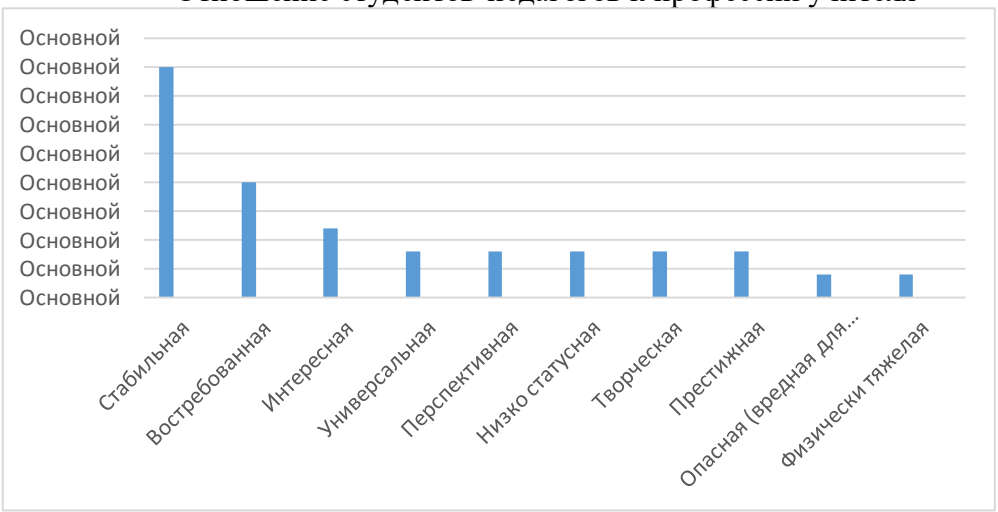
Профессиональные предпочтения студентов педагогического вуза



Анализ результатов опроса позволил выявить субъективное отношение студентов к профессии, которой они обучаются в вузе. По данным опроса 71% (40 человек) опрошенных студентов считают, что профессия педагога является стабильной, 36% (20 человек) считают ее востребованной, 21% (12 человек) считают ее интересной, перспективной профессию учителя считает 14% (8 человек), универсальной – 14% (8 человек), престижной – 14% (8 человека), творческой – 14% (8 человека), низко статусной – 14% (8 человек), опасной (вредной для здоровья) – 7% (4 человека), физически тяжелой – 7% (4 человека). Данные представлены на гистограмме 1

Гистограмма 1

Отношение студентов-педагогов к профессии учителя

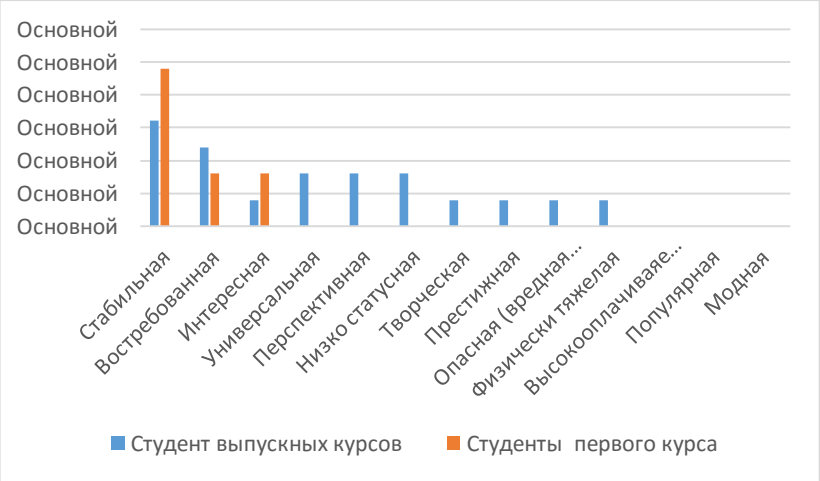


Анализ по двум группа испытуемых показал, что студенты выпускных курсов считают, что профессия педагога является стабильной, так считают 16 человек, востребованной – 12 человек, универсальной – 8 человек, перспективной – 8 человек, низко статусной – 8 человек, опасной (вредной для здоровья) – 4 человека, творческой-

4 человека, интересной- 4 человека, престижной- 4 человека, физически тяжелой- 4 человека.

Студенты первого курса считают, что профессия педагога является стабильной и так считает 24 человек, востребованной – 8 человек и интересной – 8 человек. Сравнительные данные по двум группам педагогов представлены на гистограмме 2.

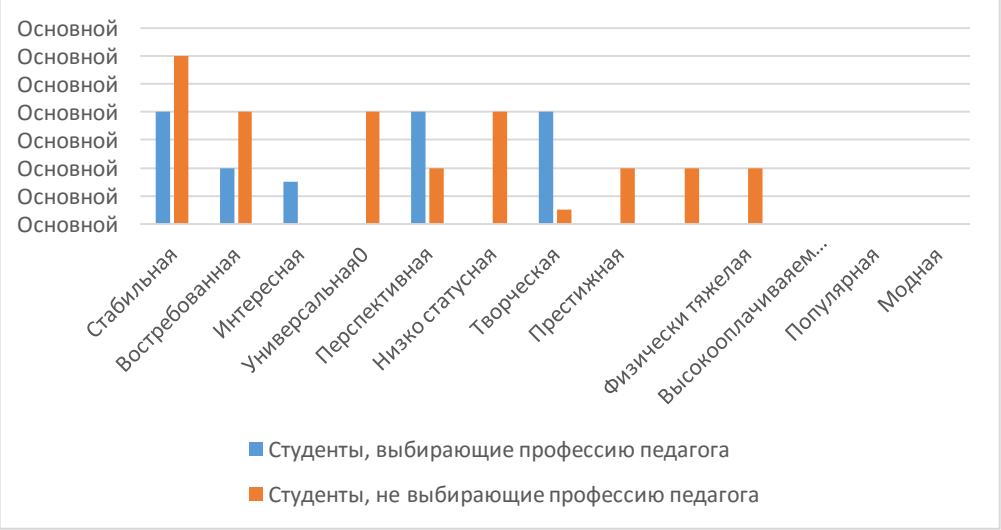
Гистограмма 2



Отношение к профессии педагога, как стабильной, интересной, востребованной было выявлено у студентов, которые профессии педагога предпочитают другие профессии. Студенты, выбирающие профессию учителя, считают, что эта профессия является перспективной – 8 человека, творческой- 8 человека, интересной- 3 человека, востребованной- 4 человека, стабильной – 8 человека (гистограмма 3).

Гистограмма 3

Отношение студентов к профессии педагога, выбирающих эту профессию и планирующих работать по специальности



Сравнительный анализ результатов опроса по двум группам студентов показал, что статистически значимые различия между группой студентов, выбирающих профессию учителя, и группой студентов, не выбирающих профессию, которой они обучаются, отсутствуют, так как показатели U-критерия Манна-Уитни $U_{эмп}(59.5)$ находятся в зоне неопределенности. Не выявлены различия и между группой студентов первокурсников и студентов выпускных курсов (показатели U-критерия Манна-Уитни $U_{Эмп} = 23$ находятся в зоне неопределенности).

Полученные результаты указывают на то, что отношение к профессии учителя у студентов педагогического вуза, как к профессии стабильной, востребованной и интересной, но в тоже время непопулярной и невысокооплачиваемой. Обобщая можно

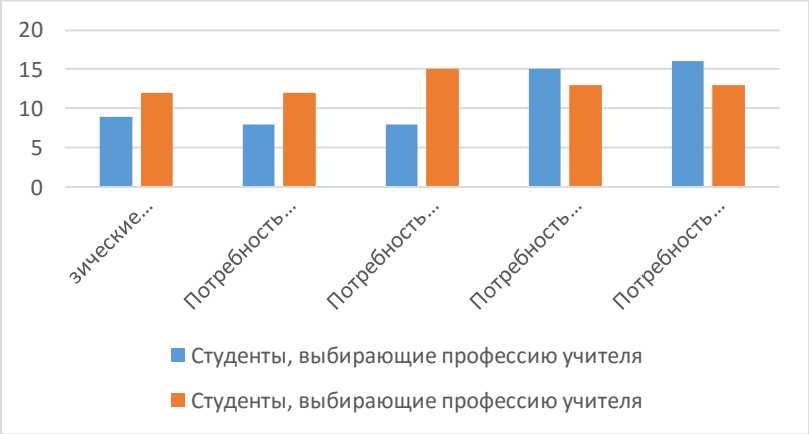
говорить о том, что мотив выбора профессии учителя студентами педагогического вуза обусловлен отношением к профессии, как стабильной, востребованной и интересной и никто из студентов не считает эту профессию высокооплачиваемой, популярной и модной.

Субъективное отношение к профессии, возможно, основано на индивидуальных особенностях, личностных потребностях. Для выявления показателей мотивационно-потребностной сферы студентов мы использовали методику Е.Л.Бережковской и А.М.Прихожан «Пирамида» [1:111]. Результаты изучения мотивационной сферы студентов первых и выпускных курсов показали, что потребности естественного порядка и потребности в безопасности удовлетворены, в зоне неудовлетворенности находятся потребности в принятии (в любви) и самоактуализаци, и у студентов выпускных курсов в зоне неудовлетворенности находится потребность в признании (в уважении).

Сравнительный анализ результатов изучения мотивационной сферы студентов, выбирающих и не выбирающих профессию педагога, указывает на незначительные различия (эмпирическое значение U-критерия Манна-Уитни Uэмп(5) находится в зоне незначимости). Незначительные различия зафиксированы в удовлетворении потребности в принятии (в любви): у студентов, не выбирающих профессию учителя, и у студентов первокурсников потребность в принятии (в любви) находится в зоне частичной удовлетворенности, а у студентов выпускных курсов, включая тех, кто выбирает профессию учителя, потребность в принятии находится в зоне удовлетворенности.

Гистограмма 4

Мотивационно-потребностная сфера студентов-педагогов, выбирающих и не выбирающих профессию педагога.



Для изучения мотива выбора профессии и типа профессиональной мотивации студентам было предложено соотнести характеристики профессии с типами мотива выбора профессии: внешне положительный, внешне отрицательный; внутренне социальный, внутренне индивидуальный [2]. По данным опроса, к внешне положительному типу мотива выбора профессии студенты относят высокооплачиваемые, престижные, перспективные, т.е. те профессии, которые связаны с материальным стимулированием, продвижением по службе, социальным признанием личных достижений и способностей. К внешне отрицательному типу мотива выбора профессии все испытуемые относят профессии низко статусные и физически тяжелые, опасные (вредные для здоровья), т.е. те профессии, которые содержат негативную оценку социального окружения, порицание, критику, осуждение и другие оценки негативного характера. К внутренне социальному типу мотива выбора профессии студенты отнесли такие профессии, как универсальные, модные, перспективные, популярные, востребованные т.е. те профессии, которые связаны с ориентацией на ее общественную значимость, определенную ценность для общества, с

высокой оценкой со стороны других людей, т.е. с общественным признанием, одобрением. К внутренне индивидуальному типу мотива выбора профессии студенты отнесли такие профессии, как интересные, творческие и стабильные, т.е. профессии, связанные с потребностями личности, ее интересами, желаниями. Профессия учителя, по данным опроса студентов, является стабильной, востребованной, интересной и связана с внутренними мотивами (социальными и индивидуальными).

Заключение. Результаты исследования показали, что мотив выбора профессии студентами педагогического вуза обусловлен особенностями самой профессии и обусловлен внутренне социальными и внутренне индивидуальными мотивами, но преобладающими являются внутренне социальные мотивы у студентов первых и выпускных курсов, не выбирающих профессию учителя. У студентов этой группы в зоне частичной удовлетворенности находится потребность в принятии (в любви) и в зоне неудовлетворенности находятся потребности в признании (в уважении) и самоактуализации.

У студентов выпускных курсов, выбирающих профессию учителя, преобладающими являются внутренне индивидуальные мотивы, что соответствует особенностям их мотивационно-потребностной сферы, потребности в признании (в уважении) и самоактуализации.

Профессию педагога студенты педагогического вуза считают стабильной, востребованной, престижной, творческой, интересной. Социальная значимость профессии делает ее привлекательной и для тех, кто желает освоить эту профессию, и для тех, кто хотел бы освоить другую профессию, но к старшим курсам у студентов появляется интерес к профессии. как творческой, интересной и перспективной. Новое отношение к профессии у студентов выпускных курсов, вероятно, появляется в результате включения их в реальную педагогическую деятельность в время прохождения практики. Результаты данного исследования имеют практическую значимость и указывают на то, что при подготовке специалистов в сфере образования важно ранее их погружение в профессию, что предполагает перестройку содержания и структуры образовательной программы, ориентированной на формирование внутренне индивидуального мотива выбора профессии, определяющего направленность и активность деятельности специалиста.

Литература

1. *Бережковская Е.Л., Новикова Т.С., Перелыгина И.А., Прихожан А.М. Изучение мотивационной сферы у студентов-первокурсников. - Журнал «Вестник РГГУ» №20(142), Серия «Психологические науки» - М., 2014*
2. *Врублевская М.М., Зыкова О.В. Профориентационная работа в школе: Методические рекомендации. - Магнитогорск: МаГУ, 2004. - 80 с. (с. 5 - 7).*
3. *Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М.: Изд-во Смысл, Academia. Серия Классическая учебная книга, - 2005, 352 с.*

УДК 378

М.Т. Хаджиев, д.т.н., профессор,
Ректор Гулистанского государственного университета,
г. Гулистан, Узбекистан.

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У БУДУЩИХУЧИТЕЛЕЙ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ ВУЗА

Аннотация: *Одной из важных задач современного образования является воспитание творческой личности. Сфера высшего образования в конечном итоге формирует научное мировоззрение молодых людей. В данной статье освещены творческие и практические аспекты формирования исследовательских умений и навыков у школьников и студентов.*

Ключевые слова: *воспитание, компетентность, исследовательская компетентность, будущий учитель.*

M.T. Khadjiev, D.Sc. professor,
Rector of Gulistan State University,
Gulistancity, Uzbekistan

DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS IN MODERN CONDITIONS OF THE UNIVERSITY

Abstract. *One of the important tasks of modern education is to educate a creative person. The sphere of higher education ultimately forms the scientific outlook of young people. This article highlights the creative and practical aspects of the formation of research skills in schoolchildren and students.*
Keywords: *education, competence, researchcompetence, future teacher.*

В условиях широкого внедрения информационной среды в республике Узбекистан созданы условия развитие профессиональных компетенций у будущих учителей на основе креативного подхода с опорой на передовой международный опыт, креативность и инновационное мышление признаны в качестве важного индикатора. В корне обновлены материаально-техническая и нормативно-правовая базы, обеспечивающие воспитание исследовательской компетентности и формирование творческих качеств будущих специалистов на основе креативного подхода.

В Стратегии действий по дальнейшему развитию Республики Узбекистан в качестве приоритетной определена задача “стимулирования научно-исследовательской и инновационной деятельности, создание эффективных механизмов внедрения научных и инновационных достижений в практику, создание при высших образовательных учреждениях и научно-исследовательских институтах научно-экспериментальных специализированных лабораторий, центров высоких технологий, технопарков» [1.: 70. Реализация задач в этой области служит повышению научности содержания образовательных процессов, формированию когнитивного и дивергентного мышления и развитию исследовательской деятельности студентов.

Воспитание исследовательской компетентности у будущих учителейна основе креативного подхода как нравственное качество проявляется в ее тяге к правде, добру в его стремлении к профессиональному общению с окружающей средой, в заботливом отношении к людям и природе. Молодежь способна преодолеть свои эгоистические, корыстные устремления к семье, к другим людям, коллективу, махалле, утверждает идеалы независимости, духовности и гуманизма.

При рассмотрении культуры как социального явления важнейшей категорией является категория профессиональной деятельности, т.к. культура характеризует способ и свойства осуществления основных видов профессиональной деятельности. В связи с этим, прежде чем говорить о воспитании исследовательской компетентности у будущих учителей, о том, какой социально – профессиональный опыт он должен освоить в первую очередь, необходимо рассмотреть структуру и содержание профессиональной деятельности будущего учителя в вузе.

Развитие профессиональных компетенций у будущих учителей характеризуется все большим сближением, взаимопроникновением методологических и профессиональных знаний, умений. Поэтому, говоря о воспитании исследовательской компетентности специалиста, необходимо иметь в виду и формирование его профессиональной культуры в сфере науки Важным элементом в воспитании исследовательской компетентности у будущих учителей является ее социальная ответственность как осознание отношение к своим обязанностям, долгу, общественным нормам, требованиям. Наличие этого элемента весьма существенно, так как наблюдается определенная степень текучести учительских кадров, одной из причин которой является отсутствие у некоторой части учителей чувства профессионального долга и ответственности.

Непрерывность и преемственность как педагогический принцип предполагает усвоение знаний, умений и навыков в определенной логической связи. Поэтому ведущую роль здесь выполняет учебный материал, взятый в комплексности, представляющий целостное педагогическое образование, систему. Обеспечение принципа непрерывности и преемственности в образовании – одно из условий его действенности и эффективности.

Не менее важной стороной этой проблемы является разработка современных научных подходов к исследованию самого процесса воспитание исследовательской компетентности у будущих учителей, который до сих пор раскрывался, главным образом, с помощью весьма субъективного набора понятий, принципов и методов, что не позволяло в полной мере представить своеобразие и сложность реального процесса. Поэтому во главу угла развития теории и практики воспитание исследовательской компетентности у будущих учителей должны быть поставлены исследования его глубинных внутренних закономерностей, на основе которых можно детально представить его процессуальную основу.

Развитие профессиональных компетенций у будущих учителей по своей сути - это логически целостная система мотивационно значимых способов выработки, хранения и трансляции профессионально культурных ценностей будущего учителя. В процессе научного исследования находят свое отражение чувственное восприятие, абстрактное мышление, апробация на практике. Процесс исследования имеет целостную систему, формируется и реализуется, в основном, в процессе непрерывного образования. В осуществлении научно-исследовательской работы одним из основных звеньев является система высшего образования, именно в ввысших образовательных учреждениях (ВОУ) исследователи-практики обретают конкретные направления исследовательской деятельности.

В результате проведенных исследований были определены следующие уровни сформированности научной деятельности исследователя:

- низкий уровень: занятие самостоятельным научным поиском (научным исследованием) протекает трудно, управленческие навыки слабо развиты;
- средний уровень: проявляются осознанные навыки управления научной деятельностью;
- высокий уровень: наличие управленческих навыков, позволяющих придать самостоятельной научной деятельности конкретность (точность), целесообразность, построить научно-исследовательскую деятельность на несколько высоком уровне и критически её оценивать.

В работах, названных выше ученых и исследователей, в определенной степени о научно обоснована необходимость постоянного учета того, что содержание ориентирования будущих учителей на научно-исследовательскую работу наряду имеет наряду с государственной и общественной, определенной эмоциаонально-психологииеской потребностью, также освещены вопросы органичности мышления, социально-педагогического и социально-психологического сотрудничества в научном поиске. В диссертации освещены следующие критерии, определяющие исследовательскую компетентность будущих учителей: воспитание исследовательской способности будущих учителей, осознание содержание национальных и общечеловеческих ценностей, отражение в исследовательской деятельности содержания национальных и общечеловеческих ценностей, осознание в исследовательской деятельности того, что человек является высшей ценностью, созидательность, наличие аналитического мышления, наличие синтетического мышления, умение делать заключительные выводы по результатам научно-исследовательской работы, умение эффективно внедрять результаты исследования в практику. Исследовательская компетентность проявляется в умении студента принимать самостоятельные решения, мыслить по-новому, научно. Содержание

воспитания исследовательской компетентности будущих учителей на основе креативного подхода находст свое отражение в самореализации студентов, определении и проявлении ими своих внутренних возможностей, работе над исследованием не покладая рук в качестве творца, привлекательности данной работы благодаря своей новизне, возможности практического применения, необычностью.

Литература

1. УказПрезидента Республики Узбекистан. №УП-4947. О стратегии действий по дальнейшему развитию Республики Узбекистан. 7 февраля 2017 года. Собрание законодательства Республики Узбекистан, 2017 г. № 6, ст. 70.

2. Гармонично развитое поколение– основа процесса Узбекистана. – Ташкент: Шарк, 1998. – 64 с.

3. Джураев Р. Х. Подготовка преподавателей к инновационной деятельности// Формирование гармонично развитого поколения в современных условиях. Ч. 5. – Ташкент, 2010. – С. 20–25

4. Мандель Б. Р. Педагогика: учеб.пособие. – М., 2014. – 288 с.

5. Педагогика: учебник для студ. пед. вузов и пед. колледжей/ под ред.П. И. Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 608 с.

6. Подласый И. П. Педагогика: в2 кн. – М.: ВЛАДОС, 1999. – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.

УДК 376

И.В. Царапкина
ФГБОУВО «Ульяновский Государственный Педагогический Университет имени И.Н. Ульянова», г. Ульяновск

СОЦИАЛЬНЫЕ НАВЫКИ ДЕТЕЙ С ОВЗ И ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация. *Статья посвящена анализу значения успешности в жизни каждого человека, независимо от нарушения в развитии, степени тяжести и сформированности жизненных установок. Насколько удастся развить в ребёнке универсальные ценности, такие как любовь, взаимопомощь, ощущение собственной безопасности и присутствие творческого потенциала, настолько человек будет чувствовать себя полноценным, принятым в обществе, а соответственно социализированным.*

Ключевые слова: *жизненные ценности, семья, воспитание хороших манер, формирование жизненных компетенций, самостоятельность, адаптация игровых технологий.*

I.V. Tsarapkina
Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. N. Ulyanov", Ulyanovsk

SOCIAL SKILLS OF CHILDREN WITH DISABILITIES AND THE EDUCATIONAL POTENTIAL OF GAMING TECHNOLOGY

Abstract. *The article is devoted to the analysis of the importance of success in the life of every person, regardless of the violation in the development, severity and formation of life attitudes. As far as it is possible to develop in the child universal values, such as love, mutual assistance, a sense of security and the presence of creative potential, so the person will feel full, accepted in society, and accordingly socialized.*

Keywords*: life values, family, education of good manners, formation of life competences, independence, adaptation of game technologies.*

Воспитывает не учитель, а все общество в целом,
вся атмосфера и вся обстановка нашей культуры и быта, вся живая повседневность, в которой нет мелочей.
Каждый наш поступок, который видят или слышат дети,
каждое наше слово, интонация, в которой оно произносится,
является капельками, падающими в тот поток,

который мы называем жизнью ребенка, формированием личности».
В.П. Кащенко

Проблема исследования- умение вести себя в обществе по определённым правилам для ребёнка с ОВЗ является порой непосильной задачей. Ведь разобраться самостоятельно в их многообразии – значит, быть успешным!

Цель исследования- найти такой подход, чтобы ребёнок, с помощью взрослых, оправдал социальный заказ общества, выучив правила «игры», сформировал навыки поведения, общения, научился пользоваться хорошими манерами, а, соответственно, чувствовал себя уверенным по жизни.

В условиях образовательной интеграции важнейшим является обеспечение связи получаемых знаний с жизнью, без чего невозможна активная адаптация в окружающем мире.

Социальная ситуация часто не помогает овладению ребёнком с ОВЗ новыми социальными связями и подготовке к независимому, самостоятельному образу жизни.

Задачи адаптации детей с ОВЗ к окружающей действительности, необходимость компенсации недостаточного социального развития, которые побуждают искать обходные пути обучения и воспитания, привели к переоценке опыта, знакомого любому педагогу и развитию новых педагогических идей и подходов.

Ещё Л.С. Выготский писал, что когда ребёнок играет, он становится выше самого себя, ведёт себя не как в повседневной жизни, а чуть выше самого себя, то есть «как в фокусе увеличительного стекла все тенденции развития; ребёнок в игре как бы пытается сделать прыжок над уровнем своего обычного поведения». Ребёнок привлекает из своего прошлого опыта ресурсы, то есть, приспосабливаясь к конкретным условиям, опирается на определённую схему, алгоритм деятельности. Тем самым, ребёнок с ОВЗ, зная технологию деятельности, заранее отработанную с педагогом, отыгранную в ролевой ситуации, оттачивает социальные роли, взаимодействуя по плану, учится вступать в коммуникации, расширяя представления об окружающем мире. Но, самое главное в коррекционной направленности для детей с нарушениями в развитии – это опора на прошлый опыт ребёнка, связь с его знаниями и умениями. Не надо подменять его действия, спускаясь к его уровню, а надо вести его за собой, предлагая ему проблемы и пути их решения. «Игра, по мнению Л.С. Выготского, заставляет ребёнка бесконечно разнообразить социальную координацию движений и учит такой гибкости, эластичности и творческим умениям, как ни одна другая область воспитания». [4: 42]

Таким подходом является социально - ориентированный, что продиктовано конкретной жизненной ситуацией:

• от ребёнка, выходящего в жизнь, требуется, чтобы он был адаптирован к обществу, в котором живёт. Общество мобильно, изменчиво. Это предполагает гибкое реагирование на изменения, умение проявлять стойкость перед трудностями;

• формирование жизнеспособной личности требует ориентации в ценностях общества, в котором человек живёт, и умения действовать в жизненных ситуациях, предполагающих сотрудничество с окружающими, умение с ними договориться, выполнять работу сообща;

• дети с ОВЗ могут достичь в социальном развитии больше, чем в когнитивном; расширение социального опыта, в свою очередь, создаёт предпосылки для общего развития.

В новых технологиях ставка делается на появление у детей потребности саморазвития, стремление к самовыражению, самоутверждению, самоопределению и самоуправлению, что в свою очередь будет способствовать повышению уровня активности учащихся в учебное и вне учебное время.

Таким образом, воспитательная технология формирует систему способов, принципов обучения, влияющих на сформированность социальных навыков.

Любая современная педагогическая технология представляет собой *синтез достижений педагогической науки и практики, сочетание традиционных элементов прошлого опыта и того, что рождено социальным процессом, гуманизацией и демократизацией общества.*

Методы воспитания, используемые для формирования самостоятельности и активного участия в жизни общества для детей с ОВЗ – это синтез программ и технологий, при помощи которых эти задачи решаются. То есть программа отвечает на вопросы «что делать?» и «зачем делать?», а технология – на вопрос «как делать?».

Сегодня для детей со сниженной познавательной активностью и низкой мотивацией к учебной деятельности, а именно таковыми и являются дети с нарушениями в развитии, как никогда важным является принцип «Учиться, играя». Известен также феномен «Обучение через развлечение», который подразумевает, что обучение через развлекательные мероприятия, досуговую и игровую деятельность становится наиболее эффективным в контексте познания, сформированности знаний об окружающем мире и мире вещей и явлений, так как в позитивном восприятии и получении положительных эмоций у ребёнка складываются эмоционально-приятные связи, ведь ребёнок не подозревает о том, что педагог и воспитатель ставит перед ним определённые цели и задачи. По словам классика Л.С. Выготского: «Игра ребёнка всегда эмоциональна, она будит в нём сильные и яркие чувства, она же учит ребёнка не слепо следовать эмоциям, а согласовывать их с правилами игры и с её конечной целью».

Тем самым, учитель, воспитатель, видоизменяя, адаптируя непосильную для ребёнка с ОВЗ задачу, в игровое упражнение, в ситуацию успеха, моделирует мотивационную готовность к обучению, а в последствии и формирует увлечение предметом. Поэтому настолько важно – самому педагогу быть увлечённым и творчески-настроенным, креативным человеком, чтобы увлечь за собой ребёнка, который не сразу настроен на обучение, а решая игровые задачи и выступая в роли исследователя или путешественника, тем самым развивает в себе потенциал позитивного и успешного человека, готового к серьёзной жизни, способного решать и преодолевать трудности. [5: 15]

Таким образом, можно выделить элементы современных технологий, которые возможно применять в воспитательной работе, адаптируя дидактические средства и разрабатывая индивидуальные программы для детей с нарушениями развития:

- обучение в сотрудничестве,
- коррекционно - развивающие технологии,
- метод проектов,
- сюжетно-ролевые игры,
- игры с правилами,
- исследования и открытия,
- нравственная технология,
- здоровьесберегающие технологии.

Чтобы ребёнок стал активным участником процесса обучения и познания, его надо вовлекать в действия не только со знаниями, но и с предметами в процессе ознакомления. А так как у детей с ОВЗ чаще всего страдает и сфера развития определённых анализаторов, то в игре вступают в силу все анализаторы, задействованы области чувственного, интеллектуального и эмоционального потенциала. Так, хорошо использовать в игровом процессе обучения экскурсии, сюжетно-ролевые игры, музей, контактные зоопарки, интерактивные площадки, квест-путешествия, и тому подобное. Очень хорошо, если в образовательной организации имеются комнаты по социально-бытовой ориентировке, квартиры для обучения бытовым навыкам и умению вести хозяйство. Ведь в повседневной жизни обычный ребёнок многое совершает по подражанию, а детей с ОВЗ этим простым навыкам необходимо обучить, используя или

сами предметы и механизмы, или компьютерные и интерактивные игры и тренажёры. [1: 44]

Ведь даже обычная экскурсия может нести в себе такой воспитательный потенциал, что все природные явления вокруг ребёнка с нарушениями в развитии, могут развить осязательные раздражения, даже целые комбинации не поддающихся никакому логическому объяснению. Тем важнее будет их педагогический потенциал и образовательный эффект. Так, например простое валяние в траве, пробираясь через ветки деревьев в лесу, игры в сухом и мокром песке на берегу реки, могут навеять положительные моменты и ощущение покоя, умиротворения, тем самым включая психологическую помощь и релаксацию, отвлечение от агрессивных выпадов, тревожного поведения. [3: 215]

Развитие обоняния и вкуса очень важно для детей с ОВЗ для обеспечения безопасности жизнедеятельности, чтобы ребёнок научился отличать опасную еду или запахи, которые могут вызвать отравление. Педагогу важно учитывать специфику нарушения ребёнка, следить за эмоциональными скачками поведения. Во время обучения в игре поведение детей должно быть спокойным, без напряжения, весёлое и детское. Важно запастись неожиданными новинками в технологиях, для смены деятельности при раздражениях, которые могут возникнуть в ходе деятельности. Надо мгновенно поразить детей, переключив их внимание, какими-либо играми или предметами, необычными в повседневной жизни, например, вода, песок, свет.

Проекты, формирующие жизненные компетенции:

 «Безопасность жизнедеятельности» - дети усваивают правила поведения на дорогах и при ДТП (дорожно - транспортных происшествиях т.е обыгрывание ситуаций), они учатся пользоваться электроприборами, получают понятия о легковоспламеняющихся материалах, как вести себя в близи открытых водоёмов, на льду зимой, при сигналах «Пожар»;

 «Мой дом» - дети получают возможность освоить приёмы ухода за жилищем, создания и сохранения порядка в доме, создания уюта, овладеть навыками пользования бытовой техникой.

 «Этика и культура поведения» - дети учатся правилам культурного общения со знакомыми и не знакомыми людьми, правилами поведения в общественных местах («в школе», «в СДК», «в бане» и т.д.)

 «Гардероб» - формирует у детей привычку носить удобную, чистую обувь, одежду, правильно ухаживать за ними, своевременно чинить одежду и обувь в домашних условиях.

 «Государственные учреждения» - умение ориентироваться в школьном и внешкольном пространстве, за пределами школы т.е. в посёлке, в незнакомом районе, умение пользоваться транспортом, приобретать необходимые товары, обращаться в организации обслуживающие население. В освоении этого проекта большое значение уделяется экскурсиям на почту, в магазины, в больницу, в администрацию поселения и т.д.

 «Мои увлечения» - воспитание у детей умение занимательно и интересно для себя организовать свободное время. Для этих целей в школе имеется досуговый центр и спортивный зал.

 «Здоровье и гигиена» - привитие детям привычки соблюдать личную гигиену, режимные моменты, своевременно принимать меры, уберегающие от травматизма и распространения инфекционных заболеваний. Медиками и воспитателями проводятся беседы о личной гигиене, инфекционных заболеваниях, и т.д. В группе оформлен стенд « Уголок здоровья».

 «Я- повар» - умение сервировать стол, убирать стол после приёма пищи, ухаживать за посудой, соблюдать правила поведения за столом, готовить некоторые блюда, придерживаясь санитарно-гигиенических правил и техники безопасности.

 «Природные явления» - дети усваивают приёмы содержания животных и ухода за растениями в доме, знакомятся с лечебными свойствами растений и использование их в быту, учатся принимать необходимые меры при стихийных бедствиях. Большое внимание уделяется экскурсиям в лес, походам в лес. Проводятся беседы о сезонных изменениях в природе, ведутся наблюдения за этими изменениями, учим детей давать правильную характеристику погоде, изучаем животный и растительный мир.

Учитывая и адаптируя среду, в которой воспитатель выстраивает свою деятельность, мы предлагаем:

а) роль передачи культурных, духовных ценностей, нравственных норм, способов общения и деятельности, мышления и пр., т.е. то, что выработало человечество;

б) роль конструктора, самостоятельно моделирующего воспитательный процесс - как процесс структурного образования личности каждого конкретного ребенка с особыми проблемами развития, за результаты которого он несет ответственность, т.е. воспитатель может спрогнозировать результаты коррекции и развития ребенка и отобрать модели, формы, способы достижения этих результатов, спрогнозировать эффект работы с семьей;

в) роль профессионала по освоению коррекционных технологий, методик педагогической деятельности на основе развития его творческого потенциала, которые обеспечат специалисту индивидуальный стиль работы с каждым ребенком.

Все это сразу отразится на детях: они видят в воспитателе Друга, Партнера, Помощника. Они принимают ежедневную заботу о себе “не как о ребенке-балласте”, а как “о личности, которую любят и принимают такой, какая она есть!” Изменится климат в лучшую сторону, т.к. ребёнок считывает позитивный настрой, спокойное отношение к ситуации с нарушениями ребёнка, и у него сформируется спокойное отношение к своему недугу, а соответственно, он научится строить планы и воплощать их в жизнь.

Так, Б.Д. Корсунская писала про воспитание: «Если дети с нарушениями в развитии будут нравственными людьми, если будут добры, справедливы, честны, им будет легче жить, потому что это нормы общечеловеческие. И их нужно воспитывать. И именно мы должны это делать».

По мнению Брониславы Давыдовны, педагог, работающий с детьми с ОВЗ, в частности сурдопедагог, так как она работала с неслышащими детьми, должен улыбаться, не ругать детей в присутствии других детей, так как это непростительно. О какой любви к природе может идти речь, если цветы в группе засохли? Неужели вы не понимаете, что слова ничего не значат. Никогда не говорите детям: «Ты плохой» Скажите: «Ты поступил плохо». Потому что плохой поступок можно исправить, а «плохой» - это навсегда». Какие замечательные слова, сколько в них искренности и правильного мироощущения. Ведь это касается любой личности, любого маленького человека.

Важно при работе с детьми, а с детьми с ОВЗ – в особенности, соблюдать душевное тепло, мягкость, внимательность и приветливость, так как это важные и необходимые условия успешной работы с ребёнком. Дети очень искренние, и чутко реагирую на наши эмоции и интонации в беседе с ними. Милосердие, мудрость, нравственная позиция выходят на первый план. Не зря ведь есть поговорка- «Что посеешь, то и пожнёшь».

Важно сначала научить ребёнка самостоятельно сидеть, есть, умываться, выполнять те действия, которые соответствуют его возрастным особенностям, или, по крайней мере, стремиться к таким показателям. Потому что, достигнув определённых успехов в обучении общим умениям, жизненным навыкам, можно будет переходить к формированию специальных навыков, академических компетенций. [2: 25] Ведь, если у взрослого есть определённые привычки, им же он научил своего ребёнка,

соответственно, выполняя их, соблюдая культурно-гигиенические или бытовые навыки, у ребёнка постепенно появится привычка усваивать и запоминать то, чему его учат. Ведь педагогический опыт родителей не так велик, как опыт профессионала в области педагогики, воспитателя или дефектолога. Но, несмотря на это, становится ясно – как тяжела работа педагога, работающего с ребёнком с ОВЗ, и как нелегко даётся определённый навык для самого ребёнка. И как радостно наблюдать за небольшими, но такими важными шагами в обучении ребёнка с ОВЗ. Ведь каждая мелочь, порой, им выстрадана, добившись положительного результата, ребёнок чувствует уверенность в своих силах, и стремиться к ещё большим преодолениям самого себя. Но как важна роль взрослого в этом процессе!

Важна профессиональная нацеленность воспитателя на учет принципов формирования жизненных установок и норм поведения в обществе:

1. Уверенность в себе. Ребёнок должен знать наверняка, что педагог всегда рядом и готов его поддержать.

2. Сотрудничество. Общение в семье и в детском коллективе развивает в ребёнке навыки взаимодействия с внешним миром, ролевое поведение, которое поможет перенести эти навыки в дальнейшую жизнь.

3. Любопытство. Необходимо развивать и стимулировать природную любознательность, умение задавать вопросы, чтобы ребёнок умело использовал знания об окружающем мире.

4. Общение. Нормы этикета, коммуникация вербальная и невербальная приобщит ребёнка к миру эмоций, чувств, нравственным идеалам.

Раскрыть внутренние цели и желания ребенка, сделать его готовым к успешному освоению социального опыта, развить адекватную рефлексию, научить жить в мире реальности и пр. становится возможным лишь при условии четкого представления воспитателем стратегии воспитательного процесса, которая должна быть единой для всех специалистов, работающих с детьми с ОВЗ.

Выбор той или иной технологии осуществляется в зависимости от возраста и категории (интеллекта, психофизиологических особенностей, склонностей, возможностей, уровня подготовки и развития) обучающихся. *«Цель обучения ребёнка состоит в том, чтобы сделать его способным развиваться дальше без помощи учителя» Э. Хаббард.*

Конечно, важно, чтобы ребёнок научился читать, писать, говорить, считать, но надо запомнить, что не это главное. Главное – чтобы он стал настоящим человеком, умел понимать хорошее и плохое. Чтобы он прошёл с достоинством по жизни. В этом наша первостепенная задача.

Вот пример: игра с куклой, в которой можно научить заботиться о ней, одеть на улицу тепло, не бросать, быть заботливой мамой для куклы-дочки. Многие родители могут подумать о ерунде, игры в дочки-матери, что тут сложного? Но ведь по большому счёту – это не чепуха, это простые навыки воспитания будущей личности. Так можно сформировать отношение ребёнка к миру людей и явлений, а в будущем воспитать грамотного и увлеченного Человека. Ведь чем богаче его опыт в освоении повседневных и жизненно-важных вещей в детстве, тем богаче будет его социальный вклад в будущем. Надо помнить, что жизнь и обучение не заканчивается завтра, или в следующем году, или в 17 лет, когда ребёнок покидает школу. То, что кажется невозможным в 6 лет, вполне может стать реальностью в 26 лет!

Литература

1. Мерненко П.Д. Воспитание анализаторов у умственно-отсталых детей. // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2017. - №4. – С. 43 –50.

2. Психология воспитания детей с нарушением зрения. Под общей редакцией Л.И. Солнцевой. – М.: Налоговый вестник, 2004. – 320 с.

3. Развитие у незрячих детей навыков, необходимых для успешной социализации/ Рос. гос. б-ка для слепых; [сост. и пер. Г.С. Елфимова]. – М.,2016. – 63 с.
4. Репринцева Е.А. Теория Л.С. Выготского в современной практике: эдьютейнмент в инклюзивном образовании.// Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2017. - №1. – С.41-47.
5. Слюсарская Т.В. Развитие креативности у воспитателей дошкольников с нарушением зрения. Рос. гос. б-ка для слепых. – М.,2013. – 35 с. – (Заочная школа для родителей).

УДК 378.4

Е.А. Царегородцева, к.п.н., доцент
Уральский государственный педагогический университет,
г. Екатеринбург, Россия

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОЦЕНОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

***Аннотация**. В статье раскрыты проблемы формирования оценочной деятельности у будущих педагогов. Современный учитель должен обладать различными формами и средствами оценки качества образовательной деятельности в начальной школе, включающими различные аспекты оценки (оценка метапредметных, личностных и предметных результатов обучающихся и оценка условий образовательной деятельности). Раскрыты психолого-педагогические условия формирования у студентов оценочных умений на практических занятиях, в реальной педагогической практике.*
***Ключевые слова**: оценочная деятельность, педагогическая оценка, оценивание.*

E. A. Tsaregorodtseva, PhD, Associate Professor,
Ekaterinburg State Pedagogical University,
Ekaterinburg. Russia

PROBLEMS OF THE ASSESSMENT ACTIVITY FORMATION IN FUTURE TEACHERS

***Abstract.** The article reveals the problems of formation of evaluation activity of future teachers. A modern teacher should have different forms and means of assessing the quality of educational activities in primary school, including various aspects of evaluation (evaluation of metasubject, personal and subject results of students and evaluation of the conditions of educational activities). The psychological and pedagogical conditions of formation of students ' assessment skills in practical classes, in real pedagogical practice are revealed.*
***Keywords:** assessment activity, pedagogical assessment, assessment.*

Реализация профессионального стандарта педагога и требований федерального государственного стандартна начального общего образования в новой редакции актуализируют проблему формирования оценочной деятельности у будущих педагогов, как составляющей компетентности в решении профессиональных задач. Профессиональная деятельность невозможна без оценки, так как оценивание является регулятором образовательной деятельности и показателем ее качества.

В сущности педагогическое оценивание — это социальная деятельность, которая определяет информационный, организующий, стимулирующий, обучающий, воспитательный и другие компоненты педагогического процесса, подчиненная решению разнообразных образовательных задач в начальной школе.

Педагогическая оценка рассматривается как отношение к социально-педагогическим явлениям, учебно-познавательно и коммуникативной деятельности, поведению, установление их значимости, соответствия определенным нормам и принципам (одобрение и осуждение, согласие или критика и т.п.), которое определяется позицией, мировоззрением, уровнем культуры и интеллектуального, нравственного развития педагога.

Результат оценочной деятельности во многих исследований рассматривается как оценка в виде количественного и качественного высказывания о качествах и свойствах

личности обучающегося, его поведении и учебно-познавательной деятельности. Тогда педагогическое оценивание может рассматриваться, как процесс составления мнения и суждения о свойствах, качествах, процессе учения на основе контроля с некоторыми устоявшимися педагогическими нормами, признаваемые в педагогике за истинные. Оценка становится некоторой «оболочкой», формой процесса и результата оценивания, как мнение, суждение о качестве учебных действий и деятельности учеников, в целом.

Педагогическая оценка важна младшим школьникам и учителям как ориентир для последующих за ней проявлений «жизненной активности индивида» [4: 23]. Именно на основе оценивания формируются оценочные отношения учеников к объектам, предметам, явлениям окружающего мира и к себе.

Анализ психолого-педагогических исследований показал, что педагогическое оценивание рассматривается в большей части исследований как процесс «соотнесения хода или результата деятельности с эталоном» (Ш.А. Амонашвили, А.Б. Воронцов и др.); оценка учителем учебных достижений и самооценка субъектов образовательного процесса (Б. Г. Ананьев; Н. В. Кузьмина; А. И. Липкина или как совокупность специальных педагогических умений (А. Венгер, С.П. Бессонов, Л. Мнацаканян).

Анализ реальной практики показал, что современный учитель должен владеть разнообразными формами и средствами оценки качества образовательной деятельности в начальной школе, которая включает разные аспекты оценивания школьников (оценка метапредметных, личностных и предметных результатов, а также оценка условий образовательной деятельности и т.д.).

Целью исследования было выявление особенностей оценочной деятельности будущих учителей начальных классов. Для ее осуществления были реализованы методы исследования: теоретический анализ и обобщение; опрос; моделирование ситуаций. В исследовании принимали участие студенты с первого по третий курс очной и заочной формы обучения по профилю «Начальное образование» (165 человек).

По данным исследования значительное большинство студентов признавали необходимость педагогической оценки в образовательной деятельности, но имеют поверхностное представление о современных подходах к осуществлению оценочной деятельности.

Большинство респондентов понимают оценку как фиксацию отметок по учебным предметам только в урочное время (85%), а менее седьмой части от всех опрошенных отразили специфику оценивания в аспекте социально-личностного развития, воспитания младших школьников (14%) и формирования у них метапредметных учебных действий.

В ходе исследования было предложено сформулировать основные условия оценивания младших школьников при реализации требований ФГОС. В своих ответах большинство респондентов указывали на необходимость иметь реальные представления об уровне развития детей по некоторым локальным характеристикам психофизиологического и психического развития (38%); особенности образовательной программы, по которой осуществляет деятельность сам педагог (24%); и др.

Специфику и современные формы педагогического оценивания в начальной школе участники исследования выделили мало. Кроме того, у студентов присутствует в высказываниях эпизодичность и бессистемность в описании условий оценивания личностных, метапрадметных и предметных результатов у обучающихся как в урочной, так и во внеурочной деятельности.

При конкретизации мнения студентов о значении педагогической оценки в развитии младших школьников только 25% респондентов высказали возможность развития мотивационной сферы у младших школьников. 85 студентов испытывают затруднения в оценивании личностных и метапредметных достижений учеников.

На основе результатов исследования была реализована система заданий, упражнений с целью формирования оценочной деятельности у будущих учителей начальных классов.

Ориентируясь на трудовые функции (обучение, воспитательная и развивающая деятельность), обозначенные в профессиональном стандарте у будущих учителей расширять представление о значении педагогической оценки в начальной школе. Например, в курсе педагогики студенты знакомились с современными тенденциями педагогического оценивания в начальной школе. К этим направлениям можно отнести:

- оценка качества освоения школьниками основной образовательной программы начального общего образования (качества образовательных условий и качество образовательных результатов);

- оценивание в начальной школе как формирующий процесс (формирующая оценка) [2: 57] и, как результат обучения (констатирующая педагогическая оценка);

- оценивание должно быть ориентировано не только на контроль, оценку усваиваемых предметных знаний, умений, но и оценку учебно-познавательной деятельности учеников, сформированности метапредметных учебных действий;

- оценивание позволяет определить сформированные компетентности обучаемых (читательскую, информационную, коммуникативную, социокультурную и другие).

- реализация гибких форм контроля и оценивания образовательных достижений обучающихся в начальной школе.

На лекциях и практических занятиях студентам предлагалось обсудить теоретико-ориентированные и проблемно-ориентированные задания, направленные на осознание, систематизацию знаний и применение умений в области оценочной деятельности [2]. Их выполнение предполагает активную работу с различными научно-методическими источниками, т.е. анализ, сравнение, обобщение теоретических оснований для осуществления качественной оценки в процессе педагогического взаимодействия. Приведем для примера проблемно-ориентированные задания:

- Что оценивает учитель? (Что оцениваем мы в ученике?): учебный труд или результат? способности ученика или то, как он ими распоряжается? талант или возможность?

- Существуют ли в современной начальной школе проблемы оценки качества образования младших школьников?

- В чем достоинства и недостатки традиционной системы оценки младших школьников?

- Синонимичен ли ряд: оценка, проверка, оценивание, отметка, оценочная деятельность, контроль? Есть ли специфические смысловые оттенки в каждом понятии?

- Какую информацию дают результаты педагогического оценивания участникам образовательного процесса?

В рамках психолого-педагогических дисциплин и педагогической практики у студентов формировались следующие оценочные умения [3: 27]:

- анализировать ситуацию, на основе полученной информации принимать решение, формулировать оценочное высказывание,

- выделять критерии оценивания учебно-познавательной деятельности обучающихся в разных формах образовательного процесса начальной школы,

- выбирать эффективные формы и приемы оценивания,

- планировать оценочные воздействия на младших школьников,

- осуществлять оценивание индивидуального развития у младших школьников (личностных, метапредметных и предметных результатов; учебно-познавательной активности учеников и др.)

- осуществлять рефлексию своей оценочной деятельности.

Так, например, проектируя содержание уроков, будущие педагоги ориентировались не только на достижение и оценку предметных результатов, сколько на формирование и оценку универсальных учебных действий у младших школьников. Рассматривая и анализируя реальные результаты промежуточного оценивания и итоговое оценивание определяли динамику предметных и метапредметных результатов, новообразований детей младшего школьного возраста.

Формирование у будущих учителей способов педагогического оценивания младших школьников в урочной и внеурочной деятельности осуществлялось на практических, лабораторных занятиях и производственной педагогической практике. Студенты подбирали и осваивали формы текущей, периодической (модульной) и итоговой оценки, а также методы и средства педагогического оценивания достижений обучающихся.

К примеру, в ходе анализа результатов выполненных школьниками итоговых комплексных работ по итогам обучения в первом и третьем классов студенты осуществляли оценку уровня достижения младшими школьниками планируемых результатов, разработанных на основе ФГОС НОО (предметных и метапредметных результатов).

Овладение студентами содержательной оценкой при анализе выполненных школьниками всероссийских проверочных работ (далее ВПР) предполагало оценку уровня общеобразовательной подготовки обучающихся четвертого класса в соответствии с требованиями ФГОС. Рассматривая реальные результаты выполнения ВПР, будущие учителя осваивали технологию диагностики достижения предметных и метапредметных результатов обучающимися, в том числе уровня сформированности универсальных учебных действий (УУД) и овладения межпредметными понятиями.

Кроме того, для оценивания предметных результатов у младших школьников студенты осваивали современные интерактивные средства оценивания и способы оперативного получения обратной связи с учениками с помощью web-сервисов: Kahoot, Class Responder, Piktochart, ClassDoJo, Periscop, Socrative, Quizizz.

Во всех разделах профессионального стандарта педагога в описании трудовых функций (обучение, воспитательная и развивающая деятельность) представлены различные объекты педагогического оценивания: система знаний, умения, воспитанность, рассматриваемые как результаты учебной деятельности школьника, его индивидуально-личностные качества. В данном случае, под объектом понимается ребенок, его действия, состояния, личностные характеристики, или, иначе говоря, тот же ребенок в «объект-субъектной позиции», где он в значительной степени зависит от оценочных воздействий педагога (суждений, отметок и других влияний) [1: 87].

В рамках педагогического практикума студенты подбирали и формулировали для учеников соответствующие учебно-познавательные задания, упражнения, творческие работы, сориентированные на оценку и самооценку детьми своих учебных результатов. Такая практика позволяет формировать у студентов разнообразные способы объективной оценки обучающихся в соответствии с реальными возможностями детей и как следствие умение проектировать образовательные ситуации и события, развивающие интеллектуальную, личностную, эмоционально-волевую сферу школьника.

Осваивая содержание возрастной и педагогической психологии студенты анализировали психологическую составляющую оценочной деятельности учителя начальных классов. Например, при изучении возрастных особенностей школьников особый акцент был сделан на стимулирующей, эмоциональной, воспитательной функциях оценки педагога. Оценка значимых взрослых (учителей, родителей) обеспечивают обогащение жизненного опыта у младшего школьника: углубляют и изменяют его оценку окружающего мира и себя (самооценку). Оценка педагога обладает побудительной силой к осуществлению учебно-познавательной деятельности,

влияет на ее продуктивность, темп школьника. Позитивные педагогические оценки сопровождаются эмоциями радости, уверенности в своей деятельности; придают ученику дополнительные силы, обеспечивают «настроенность» на решение той или иной практической задачи, побуждают к более интенсивной и напряженной умственной работе. Отрицательные оценки, чаще всего, снижают физический и психический тонус ученика, обусловливают возникновение пассивных способов защиты, стремление избежать неудачи.

Сформировавшееся у школьника на базе оценки или самооценки отношение придает устойчивость и действенность, так как именно через это отношение оценка реализуется в учебной деятельности и поведении младшего школьника. Отсутствие, несвоевременность или несоответствие внешней оценки деятельности ученика со стороны окружающих и его собственной оценки дезориентирует ребенка, делает невозможным выбор им наилучшего способа поведения в разных учебных и жизненных ситуациях.

Оценочная деятельность полагает не только оценку процесса и образовательных достижений у младших школьников, но и самооценку собственных педагогических действий как основу профессионального становления. Самооценка будущих учителей на педагогической практике обеспечивает естественную включенность в ситуацию и осмысление ее элементов «здесь и теперь». Самооценивание определяет способность студентов соотносить собственные педагогические действия с учебной ситуацией, координировать, контролировать элементы своей учебно-педагогической деятельности в соответствии с меняющимися условиями на уроках в начальной школе.

В процессе самонаблюдения и самооценивания было важно научить будущих учителей осуществлять анализ и оценку учебно-познавательной деятельности школьников с разных позиций; своей учебно-профессиональной деятельности и определять новые линии в организации эффективного взаимодействия с детьми. Тогда как, ретроспективная самооценка студентов старших курсов направлена на более полное осознание опыта учебно-профессиональной деятельности в практике взаимодействия с детьми. Такое самооценивание помогает студентам выявлять, прогнозировать возможные ошибки, искать причины собственных успехов и неудач для выбора наиболее эффективных способов педагогического общения на уроках и во внеурочное время.

Таким образом, решая проблемы формирования у будущих педагогов оценочной деятельности важно, чтобы будущие учителя освоили разнообразные модели оценки образовательных результатов у младших школьников на уроках и во внеурочное время. Оценочная деятельность должна стать определяющим началом в процессе создания психолого-педагогических условий личностного развития и становление метапредметных и предметных результатов; учебно-познавательной активности у младших школьников.

Литература

1. *Коротаева Е. В. Основы педагогики взаимодействий: теория и практика: монография. – Екатеринбург: Изд. УрГПУ, 2013. – 203 с.*
2. *Пинская М. А. Формирующее оценивание: оценивание в классе: учебное пособие. М.: Логос, 2010. – 208 с.*
3. *Царегородцева Е. А. Методическое сопровождение оценочной деятельности учителей начальных классов // Начальное общее образование: вопросы развития, методического и кадрового обеспечения: материалы Всерос. научно-методическая конференция – Иркутск: Изд-во ООО «Типография «Иркут», 2018. – С.26-32.*
4. *Элективные курсы в подготовке специалистов дошкольного образования в вузе - Учебное пособие. / Под ред. С.Ф. Багаутдиновой, Н.И. Левшиной. – М.: ФЛИТА, 2015. – 298 с.*

УДК 378

Н.С.Чернякова, д.филос.н., профессор
Российский государственный педагогический университет им.А.И.Герцена
г.Санкт-Петербург, Россия

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ПРАКТИКИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. *В статье анализируются методологические основы исследовательской практики в педагогическом образовании. Особое внимание уделено методологической роли гуманитарного знания в развитии исследовательских навыков студентов педагогических вузов.*
Ключевые слова: *наука, гуманитарное познание, исследовательская практика, педагогическое образование.*

N. S.Chernyakova, Doctor, Professor,
Herzen State Pedagogical University of Russia,
Saint-Petersburg, Russia

THE METHODOLOGICAL BASES OF THE RESEARCH PRACTICE IN PEDAGOGICAL EDUCATION

Abstract. *The aim of the article is to analyze the methodological bases for the development of students' research skills in pedagogical education. Special attention is paid to the methodological role of the humanitarian knowledge in the pedagogical research practice.*
Keywords: *science, humanitarian knowledge, research practice, pedagogical education.*

В процессе научно-исследовательской подготовки выпускников педагогических вузов существуют проблемы, обусловленные не столько индивидуально-личностными особенностями студентов и преподавателей, сколько общим состоянием теоретико-методологической основы, на которой строится научно-исследовательская практика студентов [См: 3].

В основе формирования навыков исследовательской деятельности студентов педагогических вузов должно лежать понимание тех особенностей научного познания, которые отличают его от обыденного, философского, гуманитарного или художественного познания.

Эффективность исследовательской практики студентов в решающей степени определяется отношением к науке как уникальной форме познавательной деятельности, способной достигать такого знания о сущности и закономерностях развития действительности, которое не может быть получено никакими иными формами материального и духовного освоения мира.

Исключительно важно, чтобы каждый студент, начинающий собст-венную исследовательскую практику понимал, что ответы на те вопросы, которые являются предметом научного исследования, не могут быть найдены в рамках уже существующей системы знания или в процессе обыденного познания.

Вместе с тем, необходимо обратить особое внимание студентов на отличие гуманитарного познания от научного [См.: 6]. В основе научного познания лежит предметно-практическое взаимодействие с изучаемыми материальными объектами, в то время как идеальность таких объектов гуманитарного (в том числе и педагогического) исследования, как цели, смыслы, ценности, верования и т.п., обусловливает невозможность исследования этих объектов методами естественных наук.

Говоря о существенном ограничении роли эксперимента или необходимости «замаскированного» экспериментирования в социально-гуманитарных науках, гуманитарии редко ставят под вопрос саму возможность применения экспериментального метода при изучении собственно гуманитарных аспектов человеческой жизнедеятельности. Напротив, считается приемлемым введение термина

«квазиэкспери-ментирование», которым обозначаются способы изучения объектов, не имеющие ничего общего с сущностью эксперимента, а именно: изучение статистических данных, сопоставление, ретроспективное изучение произошедших событий и даже – опросы и анкетирование.

То, что называется «экспериментом» в педагогической литературе, является в действительности описанием единичного (осуществленного в одной школе или группе) опыта применения той или иной методики проведения урока, лабораторного занятия или внеучебного мероприятия [См.: 4; 5]. Результат любого педагогического опыта заранее известен: какую бы методику проведения занятия педагог-исследователь не предложил, всегда найдутся обучаемые, одним из которых эта методика подходит, а другим – нет. При этом принцип максимально возможной индивидуализации подхода к обучению и воспитанию предписывает использование любой методики, если есть хотя бы один обучающийся, которому она подходит [См.: 1].

Фундаментальной основой исследовательской практики студентов педагогических вузов должно быть понимание того, что педагогическое познание как разновидность гуманитарного познания и педагогическое образование опираются на совокупный социокультурный опыт челове-чества и многовековую практику обучения и воспитания, но не на эмпири-ческую базу, построенную в процессе экспериментальной деятельности, потому что идеальное как значение, как смысл продуктов культуры пребывает только в субъективной реальности. В объективной реальности существуют лишь материальные носители, которые нуждаются в интерпретации, истолковании.

Таким образом, в процессе научно-исследовательской практики студентов педагогических вузов необходимо не только развивать навыки эмпирического исследования материальных продуктов культуры и материальных аспектов человеческой деятельности [См.: 7; 2], но и формировать методологические основы изучения идеального содержания этих продуктов и деятельности.

Специфика педагогических исследований состоит в том, что практическое использование их результатов включено в сложный процесс взаимодействия социальных существ, личностей, обладающих сознанием, волей и неповторимыми индивидуальными чертами, учесть и объяснить которые не может ни одна теоретическая модель.

Литература

1. Ковалева Т.М. Антропологический взгляд на современную дидактику: принцип индивидуализации и проблема субъективности // Педагогика. – 2013.– № 5.– С. 51–56.

2. Миэринь Л.А. Технологии преподавания в рамках концепции креативного образования // Архитектура университетского образования: современные университеты в условиях единого информационного пространства: сборник трудов III Национальной научно-методической конференции с международным участием. Часть I / под ред. проф. И.А.Максимцева, проф.В.Г.Шубаевой, проф. Л.А.Миэринь .– СПб.: Изд-во СПбГЭУ, 2019. – С.164–173.

3. Орлова И.Б. Реформирование системы высшего образования в оценке университетского сообщества // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2017.– №1.– С.6 –10.

4. Перминова Л.М. Методологический контур экспериментальной дидактики // Педагогика.– 2013.– № 1. – С. 17–24.

5. Харламов И.Ф. Педагогика: учебное пособие / Издание 4-е, переработанное и дополненное. – Москва: Гардарики, 2007. – 519с.

6. Чернякова Н.С. О научном статусе гуманитарного познания: к решению проблемы методологии//Общество. Среда. Развитие.– 2013.– №4. – С.62 – 66.

7. Швырев В.С. Теоретическое и эмпирическое в научном познании.– М.: Наука, 1978. – 382с.

УДК 377

И.Г. Чугаева к.п.н., доцент
Уральский государственный педагогический университет
г. Екатеринбург, Россия

ВВЕДЕНИЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ. ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Аннотация: *в статье рассматривается важная проблема осознания студентами ценности образования, значения воспитания и образования в культурном развитии общества. Автор определил герменевтический подход как наиболее эффективный способ организации обучения, способствующий осмыслению студентами ценностных оснований выбранной профессии. В статье предложены темы организации полисубъектной дидактической коммуникации на занятиях по дисциплинам «Введение в педагогическую деятельность» и «Педагогика».*
Ключевые слова: *герменевтический подход в профессиональном педагогическом образовании, полисубъектная дидактическая коммуникация, дискуссия, дискурс.*

I.G. Chugaeva, PhD, Associate professor
Ural state pedagogical University
Ekaterinburg, Russia

INTRODUCTION TO TEACHING. THE HERMENEUTIC ASPECT RESEARCH PROBLEM

Abstract. *the article deals with the important problem of awareness of the value of education by students, the value of upbringing and education in the cultural development of society. The author identified the hermeneutic approach as the most effective way of organizing education, contributing to students' understanding of the value bases of the chosen profession. The article suggests the topics of organizing polysubject didactic communication in the classroom in the following disciplines: "Introduction to pedagogical activity" and "Pedagogy".*
Keywords*: hermeneutic approach in professional pedagogical education, polysubject didactic communication, discussion.*

В Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016 – 2020 годы определяются повышенные требования к подготовке педагогических кадров в связи с усложнением социокультурной образовательной среды, динамичным развитием науки и технологий. В условиях движения российского общества к инновационной экономике усиливается потребность в педагогических кадрах, понимающих социальную ответственность в повышении качества образования и способных решать задачи модернизации образования на всех его уровнях. Это, в свою очередь, требует от будущих педагогов осознания высокой миссии педагога в культурном преобразовании общества, стремления к самопознанию, саморазвитию, самосовершенствованию.

Освоение дисциплин «Введение в педагогическую деятельность», «Педагогика» по направлению подготовки «44.03.01 Педагогическое образование» связано с оценкой студентами социальной значимости своей будущей профессии, пониманием преобразующей функции педагогической деятельности в культурном развитии общества.

Для достижения данной цели необходим **герменевтический подход**, который мы определяем как *организацию процесса формирования аксиологической составляющей профессионально-педагогической культуры будущих педагогов, связанной с осознанием студентами социальной роли учителя, принятием педагогических ценностей как личностно значимых, формированием ценностно-смысловых оснований собственной личности, стремлением студентов к самопознанию, саморазвитию, творческому самовыражению*.

Данный подход реализуется через активизацию механизмов смыслообразования в диалоге с классиками педагогической литературы (Платон, Я. А. Коменский, К. Д.

Ушинский, Л.Н. Толстой, А. С. Макаренко), современными авторами (Ш. А. Амонашвили, Б.М. Гершунский, Е.А. Климов, В. А. Караковский, А. К. Маркова, В. А. Сластенин, Д.Л. Шашуров и др.). Знакомство с текстами данных авторов имеет ценностно-смысловую направленность и осваивается в процессе полисубъектной дидактической коммуникации.

Под дидактической коммуникацией понимают «коммуникацию субъектов в процессе обучения. Она направлена на помощь в достижении и развитии понимания (осмысления) обучающимися явлений окружающего мира и самих себя. Дидактическая коммуникация служит решению учебно-познавательных задач, является также средством общения, обмена представлениями, переживаниями между обучающим и обучающимися в ходе совместной деятельности. Она помогает преодолеть трудности и барьеры в процессе учебно-познавательной деятельности, активизирует установление контакта с обучающимися, обеспечивает более активное их вовлечение в процесс познания, партнерство в ходе извлечения, передачи, переработки учебной информации»[1].

Организация полисубъектной дидактической коммуникация студентов, осваивающих дисциплину «Введение в педагогическую деятельность», «Педагогика», связана с определением темы дискуссии, разработкой системы проблемно-диалогических вопросов, составлению студентами записей по проблемным вопросам в процессе подготовки к дискуссии, обязательным выступлением каждого студента на семинаре по поставленным в плане вопросам. Данная организация помогает студентам по-своему пережить педагогический опыт других, соотнести личностно-мировоззренческие установки с социальной ролью учителя, активизировать самопознание, самопонимание в процессе дискурса.

Укажем примерные темы для дидактической коммуникации:

- особенности педагогической деятельности в информационном обществе;
- соотношение воспитания и образования в диалоге с Л. Н. Толстым;
- «Учить – значит, *подготавливать* к жизни, или, учить – значит, *преобразовывать* жизнь?»;
- конструирование имиджа современного учителя в соответствии с его социальным статусом.

Приведем пример дискуссии, основанной на знакомстве студентов и последующим обсуждении статьи Л.Н. Толстого «Воспитание и образование»[5].

Для подготовки к семинару студентам было предложено внимательно прочитать текст статьи Л.Н. Толстого «Воспитание и образование», сделать по прочитанному материалу записи, которые понадобятся при обсуждении рассматриваемой на семинаре темы. Записи позволяют студентам составить представление по предметным вопросам, способствуют формированию личного мнения, подбору аргументации, что способствует, в сою очередь, активности студентов на занятии [2].

Для подготовки к занятию студентам были заданы следующие вопросы:

1. Какой взгляд на образование Л.Н. Толстой считал более прогрессивным: образование как «воспитание по *образцу*» или «изучение путей, посредством которых *образуются* люди»?
2. Какие важные задачи образования рассматривает Л.Н. Толстой?
3. Каким, по мнению Л.Н. Толстого, должно быть преподавание (обучение), которое бы *воспитывало* ученика?
4. Что понимал Л.Н. Толстой под словами «невмешательство школы в воспитание»?
5. Изложите свою позицию по вопросу соотношения воспитания и образования в диалоге с идеями Л.Н. Толстого.
6. Какие ценности образования, определенные Л.Н. Толстым, Вы считаете для себя важными?

В процессе дискуссии, состоявшейся на занятии, студенты определили такие важные ценности образования как: любовь к науке, свободное общение учителя и учеников, взаимопонимание в процессе учения и преподавания, свобода выбора учениками способов усвоения знания, содействие ученику в его стремлении к всеобщему благу, гармоничные связи между социальными институтами образования, семьи и религии. Студенты указали на современность данных ценностей образования и в наше время, особенно на актуальность нравственных оснований образования, проявляющихся через единство в образовательной деятельности школы и семьи.

Излагая свое мнение о соотношении воспитания и образования, студенты отметили, что не согласны с Л.Н. Толстым в его определением воспитания как умышленного формирования людей по известным образцам. Приведем высказывания студентов: «Я считаю, что в любом обществе есть общечеловеческие нравственные ценности и нормы морали, которым нужно учить детей, конечно же, не путем принуждения или насилия»; «Можно полагать, что Л. Н. Толстой, по существу, отрицал не воспитание вообще, а воспитание, основанное на принуждении, когда взрослые навязывают детям ничем не обоснованные свои убеждения, верования, взгляды»; «Я не могу сказать, что я полностью согласна, что воспитание должно быть свободным. Маленькие детки, рождаясь и подрастая в определённых условиях, так или иначе, испытывают влияние со стороны родителей, педагогов, общества в целом. И это процесс неизбежный. Мы «поддаёмся» воспитанию и со стороны семьи, и со стороны школы, затем работы, затем создаём собственные семьи, и всё повторяется вновь. Поэтому процесс этот, думаю, будет бесконечным».

Данная дискуссия позволила студентам понять, как важно правильно пользоваться педагогическими понятиями, определять их дефиниции. Приведем высказывание одного из студентов: «Есть много слов, не имеющих точного определения, смешиваемых одно с другим, но вместе с тем необходимых для передачи мыслей.

Иногда, люди не признают различия между «образованием» и «воспитанием», а вместе с тем не в состоянии выражать свои мыслей иначе, как употребляя их. Необходимо должны быть даны четкие определения данным понятиям. Может быть, это и есть причина, почему мы инстинктивно не хотим употреблять их в точном и настоящем их смысле; но понятия эти существуют и имеют право существовать в научном дискурсе».

Занятие по данной теме прошло плодотворно, оно сопровождалась свободными высказываниями, выражением студентами своего мнения, интерпретацией позиций Л.Н. Толстого, желанием далее познакомится с его педагогической деятельностью в Яснополянской школе, особенностями ее организации.

На дальнейших занятиях внедрялась система практических заданий, связанных с определением студентами ценностно-смысловых оснований педагогической деятельности, предложением своего решения социально-педагогических проблем. Так, студенты *определяли*: педагогические ценности современного учителя, теоретические и практические умения, которые необходимо формировать студенту педагогического ВУЗа в процессе самообразования и саморазвития; *выделяли*: актуальные проблемы современного образования, содержательные характеристики имиджа современного педагога; *излагали* свою позицию по вопросу соотношения воспитания и образования.

Таким образом, герменевтический подход в освоении дисциплин «Введение в педагогическую деятельность», «Педагогика» позволяет студентам осознать образование как одну из высших ценностей человечества, осмыслить свою роль к системе образования, наметить дальнейшие пути для самообразования и саморазвития.

Литература

1. *Арпентьева М.Р. Метапознавательные структуры и понимание в дидактической коммуникации. / Мир психологии. 2017 №2 (90) С. 186-199.*

2. *Педагогика творческого образования: учебник для высш.уч. заведений /ав. сост. Е.В. Штифанова, А.В. Киселева, Н.С. Солонова. – Екатеринбург, Архитектор, 2018. -234 с.*
3. *Постановление Правительства РФ от 04.10 2000 № 751 «О национальной доктрине образования в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_97368/.*
4. *Приказ Минобрнауки России от 04.12.2015 N 1426 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата)» (Зарегистрировано в Минюсте России 11.01.2016 N 40536).*
5. *Толстой Л.Н. Педагогические сочинения [Текст] / сост. Н. В. Вейкман (Кудрявая). – М.: Педагогика, 1989. – 544 с.*
6. *Чугаева И.Г. Введение в педагогическую деятельность. Учебное пособие. [Электронный ресурс] : учебное пособие / И. Г. Чугаева ; Урал. гос. пед. ун-т. – Электрон. дан. – Екатеринбург : [б. и.], 2018.*

УДК 379.8

Н.А. Чумак, аспирант
НГГТИ «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт»,
г. Ставрополь, Россия

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ЛОГИЧЕСКОЙ ИГРЕ – ШАХМАТАМ

Аннотация. *В работе рассматривается проблема формирования познавательных способностей детей младшего школьного возраста при обучении логической игре - шахматы на примере деятельности шахматного клуба «Пешечка» МАУ ДО "Ставропольский дворец детского творчества", занимающегося по авторской дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программе «Юный шахматист».*
Ключевые слова: *авторская программа для детей младшего школьного возраста "Юный шахматист", модель урока, мотивация, познавательные способности, научное мышление.*

N.A. Chumak, post graduate student,
Nevinnomyssk State University of Humanities and Technology,
Stavropol, Russia

COGNITIVE ACTIVITY USING CHESS AT ADDITIONAL CHILDREN EDUCATION

Abstract. *the article deals with the problem of formation of cognitive abilities of schoolchildren who study using educational program "Young Chess player" at «Stavropol Palace of Children's Arts».*
Keywords: *author program "Young Chess player" for young schoolchildren, lesson model, motivation, cognitive abilities, scientific thinking.*

В настоящее время интерес к шахматам набирает огромную популярность. Все большее количество людей осознает, насколько глубокий смысл заложен в этой увлекательной игре, которая способствует формированию познавательных способностей и гармоничному развитию детей.

В регионах России шахматы начинают вводить в школьную программу. В детских садах открываются кружки по шахматам. Все большее количество детских развивающих центров включают в перечень образовательных услуг – занятия шахматами.

Отсюда обозначается проблема – подготовка шахматных тренеров и наличие образовательных программ по шахматам.

Проблема исследования заключается в необходимости разработки эффективных шахматных программ для дальнейшего внедрения их в школьную программу начальных классов. Посредством обучения шахматам в школе - мотивировать детей к развитию познавательных способностей. Ведь играя, дети, попадают в волшебный мир

шахмат, которые учат детей мыслить научно: сравнивать, анализировать, синтезировать, абстрагироваться и конкретизировать и тем самым развивать все познавательные способности: воображение, внимание, память, мышление и др. Шахматы учат просчитывать варианты, сравнивать, принимать решение здесь и сейчас, ведь ход обратно вернуть уже нельзя.

Цель моей авторской программы "Юный шахматист"– развитие познавательных способностей у детей с 1-4 класс посредством логической игры – шахматы[1].

Ведь познавательная активность и познавательные способности являются необходимым условием для формирования умственных качеств детей, их самостоятельности и инициативности. Уровень развития познавательных способностей при обучении детей младшего школьного возраста шахматам поможет им более глубоко познавать окружающий мир и в дальнейшем будет определять сформированность учебных навыков, навыков социального взаимодействия, что впоследствии окажет определяющее влияние на процесс и результат социально-психологической адаптации ребенка к обучению в школе.

Все это происходит, потому что занятия шахматами являются мощной площадкой для развития познавательных способностей и деятельность педагогов должна быть направлена на поиски механизмов, которые позволяют их раскрывать и всесторонне развивать детей.

Методы исследования при составлении программы: теоретические: (обобщение опыта шахматных секций г. Ставрополя и Калмыкии, сравнение и анализ); диагностические (диагностика уровня развития познавательных способностей); экспериментальные методы исследования; методы моделирования (учебного процесса); математические методы.

Учебно-тематический план
1 уровень (1год)

1 №	Наименование раздела, темы	Количество часов			Форма аттестации/ Контроля
		Всего	Теория	Практика	
1	Введение в образовательную программу. Знакомство с Шахматным королевством. Правила техники безопасности.	2	1	1	Опрос
2	История развития шахмат	2	2		Опрос
3	Шахматная доска	6	2	4	Опрос
4	Шахматные фигуры, ходы фигур.	22	6	16	Опрос
5	Сравнительная характеристика и ценность фигур	16	12	4	Опрос
6	Шах, его понятие. Защита от шаха.	6	2	4	Опрос
7	Мат – цель игры.	10	4	6	Опрос
8	Ничья.	8	4	4	Опрос
9	Техника матования одинокого короля.	18	10	8	Тестир-ие

10	Рокировка.	4	2	2	Тестир-ие
11	Шахматная партия. Правила и законы дебюта.	4	2	2	Опрос Тест-ие
12	Короткие шахматные партии	6	2	4	Тест-ие
13	Дидактические игры и задания	8		8	Тест-ие
14	Решение шахматных задач	10		10	Тест-ие
15	Практическая игра	12		12	Тест-ие
16	Начальная аттестация	2	1	1	Тест-ие
17	Промежуточная аттестация	2	1	1	Тест-ие
18	Итоговая аттестация	2	1	1	Тест-ие
19	Участие в соревнованиях объединения	4		4	Тест-ие
Всего часов:		144	50	94	

Содержание

1. Введение в образовательную программу « Шахматы». Цели и задачи программы. Краткое ее содержание. Что должны знать и уметь юные шахматисты по окончании учебного года. Первое знакомство с шахматным королевством. Правила техники безопасности.
2. История развития шахмат.

Зарождение шахматной игры. Первые любители шахматной игры. Развитие шахматной игры в России и Советском периоде. Сильнейшие шахматисты всех времен и народов.

3. Шахматная доска.

Шахматное королевство – это шахматная доска из черных и белых клеток (шахматных полей). Две сражающиеся армии – белая и черная. Язык шахматного королевства, поле сражения, доска, демаркационная линия (граница, королевский фланг, ферзевой фланг, центр, боевые силы сражающихся сторон – армий).

4. Шахматные фигуры. Ходы фигур.

Что такое фигура ? Названия, количество фигур. Белая и черная армии. Кому принадлежит право начинать сражение. Игровая практика. Ходы фигур. Позиция, начальная позиция, разноцветные слоны (белопольный и чернопольный), шахматные силы. Игровая практика, дидактические игры и задания.

5. Сравнительная характеристика и ценность фигур.

Ценность шахматных фигур. Сравнительная сила фигур. Достижение материального перевеса. Сравнительная ценность фигур в начальной позиции. Единица меры сравнительной ценности фигур. Как меняется ценность фигур в процессе игры. Что такое размен ? Что такое качество при размене ? Что такое материальное преимущество ? Что следует понимать под абсолютной и относительной силой фигур. Что такое жертва. Дидактические игры и задания.

6. Шах, его понятие. Защита от шаха.

Шах, его понятие и значение. Защита короля. Что могут и что не могут короли. Какая роль короля в конечном исходе борьбы ? Что означает гибель короля. От чего зависит судьба короля ? В чем сущность шахматного сражения ? Какие меры принимаются для защиты короля от шаха ? Шах ферзем, ладьей, слоном, конем, пешкой. Игровая практика, выполнение заданий, дидактические игры. Практические игры.

7. Мат – цель игры.

Две ладьи против короля. Ферзь и ладья против короля. Король и ферзь против короля. Король и ладья против короля.

8. Ничья.

Рассказать и показать шахматные позиции, при которых партия заканчивается вничью. Правило 50-ти ходов. Троекратное построение позиции. Варианты ничьей. Взаимное соглашение на ничью. Пат. Отличие пата от мата. Вечный шах. Мат. Игровая практика, решение задач, выполнение заданий.

9. Техника матования одинокого короля.

Шах и мат одинокому королю. Мат или пат одинокому королю. Мат в один ход. Практические игры и дидактические задания.

10. Рокировка. Длинная и короткая рокировки. Правила рокировки. Практические задания, игра.

11. Шахматная партия. Правила и законы дебюта. Начало шахматной партии (общие представления). Определение дебюта, как подготовительной стадии к борьбе в середине игры. Основные принципы и задачи дебюта. Мобилизация фигур. Борьба за центр.

12. Короткие шахматные партии. Различные короткие шахматные партии. Решение, анализ, примечание.

13. Дидактические игры и задания.

Пешки – благородные пешки черно – белой доски. В бой идут одни только пешки. Король – самая важная, главная фигура. Ход короля. И король в поле – воин. Взятие королем. Ладья – прямолинейная, безхитростная. Слон. Ходы, взятие. Белопольные и чернополные слоны (вежливые слоны).Ферзь – могучая фигура. Ходы ферзя. Взятие ферзем. Где сильнее ? Центр, край, угол. Конь – необычный ход. Игра конем на усеченной доске. Центр, край, угол.

14. Решение шахматных задач. (мат в 1 ход, мат в 2 хода,

15. Практическая игра. Изучение типовых позиций и партий. Шотландская партия. Испанская партия. Защита двух коней. Дебют четырех коней. Французская защита. Защита Каро – Канн. Сицилианская защита и др.

16. 17.18. Начальная, промежуточная, итоговая аттестация. Аттестационные тесты на развитие познавательных способностей и освоение теоретического и практического материала. Таким образом, результаты аттестации дают возможность в течение учебного года направлять индивидуальное развитие каждого ребенка с учетом его возрастных и психологических особенностей, получив полную диаграмму развития его познавательных способностей.

19.Соревнования и турниры. Участие в соревнованиях различного ранга. Участие в турнирах и соревнованиях в классах, между классами, на первенство учащихся образовательных учреждений города. Подготовка сильнейших шахматистов к участию в первенстве края.

МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ

Обучение осуществляется на основе общих методических и дидактических принципов:

1). Последовательное и постепенное изучение теоретических знаний, формирование практических умений и навыков;

2). Развивающая деятельность – игра не ради игры, а с целью развития личности каждого ребенка и всей группы в целом;

3). Доступность, последовательность и системность изложения программного материала;

4). Активной включенности каждого ребенка в игровое действие, а не пассивное созерцание со стороны;

5). Психологического комфорта – создание образовательной среды, способствующей обеспечить комфортное состояние каждого ребенка;

6). Минимакса – создание условий, обеспечивающих возможность продвижения и развития каждого ребенка своим темпом;

7). Творчества – создание условий для полной реализации творческих возможностей каждого ребенка, приобретение детьми собственного опыта.

Основными методами обучения по программе являются: наглядный, метод рассказа и показа, игровой, соревновательный, репродуктивный, частично-поисковый, проблемный, продуктивный, творческий.

Формы и средства обучения: теоретические занятия, решение комбинаций, этюдов и шахматных задач, практическая игра, игровые упражнения, дидактические игры и задания, участия в турнирах и соревнованиях различного ранга.

Если в 90-е годы шахматами увлекались больше старшеклассники, то в настоящее время больший интерес к шахматам проявляют учащиеся младших классов [2]. Поэтому большое значение для обучения имеет игровая деятельность в любых ее проявлениях, особенно в первый год обучения. На занятиях используются сказки, загадки, на демонстрационной доске дети знакомятся с шахматными фигурами, их ходами, выполняют различные дидактические задания, делают первые самостоятельные «шаги» на шахматной доске.

Материально-техническое обеспечение

Занятия по шахматам проводятся как в специально оборудованном кабинете, так и в обычном кабинете со столами, за которыми дети могут сидеть друг против друга. Для занятий понадобиться демонстрационная магнитная доска с фигурами, комплекты шахмат, шахматные доски, часы, методическая литература и пособия, компьютер со специальным программным обеспечением.

Разработанная авторская программа для детей младшего школьного возраста "Юный шахматист" может использоваться не только в спортивных секциях и кружках, но и в школе как основной урок в системе образовательного процесса, т.к. модель шахматных занятий адаптирована под шахматный урок в школе. Уроки по шахматам могут проводиться 2-3 раза в неделю. Программу может освоить любой преподаватель, следуя методическим указаниям программы и шахматного учебника (В. Пожарский). Самое главное – это интересно и продуктивно построить педагогический процесс и тогда древнейшая игра поистине займет должное место в учебном процессе школ, развивая все познавательные способности.

Разработанная авторская программа реализуется с 2015 года по настоящее время. Авторская модель была внедрена в тренировочный процесс 5 групп занимающихся - 50 человек. В 3 группах с детьми занималась по авторской программе с применением технологий, направленных на развитие познавательных способностей. В двух группах применяла авторскую программу с применением традиционных шахматных приемов и способов обучения. На первом этапе реализации программы были созданы условия для эффективного формирования познавательных способностей, знаний, умений и навыков шахматной игры.

В результате в экспериментальных группах 1 года обучения при проведении промежуточной аттестации были проведены срезы по развитию познавательных способностей. Познавательные способности у детей в экспериментальных группах возросли в среднем на 50%, что на 20%-25% больше по сравнению с контрольными группами.

Общие итоги опытно - экспериментальной работы были подведены в конце 2016-2018 учебного года. Главным критерием успешности проводимой в ходе исследования деятельности был рост уровня познавательных способностей и переход обучающихся на следующую ступень обучения шахматам, т. е. переход с одной программы на другую, более сложную. В процессе исследования доказана эффективность воздействия шахмат на развитие познавательных способностей, а также целенаправленных методик на развитие познавательных способностей посредством шахматной игры и повышения

успеваемости детей по другим школьным предметам. Также было отмечено изменение отношения к шахматам (не просто как к игре, а как к творческому виду спорта), которое проявлялось в вовлеченности детей в процесс обучения шахматам, заинтересованности в получении результата, появления уверенности в себе, а самое главное – к самостоятельным систематическим тренировкам, как дома, так и на занятиях шахматами. Эффективное формирование состязательной деятельности в шахматных турнирах различного уровня (от внутриклубных соревнований до городского уровня) подтверждает результативность разработанной модели образовательного процесса.

В целом, динамика роста показателей экспериментальных групп подтверждалась анализом результатов промежуточной и итоговой аттестаций, итогами педагогических наблюдений. Наиболее заметен стабильный рост показателей в экспериментальных группах, где велась целенаправленная работа в выбранном направлении. Менее успешно изменялись показатели в контрольных группах, где занятия велись традиционно.

По результатам исследования мы можем констатировать существенный рост уровня сформированности познавательных способностей у обучающихся как в экспериментальных так и в контрольных группах.

Диагностика обучающихся позволила нам определить уровень развития познавательных способностей, их динамику развития на различных этапах обучения. А также их положительное влияние на учебную деятельность в целом.

Можно обоснованно утверждать, что в процессе обучения шахматной игре у детей появляется мотивация к равитию познавательных способностей.

Литература

1. Нормативно-правововая база деятельности МБУ ДО СДДТ // Электронный ресурс http://www.stavddt.ru/docs/stryktyra.php.
2. Тимофеев А.А. Проект «Концепция обучения шахматам в начальной школе» // Электронный ресурс https://pedsovet.org/forum/topic3493.html
3. Швебке. Франк Р. Сверхвозможности вашего мозга. – М., Астрель, 2011. – 127 с.

УДК 159.923.31

Г.Р. Шагивалеева, к.пс.н., доцент,
Г.К. Бисерова, к.п.н., доцент,
Н.Г. Гайфуллина, ст. препод.,
О.А. Макарова, ст. препод.
Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Елабуга, Россия

ВОСПРИЯТИЕ СТУДЕНТАМИ ОСОБЕННОСТЕЙ ЭМПАТИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА В КОМПЕТЕНТНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Аннотация*. Статья посвящена актуальной проблеме восприятия такой профессионально-психологической характеристики у преподавателей вуза, как эмпатия. Считаем, что эмпатия педагога одно из ключевых качеств, которое является внутренним условием формирования у студентов вуза компетенций, сформулированных в ФГОС ВО. В настоящей работе представлены результаты проведенного исследования, констатирующие уровень развития эмпатии у педагогов вуза и анализа восприятия студентами данной компетенции у педагогов.*
Ключевые слова: *эмпатия, компетенции, студент, педагог, взаимодействие.*

G.R. Shagivaleeva Dr.PhD A
G.K. BiserovaDr.PhD A
N.G. Gaifullinasenior lecturer
O.A. Makarovasenior lecturer
Kazan (Volga region) Federal University, Elabuga, Russia

STUDENTS' PERCEPTION OF TEACHERS' EMPATHY PECULIARITIES IN THE COMPETENCE-ORIENTED EDUCATIONAL PROCESS AT HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Abstract. *The article is devoted to the actual problem of the perception of such professional psychological characteristics of university teachers as empathy. We believe that the teacher's empathy is one of the key qualities that are an internal condition for the formation of students' competencies formulated by the Federal State Educational Standard for Higher Education. The paper presents the results of the study, stating the development level of university teachers' empathy and the analysis of students' perception of this teachers' competence.*
Keywords: *empathy, competence, student, teacher, interaction.*

В современных условиях в соответствии с ФГОС от учителя требуется умение устанавливать и поддерживать контакты с людьми, понимать их, разбираться в их индивидуальных особенностях. Эффективное взаимодействие педагога со студентами будет зависеть от способности проявлять эмпатию. Само понятие эмпатия имеет множество трактовок, что свидетельствует о его употреблении в разных контекстах человеческих отношений. Впервые оно появилось в психологии в работах Э. Титченера и определялась им как «процесс гуманизации объектов, прочтение и прочувствование себя в них». Позже эмпатия сопоставлялась с такими явлениями как «вчувствование» и симпатия [12]. В.В. Бойко понимает эмпатию, как способность человека приблизиться к пространству другого, как средство познания его индивидуальности [13]. К. Роджерс рассматривает эмпатию, как способность быть сензитивным к тем изменениям, которые происходят у другого человека, понять переживания другого, не оценивая при этом [13]. Эмпатию, как одно из важных психологических и социальных свойств личности педагога, проявляющееся в способности сопереживать другому, быть отзывчивым к его эмоциональному состоянию, умение идентифицировать его состояния, понимать чувства, мысли и поступки рассматривают Т.А. Ахрямкина, В.А. Лабунская. Они отмечают, что эмпатийный человек умеет адекватно реагировать на переживания собеседника, может помочь другому снизить эмоциональное напряжение, быть сопричастным к ценности сложившейся ситуации.

В Большом психологическом словаре Б. Мещерякова и В. Зинченко понятие эмпатии имеет 3 значения: 1) нерациональное познание внутреннего мира другого человека, что ассоциируется с таким качеством, как проницательность; 2) «вчувствование в художественный объект, источник эстетического наслаждения»; 3) эмоциональный отклик на основе механизма децентрации, который может привести к альтруизму.

Эмпатия, среди прочих психологических характеристик педагога, чаще всего привлекает внимание ученых. Эта проблема отражена в работах Р.В. Мошинской (выделены условия и этапы развития эмпатии у будущих педагогов в процессе обучения в вузе) [7], [8]; М.Ю. Тюлина (экспериментально подтверждена эффективность развития эмпатии при помощи арттерапевтических технологий) [3]; К.А. Цибульниковой, Е.Н. Ивашковой и С.А. Володиной (выявлено преобладание педагогов вуза с нормальным и высоким уровнем способности к эмпатии) [13],[3]; Т.А. Ахрямкиной (доказывается необходимость формирования эмпатии у будущих педагогов с целью развития способности применять личностно-ориентированный подход в обучении школьников) [2]; Ж.В. Рзаевой (доказывается взаимосвязь между

составляющими эмпатии и личностными качествами будущего педагога в процессе реального взаимодействия с обучающимися в условиях практики) [11]; Е.И. Медведской и Е.В. Ширягиной (проведено кросс-культурное исследование взаимосвязи эмпатии с синдромом профессионального выгорания) [6]; А.А. Кузнецовой, Е.А. Головиной, А.С. Шкурковой (рассмотрена эмпатия как профессиональная личностная характеристика педагога общеобразовательной школы и школы для детей с ОВЗ) [5]; Н.И. Олифировичем (рассмотрен процесс развития эмпатии у педагогов на этапах обучения и профессиональной деятельности в единстве ее составляющих) [9].

Проанализировав научные представления об эмпатии, можно сказать, что это многогранное и полифункциональное явление, без которого не возможно продуктивное взаимодействие участников образовательного процесса, развитие личности будущего педагога.

Для становления здоровой профессиональной позиции будущего педагога, необходимо целенаправленно развивать эмпатию, которую можно рассматривать в качестве основного психологического ресурса личности. Подтверждением этого служат представленные в ФГОС ВО компетенции: УК-3 (способность осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде) и ОПК – 7 (способность взаимодействовать с участниками образовательных отношений в рамках реализации образовательных программ). Носителем этих компетенций в первую очередь должен выступать преподаватель вуза, который демонстрирует эмпатийные свойства. Формирование эмпатии будущего педагога во многом зависит от субъект-субъектного взаимодействия преподавателя и студента. Поэтому важно знать, насколько эти компетенции развиты у самих педагогов вуза, насколько они способны продемонстрировать их своим студентам.

В статье рассматривается проблема недостаточной демонстрации преподавателем эмпатии студенту, и как следствие, отсутствия полноценной модели эмпатийного педагога.

Исходя из обозначенной проблематики вытекает цель исследования: выявление различий в эмпатических способностях преподавателей и восприятии их студентами.

В ходе эмпирического исследования мы применили методику «Диагностика уровня эмпатии» В.В. Бойко. Студентам же была предложена анкета, составленная на основе этого теста.

Исследование выполнялось на базе Елабужского института КФУ. Выборка включала студентов-бакалавров (44.03.05 «Педагогическое образование» с двумя профилями подготовки) в количестве 109 человек (19-23 года) и преподавателей в количестве 39 человек (35-55 лет).

Согласно результатам тестирования педагогов эмпатия развита у них на 61,12 %. Это соответствует среднему уровню ее развития. По мнению же студентов она развита у педагогов на 43,68%. Для выявления статистических различий между двумя показателями был использован критерий Фишера, который показал различия на уровне тенденции ($p=0,03$). Это свидетельствует о недостаточной демонстрации во взаимодействии со студентами эмпатийных способностей.

Подробный анализ ответов студентов показал, что ряд эмпатийных качеств у преподавателей развит на уровне выше среднего. К ним студенты отнесли:

1. деликатность (66, 53%). В настоящее время такое качество как деликатность – редкое явление. Это связано в первую очередь с ростом индивидуализации, свободой слова, которые порой трансформируются в грубость и эгоизм. Деликатность же педагога подразумевает способность быть внимательным к чувствам другого человека, проявлять уважение к нему. Такой педагог не станет отчитывать обучающегося, который и так расстроен своей неудачей. Настоящая деликатность педагога - это тонкая чуткость к нюансам. Чаще всего педагогу легче отследить свои эмоциональные переживания и выстраивать коммуникацию на их основе, чем погрузиться в чувства

собеседника, заботясь о его душевном благополучии. Студенты считают, что это качество педагоги демонстрируют на уровне выше среднего;

2. педагогическую интуицию (61,05 %). Такое качество как интуиция необходима педагогу для принятия быстрого и верного решения в процессе реализации творческой деятельности [4]. Причем алгоритм принятия самого решения чаще не осознается. Знания педагога в один момент мобилизуются, его мыслительные процессы ускоряются, протекают свернуто, что на первый взгляд, может казаться нелогичным, так как нет прямого объяснения принятого решения. Интуиция педагога является способностью видеть проблемную ситуацию целостно, что позволяет ему выйти за пределы привычного понимания и реагировать на ситуацию точно, с учетом всех сложившихся обстоятельств [14]. Необходимость этого качества в педагогической деятельности обусловлена отсутствием в ней готовых действенных шаблонов, моделей поведения;

3. готовность к взаимодействию (педагог идет на уступки, компромисс, сотрудничество). По мнению студентов, педагоги лишь в 53,84% случаев используют конструктивные способы взаимодействия со студентами. Под готовностью педагога к взаимодействию понимается способность создавать личностно-ориентированные условия развития, как для студента, так и для самого себя. Показателями готовности педагога к личностно-ориентированному взаимодействию являются, на наш взгляд: осознанное использование развивающей, личностно-ориентированной системы образования; ориентация и принятие гуманистических ценностей (свобода и уважение достоинства человека, право выбора, возможности самореализации в интересах собственного и общественного развития); внутренний локус контроля (принятие ответственности за то, что происходит со мной здесь и сейчас); ярко выраженная мотивация на достижение успеха (вера, как в свои способности, так и в способности студентов); высокий уровень развития потребности в самоактуализации (достижение высшей ценности человека в своем развитии) [10].

Можем констатировать, что на сегодняшний день, студенты испытывают потребность в более качественном и конструктивном взаимодействии с преподавателями, которые, по мнению студентов, не всегда готовы его осуществлять.

На среднем уровне, по мнению студентов, у педагогов находятся такие эмпатийные качества как:

творческие способности. Студенты считают, что 51,94% преподавателей имеют творческие способности. Творческая личность педагога выражается в созидательной профессиональной деятельности. Такой педагог проявляет стремление к новому, использует его на практике, осознает необходимость постоянного самосовершенствования. Его творчество не является копией опыта предшествующих педагогов, а оригинальным подходом, соответствующим вызовам нового времени. Область педагогики для него является и профессией и хобби, работает такой преподаватель увлеченно, активно участвуя в новых образовательных проектах.

Соответственно можно выделить основные факторы, по которым можно определить творческую личность педагога: творческий интерес к профессии, наличие чувства удовлетворения от процесса творчества, развитое воображение, высокое стремление к достижению творческих целей со способностью игнорировать влияние негативных внешних обстоятельств. В своих исследованиях Г. Альтшуллер и И. Верткин отмечают, что для развития творческих способностей личность должна столкнуться либо с «чудом», которое изменит ее мировоззрение, отношение к деятельности, либо она встретиться с творческим человеком, который станет причиной «заражения» творческим подходом к деятельности. Также отмечают авторы, что стать творческой личностью уже в детстве легче, чем в зрелом возрасте [1].

В процессе воспитания студентов, будущих творческих педагогов, необходимым условием является наличие этих способностей у преподавателей вуза. Но по факту,

глазами студентов, не все педагоги обладают творческим началом, соответственно и воспитать его у своих подопечных им будет практически невозможно. Поэтому, необходимо работать в первую очередь с преподавателями вуза для развития их творческого потенциала;

умение расположить к себе. По мнению респондентов только лишь 43,44% преподавателей могут расположить к себе студента. Данное умение проявляется в высокой степени открытости перед партнерами по общению. Располагающий к себе педагог легко устанавливает и поддерживает контакт во время взаимодействия, уважает себя и собеседника, увлечен любимым делом, чаще испытывает положительные эмоции (счастье и радость) в процессе обучения. Он не боится допустить ошибку, легко может демонстрировать свои слабые стороны, принимает конструктивную критику в свой адрес, терпимо относится к другой точке зрения, что вызывает трудность у большинства преподавателей, согласно результатам опроса студентов.

Скорее всего, это связано с явлением соблюдения субординации между педагогом и студентами, а также с недоверием к самим студентам, страхом раскрытия перед большой аудиторией, опасением выглядеть несовершенным;

умение устанавливать эмоциональный контакт (42,15%). Для поддержания контакта с аудиторией педагогу необходимо владеть определенными навыками: проявление доброжелательности, улыбка, энергичные фразы в начале беседы, зрительный контакт на протяжении всего общения, контроль за эмоциями, жестами партнера, обращения к нему по имени, создание и поддержание комфортной и безопасной обстановки на занятии и вне его. Не все педагоги вуза поддерживают эмоциональный контакт. Возможно, это связано с тем, что педагог больше ориентирован на рациональный компонент в своей профессиональной деятельности, нежели на эмоциональную составляющую.

Ниже среднего уровня, по мнению студентов, оказались такие способности как:

1. перцептивность (40,72%). Педагоги не всегда способны прочувствовать ситуацию взаимодействия со студентами, ее изменение, что может нарушить контакт с ними;
2. гибкость в конфликтных ситуациях. По мнению респондентов, только 39,23% педагогов способны изменить свое отношение к конфликтной ситуации;
3. неформальное общение со студентами во внеучебное время. Студенты отмечают, что к неформальному общению прибегают лишь 36,78% педагогов. Это может быть связано с участием преподавателей во многих проектах вуза, с переработкой большого количества информации, что требует больших энергозатрат и зачастую приводит к психологическому истощению. Этот фактор, безусловно, влияет на установление и поддержание неформальных отношений со студентами и развитие эмпатийной составляющей. Способ оценивания знаний студентов может служит подтверждающим примером: преподаватель чаще всего старается использовать письменную форму контроля, так как при личном общении затрачивается больше сил и энергии;
4. искренний интерес к личной жизни студентов. 23,17% педагогов, как утверждают респонденты, показывают низкий уровень заинтересованности относительно данного аспекта. Это может свидетельствовать о том, что подлинный интерес в общении всегда является обоюдным; его отсутствие в связке «преподаватель – студент» – есть результат восприятия партнеров по общению друг друга. В ситуации, когда преподаватель не видит заинтересованных студентов, готовых познавать изучаемый предмет, его энтузиазм снижается, он меньше начинает обращать внимание на личностные особенности обучающихся, не интересуется их трудностями в обучении или победами в других видах деятельности;

5. эмоциональное заражение педагога. Низкий показатель данного критерия связан, на наш взгляд, с тем, что не все педагоги способны демонстрировать развитость таких профессионально важных качеств педагога, как артистизм, экспрессивность, эмоциональный интеллект, эмоциональная устойчивость. Попытка прийти к эмоциональной стабильности, уравновешенности, приводит к потере эмоционального заражения в контактах со студентами, что и было отражено в их ответах.

Таким образом, по восприятию студентов, именно неформальное субъект-субъектное взаимодействие слабо проявляют педагоги.

Считаем, что это в первую очередь связано со стереотипным проявлением установок таких как «запрет на демонстрацию своих эмоций», «невмешательство в личную жизнь», «страх потери субординации» и др. Конечно, стереотипы быстро не претерпевают изменений, но изменив условия взаимодействия студентов и преподавателей, можно достичь положительной динамики по рассматриваемой проблеме. В настоящее время, более активно взаимодействуют во внеучебное время со студентами только их кураторы и заместители деканов по воспитательной работе, что входит в их прямую функциональную обязанность. Основная же часть педагогов остается вне поля неформального взаимодействия. Необходимо усиливать воспитательный аспект работы педагога посредством выстраивания новой структуры отношений преподавателей и студентов для преодоления эмоционального отчуждения между преподавателем и студентом.

Литература

1. *Альтшуллер Г.С., Верткин И.М. Как стать гением: жизненная стратегия творческой личности (ЖСТЛ). - Минск: Беларусь, 1994. - 479 с.*
2. *Ахрямкина Т. А. Формирование эмпатии будущих педагогов как условия, обеспечивающего личностно ориентированное обучение // Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2015. № 29. С. 263-267.*
3. *Володина С.А. Эмпатия как необходимое условие эффективности профессиональной деятельности педагога // Проблемы современного образования. 2018. № 1. С. 56-60.*
4. *Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь. — М., 2005.*
5. *Кузнецова А.А., Головина Е.А., Шкуркова А.С. Особенности проявления эмпатии педагогов (пилотажное исследование)// Коллекция гуманитарных исследований. 2017. № 2 (5). С. 36-41.*
6. *Медведская Е.И., Шерягина Е.В. Особенности эмпатии и профессионального выгорания белорусских и российских педагогов // Консультативная психология и психотерапия. 2017. Т. 25. № 2 (96). С. 59-74.*
7. *Мошинская Р.В. Педагогические условия реализации задач как основы развития эмпатии будущих педагогов профессионального обучения в вузе // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2012. № 24-2. С. 100-105.*
8. *Мошинская Р.В. Развитие эмпатии как условие подготовки будущего педагога профессионального обучения// Вестник Череповецкого государственного университета. 2014. № 2 (55). С. 100-105.*
9. *Олифирович Н.И. Динамические характеристики эмпатии будущих и работающих педагогов // Научные труды Республиканского института высшей школы. 2017. № 17-3. С. 281-288.*
10. *Разина Н.А., Абдуллина Т.Н. Профессиональная готовность учителя к личностно-ориентированному взаимодействию // Успехи современного естествознания. – 2004. – № 3. – С. 83-84. - URL: http://www.natural-sciences.ru/ru/article/view?id=12421 (дата обращения: 02.02.2019).*
11. *Рзаева Ж.В. Взаимосвязь аффективного компонента эмпатии и личностных свойств будущих педагогов в процессе прохождения практики // Научные труды Республиканского института высшей школы. 2015. № 15-2. С. 175-183.*
12. *Тюлин М.Ю. Эмпатия как важнейшее качество педагога в искусстве внутренних трансформаций субъектов образования // Вестник ТвГУ. Серия "Педагогика и психология". Выпуск 2, 2013. - С. 51-56.*

13. Цыбульникова К.А., Ивашкова Е.Н. Исследование способности к эмпатии педагога высшей школы // Международный журнал экспериментального образования. 2014. № 4-1. С. 264-266.
14. Щербакова Т. Н. Интуиция как компонент педагогического творчества современного педагога [Текст] / Т. Н. Щербакова // Педагогическое мастерство: материалы V междунар. науч. конф. (г. Москва, ноябрь 2014 г.). — М.: Буки-Веди, 2014. — С. 273-275.
УДК 37.01

М.Р. Шаехов, к.филол.н.,
ГАОУ ДПО «Институт развития образования Республики Татарстан»,
г. Казань, Россия

СОВРЕМЕННЫЙ МОЛОДОЙ ПЕДАГОГ – КАКОЙ ОН?

Аннотация. *Основой для статьи послужило мониторинговое исследование, проведенное в целях составления среднестатистического портрета, выявления методических затруднений и перспектив развития молодых учителей Республики Татарстан. Практическое значение результатов, отраженных в статье, заключается в идентификации проблем и зон развития, на которые нужно ориентироваться при выстраивании целенаправленной работы по методической поддержке, профессиональному развитию и закреплению в образовательной организации молодых педагогов.*
Ключевые слова: *молодой педагог, мониторинговое исследование, профессиональное развитие, наставничество, методические затруднения, перспективы развития, адаптация, саморазвитие.*

M.R. Shaekhov, Dr. PhD,
Tatarstan institute of education development,
Kazan, Russia

MODERN EARLY CAREER TEACHER – WHO IS HE?

Abstract. *The article was based on a monitoring research conducted in order to compile an average portrait, identify methodological difficulties and prospects for the development of a early career teachers in the Republic of Tatarstan. The practical effort of the results reflected in the article is concluded in identifying problems and areas of development that need to be guided when building targeted work on methodological support, professional development and holding of the early career teacher in an educational organization.*
Keywords: *early career teacher, monitoring research, professional development, mentoring, methodological difficulties, methodological support, development prospects, adaptation, self-development.*

Система образования нашей страны стоит на пороге существенных реформаций, продиктованных коренными изменениями в общемировых условиях организации труда и подготовки кадров для будущей цифровой экономики. Все специалисты в области образования единогласны в необходимости повышения компетентности работающих педагогов, а также привлечения молодых специалистов для обучения и воспитания детей нового поколения [3,4,9,12]. К сожалению, по результатам всероссийских исследований [1], в 2012 г. средний возраст работников российского образования достиг 43 лет [10: 31], а почти 40% учителей – старше 50 лет [11: 6]. Это в первую очередь связано с тем, что молодые педагоги зачастую не задерживаются в образовательных организациях [9: 7]. Но для модернизации и поддержания конкурентоспособности системы образования в эпоху динамически развивающихся условий жизни стране нужны педагогические кадры с гибким мышлением и развитыми компетенциями в области цифровых технологий. На наш взгляд, именно молодые педагоги при поддержке своих опытных наставников смогут обеспечить достижение тех амбициозных целей, которые ставит перед системой образования наше правительство [8: 4].

С целью изучения проблемных зон и перспектив развития молодых педагогов

общеобразовательных организаций Республики Татарстан в 2018 году ГАОУ ДПО «Институтом развития образования Республики Татарстан» было проведено мониторинговое исследование в рамках реализации федерального инновационного проекта Министерства просвещения Российской Федерации «Учитель 2.0». Полученные данные позволили проанализировать степень профессиональной адаптации молодых педагогов, в частности, определить в каких видах поддержки нуждается данная категория педагогов и выработать рекомендации по их оказанию.

В социологическом опросе приняло участие 556 молодых педагогов общеобразовательных организаций Республики Татарстан со стажем работы не более 5 лет. Средний возраст опрошенных составил 24,8 лет, а средний педагогический стаж работы не превысил 1,7 года.

По данным анкетирования, большинство молодых педагогов (48,4%) имеют степень бакалавра, а магистратуру закончили только 8,3%. 24% опрошенных прошли обучение на специалиста, 16% из них получили диплом до 2011 года. Всего 13% педагогов имеют среднее профессиональное и среднее специальное образование.

Профессиональные интересы. Как показали результаты исследования, молодые педагоги к выбору своей профессии подошли осознанно, потому что привлекательность своей профессии они видят прежде всего в общении с детьми (38,6%) и преподавании своего предмета (34,2%).

Кроме того, в работе с обучающимися молодым педагогам больше всего нравится открывать новые знания (26,6%) и участвовать в развитии их личных качеств (25,9%). Также их привлекает построение горизонтальных отношений с обучающимися (15,5%) и организация совместных мероприятий (12,1%).

Данные опроса показали, что молодые педагоги во время уроков настроены на количественные, а не качественные показатели оценки своего мастерства, уделяя больше внимание повышению успеваемости учеников (22,8%), технологиям и методам преподавания (16,6%). Напротив, во внеурочное время молодые педагоги больше ценят неформальное общение с обучающимися (28%), считая его необходимым фактором для выстраивания продуктивных взаимоотношений. К сожалению, молодые специалисты недооценивают необходимость выстраивания таких же отношений с родителями обучающихся (13,6%), из-за чего вскоре появляются проблемы при работе с их детьми.

Основные методические затруднения молодых педагогов в профессиональной деятельности связаны с ведением отчетной документации (20,7%), разработкой рабочей программы по предмету (18,8%), планированием и проведением урока по ФГОС (18,7%). Кроме того, у молодых педагогов возникают проблемы при взаимодействии с родителями (11%) и при управлении классом на уроке (14,7%).

На наш взгляд, эти затруднения в первую очередь связаны с наличием серьезных проблем в области педагогического образования [10: 18], с недостатком практических умений и отсутствием наставника в образовательной организации. У молодых педагогов также имеются проблемы с уровнем самоподготовки и самообразования, которые необходимо решать постепенно и планомерно [2: 70].

Профессиональные запросы. Как показали результаты исследования, итог продуктивной работы в качестве педагога зависит, в первую очередь, от времени (21,5%), опыта (18%) и умения планировать свою деятельность и распределять ресурсы (13,5%).

Самыми эффективными формами профессионального развития молодые педагоги считают участие в практических семинарах (19%), профессиональные конкурсы (11%), а также проведение и просмотр открытых уроков (12%). Лишь 7% педагогов посчитали курсы повышения квалификации «полезными» для себя. Эти данные говорят о том, что педагоги не рассматривают бюджетные обязательные курсы повышения квалификации как необходимый компонент повышения профессионализма, а больше ценят специально организованные образовательные мероприятия,

направленные на приобретение отдельных практических навыков.

Как ни странно, только 5% опрошенных респондентов высоко оценили работу с наставником, участие в тренингах и педагогических советах. На наш взгляд, это связано с тем фактом, что молодые педагоги еще не обладают достаточным опытом профессиональной оценки эффективности таких форм педагогической компетентности. Например, только у 69% педагогов есть наставник, но при этом каждый третий из них – неформальный, у 31% опрошенных наставника нет вовсе. Это очень тревожный фактор, так как отсутствие вовлеченности неопытного учителя в институт наставничества и слабая методическая поддержка в образовательной организации замедляет период адаптации молодого педагога [5;7]

Перспективы. Согласно результатам исследования, основная масса опрошенных молодых педагогов видят свои профессиональные дефициты и планируют дальнейшие действия для их преодоления. Они осознанно подходят к своему профессиональному развитию, а большинство (57,7%) даже готовы дополнительно финансировать рост своего профессионализма через мероприятия, направленные на реализацию требований ФГОС в процессе обучения (26,8%), повышение интереса обучающихся к учебе и на выстраивание взаимоотношений с ними (22,1%) или на личностный рост и совершенствование знаний в предметной области (13,2%).

Большинство опрошенных педагогов намерены повышать свою квалификационную категорию (23,7%) и реализовывать собственные педагогические проекты (20,7%), они готовы приобретать новые навыки, умения в педагогической деятельности (15%) и продолжать обучение (13,7%).

Выводы. Таким образом, можно сделать вывод, что для успешной адаптации, самореализации и дальнейшего профессионального развития молодых учителей в образовательных организациях необходимо:

1) восстановить, усовершенствовать под современные требования и развивать систему наставничества в образовательных организациях [6: 36];

2) создавать площадки очного и дистанционного общения для обмена опытом и взаимного мотивирования молодых педагогов;

3) организовать практические тренинги по развитию актуальных для XXI века навыков, адаптированные под реалии современной школы и запросы начинающих учителей.

Эти рекомендации стали основой в планировании мероприятий для реализации проекта федеральной инновационной площадки Министерства просвещения Российской Федерации «Учитель 2.0». Для организации планомерной методической поддержки, а также содействия профессиональному и личностному развитию молодых педагогов в ГАОУ ДПО «Институте развития образования Республики Татарстан» создан специальный проектный офис. На данный момент в сотрудничестве с Советом молодых педагогов Республики Татарстан и заинтересованными общеобразовательными организациями проведены ряд обучающих мероприятий и профессиональных конкурсов в оригинальном формате, который способствует раскрытию потенциала молодых педагогов, расширению их круга общения и облегчает профессиональную адаптацию.

Литература

1. OECD (2014), TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning, TALIS, OECD Publishing, Paris. – Режим доступа: https://doi.org/10.1787/9789264196261-en (дата обращения: 23.01.2019).

2. Зарина Г.Д. Адаптация молодого специалиста [Текст]/ Г.Д. Зарина // Директор школы – 2009. – №2. – 84с.

3. Козлова М.А. Проблема адаптации молодых педагогов [Текст]/ М.А. Козлова // Молодой ученый. — 2016. — №7. — С. 122-123.

4. Корнеева Е.А. Актуальные проблемы современности: нехватка педагогических кадров

[Текст]/ Е.А. Корнеева // Образование и воспитание. — 2017. — №1. — С. 7-9.
5. Нугуманова Л.Н., Шайхутдинова Г.А. Наставничество в повышении квалификации педагогических кадров (на примере Республики Татарстан) [Текст] / Л.Н.Нугуманова, Г.А. Шайхутдинова //Профессиональное образование в России и за рубежом, 2018. – №4. – С. 234-236.
6. Нугуманова Л.Н., Яковенко Т.В. Наставничество как способ преодоления профессиональных дефицитов педагога [Текст]/ Л.Н.Нугуманова, Т.В. Яковенко //Профессиональное образование. Столица. – 2018. – №9. – С.34-37.
7. Нугуманова Л.Н., Яковенко Т.В. Наставничество как форма непрерывного образования и профессиональной самореализации педагога [Текст] / Л.Н. Нугуманова, Т.В. Яковенко // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2018. – Вып. 60. – Ч.4. – С. 302-305.
8. «Об утверждении «Государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы»: распоряжение Правительства Российской Федерации от 15 мая 2013 г. № 792-р. – Режим доступа: https://минобрнауки.рф/документы/3409 (дата обращения: 23.01.2019).
9. Развитие сферы образования и социализации в среднесрочной перспективе. Доклад экспертной группы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://2020strategy.ru/g8/documents/32624772.html (дата обращения: 23.01.2019).
10. Российские педагоги в зеркале международного сравнительного исследования педагогического корпуса (TALIS 2013) [Текст] / под ред. Е. Ленской, М. Пинской ; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики», Ин-т образования. – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2015. – 36 с.
11. Российское образование в законодательстве и статистике. Информационный бюллетень. – Москва: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 2014. – 48 с.
12. Черниченко Б.А. Современный молодой учитель – от профессионального самоопределения до профессиональной устойчивости [Текст] / Б.А. Черниченко // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. – 2016. – №3 (28). – С. 10-14.

УДК378

Р.К. Шаехова, к.п.н., доцент,
Казанский (Приволжский) федеральный университет
г. Казань, Россия

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. *В статье представлены функции контроля и оценки деятельности организации, реализующей программы дошкольного образования, раскрываются понятия «качество образования», «качество дошкольного образования», «профиль качества дошкольного образования». Установлены отличия между оцениванием качества общего и дошкольного образования, раскрываются специфические особенности дошкольного детства, не позволяющего оценить образовательные достижения воспитанников в формах, активно используемых на других ступенях образования.*

В статье подчеркивается, что качество условий, обеспечивающее успешное протекание образовательной деятельности, является важнейшим компонентом качества дошкольного образования. Разработанный инструментарий с едиными показателями и критериями позволяет оценить качество как отдельно взятой Организации, муниципального образования, так и региона в целом, что позволит создать единую региональную систему оценки качества дошкольного образования. Результаты оценивания помогут определить факторы, влияющие на качество дошкольного образования и обосновать управленческие решения, направленные на его повышение.

Ключевые слова: *Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, качество дошкольного образования, оценка качества, показатели развития, критерии оценки качества, профиль качества дошкольного образования.*

Shaehova R.K., PhD, associate professor,
Kazan Federal University
Kazan, Russia

CURRENT ISSUES OF QUALITY ASSESSMENT OF PRESCHOOL EDUCATION

Abstract. *The article presents functions of control and assessment of the activity of organizations performing preschool education, studies such concepts as "quality of education", "quality of preschool education", "profile of quality of preschool education". It determines the differences between quality assessment of general and preschool education, as well as peculiarities of preschool childhood that prevent grading educational achievements of students in ways that are actively employed on other levels of education.*

The quality of conditions which ensure successful realization of educational activity is stressed as being an essential component of the quality of preschool education. The proposed toolset for assessing the quality of preschool education with unified characteristics and criteria allows to determine the quality of preschool education of a particular Organization, municipal entity or region as a whole, which in turn allows to create a unified regional system of quality assessment of preschool education. The results of assessment will help single out factors that influence the quality of preschool education and provide rationalization for administrative decision aimed at its improving.

Keywords: *Federal State Educational Standard of preschool education, quality of preschool education, quality index, quality assessment, criteria of quality assessment, profile of quality of preschool education.*

Для современного мира характерны стремительные перемены во всех областях жизни общества. Все отчетливее ощущается потребность в повышении качества жизни, эффективности средств его достижения и неспособность системы образования быстро адаптироваться к этим изменениям, соответствовать международному уровню.

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ качество образования рассматривается как «комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия образовательным стандартам и (или) потребностям физического лица или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы» [4].

Подходы к определению качества образования неоднозначны. Так, личностно-ориентированный подход в образовании рассматривается как уровень развития личностных качеств обучающихся, системный подход - как система знаний и готовность выпускника образовательной организации к переходу на следующий образовательный уровень, деятельностный подход - как готовность обучающихся к выполнению новых функций, использованию новых способов деятельности, культурологический определяет качество как творчество личности и т.п.

В настоящее время в Российской Федерации сформирована единая система оценки качества образования, которая позволяет вести мониторинг знаний обучающихся на разных ступенях обучения в школе, оперативно выявлять и решать проблемы системы образования в разрезе предметов, школ и регионов.

В соответствии с Государственной программой «Развитие образования на 2013-2020 гг.», утвержденной постановлением Правительства РФ от 15 апреля 2014 г. №295, одной из приоритетных задач в сфере оценки качества образования обозначено формирование унифицированной системы статистики образования на основе международных стандартов. Обеспечение участия Российской Федерации в международных исследованиях качества образования в последующем будет связано с корректировкой основных образовательных программ с учетом результатов международных сопоставительных исследований качества образования [1].

Что касается дошкольного образования, то вопрос о его качестве можно назвать дискуссионным, а проблему его определения до конца не решенной. Необходимо

выработать единый подход к пониманию качества дошкольного образования и обеспечить согласованность функционирования всей системы образования для обеспечения доступности качественного дошкольного образования. На современном этапе государство возложило на себя ответственность за состояние и качество дошкольного уровня образования, так как уровень его развития обеспечивает качество последующих ступеней образования. Данный фактор к 2020 г. позволит участвовать Российской Федерации в международных сопоставительных исследованиях качества образования PIRLS, TIMSS, PISA, а также в исследованиях ICILS (оценка информационной и компьютерной грамотности), ICCS (граждановедческой компетентности), AHELO (оценка профессиональной компетентности выпускников вузов) и PIAAC (оценка навыков и компетенций взрослого населения трудоспособного возраста).

«Качество - это соответствие системы дошкольного образования требованиям Федерального государственного образовательного стандарта (далее ФГОС ДО, Стандарт)». Данное утверждение должно быть справедливым, так как одна из функций Стандарта – быть ориентиром, инструментом и критерием оценки состояния и развития системы дошкольного образования.

Хотелось бы отметить, что длительное время Организации сами участвовали в разработке системы показателей, характеризующих качество дошкольного образования, проводили контрольно-оценочные процедуры, осуществляли сбор, обработку, представление информации о состоянии и динамике его развития, анализировали мониторинговые исследования и ежегодно информировали население о результатах самообследования.

Бесспорно, качество образования зависит от качества реализуемой основной образовательной программы дошкольного образования (далее – Программа), разрабатываемой каждой Организацией самостоятельно с учетом примерных основных программ дошкольного образования. Программа служит механизмом реализации Стандарта, указывает на способы достижения целевых ориентиров, а также служит основой для организации образовательного процесса и оценки его состояния. Отсюда следует, что о качестве образования в Организации можно судить по степени ее соответствия требованиям Стандарта к структуре образовательной программы и ее объему. Однако даже самая грамотно разработанная Программа не является гарантией качества дошкольного образования, если она не подкреплена соответствующими условиями.

Окончательные выводы о качестве реализуемой Программы можно сделать только на этапе завершения детьми уровня дошкольного образования. Специфические особенности дошкольного возраста делают неправомерными требования от ребенка конкретных образовательных достижений. К ним относятся гибкость, пластичность развития ребенка, высокий разброс вариантов его развития, непосредственность и непроизвольность, отсутствие возможности вменять ему какой-либо ответственности за результат, невозможность оценки образовательных достижений в формах, активно используемых на других ступенях образования, например, в форме тестирования либо устного или письменного экзамена. Требования к результатам освоения Программы представляют собой социально-нормативные возрастные характеристики возможных достижений ребенка на этапе завершения дошкольного детства.

С опорой на целевые ориентиры на научной основе могут быть разработаны показатели и критерии оценки индивидуального развития ребенка. Такая оценка осуществляется педагогическими работниками в рамках педагогической диагностики и связана с оценкой эффективности педагогических действий, в основе которой лежит дальнейшее планирование образовательной деятельности.

Система оценки качества дошкольного образования должна быть ориентирована не на оценку уровня развития детей, а на оценку созданных условий для осуществления

образовательного процесса (образовательная среда, образовательная деятельность, образовательные условия, взаимодействие и т.п.).

Развивающая предметно-пространственная среда, психолого-педагогические, кадровые, материально-технические и финансовые условия должны обеспечивать полноценное развитие личности в сферах социально-коммуникативного, познавательного, речевого, художественно-эстетического и физического развития детей на фоне их эмоционального благополучия и положительного отношения к миру, к себе и другим людям. Таким образом, качество условий, обеспечивающих успешное протекание образовательного процесса в детском саду, является важнейшим компонентом оценки качества дошкольного образования. Рассмотрим их.

Психолого-педагогические условия, необходимые для создания социальной ситуации развития детей, соответствующей специфике дошкольного возраста, предполагают обеспечение эмоционального благополучия. Социализация личности происходит через уважительное отношение к каждому ребенку и непосредственное общение с ним, поддержку индивидуальности и инициативы через создание условий для свободного выбора деятельности и умения работать в команде сверстников, а также построения вариативного развивающего образования, ориентированного на уровень развития детей и процесс вовлечения родителей в образовательную деятельность ДОО.

Для детей с ограниченными возможностями здоровья необходимо создать соответствующие «условия для диагностики и коррекции нарушений развития и социальной адаптации, оказания ранней коррекционной помощи на основе специальных психолого-педагогических подходов и наиболее подходящих для этих детей языков, методов, способов общения и условий, в максимальной степени способствующих получению качественного дошкольного образования» [3].

Развивающая предметно-пространственная среда - это часть образовательной среды, представленная специально организованным пространством (помещениями, участком и пр.), материалами, оборудованием и инвентарем для развития детей в соответствии с особенностями каждого возрастного этапа, охраны и укрепления их физического и психического здоровья, коррекции недостатков. Предметное содержание среды должно выполнять информативные функции: сведения об окружающем мире и передачи социального опыта детям. Кроме того, предметно-пространственная среда должна учитывать этнокультурные условия и обеспечивать возможность их реализации в различных видах детской деятельности и активности. Оценить качество дошкольного образования в отношении предметно-пространственной среды можно в том случае, если она соответствует требованиям ФГОС ДО, обеспечивает реализацию различных образовательных программ, в том числе инклюзивного образования, учитывает возрастные особенности детей и климатические условия.

Кадровые условия зависят от особенностей реализуемой Программы, наличия групп различной направленности, структурных подразделений, специфики контингента детей в Организации. Необходимым условием успешной реализации Программы является ее непрерывное сопровождение педагогическими и учебно-вспомогательными работниками в течение всего времени ее реализации. Обеспечение квалифицированными кадрами относится к компетенции Организации. В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» понятие «квалификация работника» трактуется как «уровень знаний, умений, навыков, компетенций, характеризующих подготовленность к выполнению определенного вида профессиональной деятельности» [4]. В соответствии с требованиями ФГОС ДО квалификация педагогических и учебно-вспомогательных работников должна соответствовать квалификационным характеристикам, указанным в Едином квалификационном справочнике должностей руководителей, специалистов и служащих.

В соответствии с законодательством «право на занятие педагогической деятельностью имеют лица, отвечающие квалификационным требованиям, указанным в квалификационных справочниках, и (или) профессиональным стандартам» [4].

Современный взгляд на содержание квалификационных требований к работнику дошкольного образования представлен в профессиональном стандарте «Педагог», в котором установлены требования к образованию педагога, условия допуска к работе, необходимые трудовые действия, знания, умения, требования профессиональной этики.

Современный воспитатель должен:

- обоснованно ставить цели воспитания, обучения и развития детей, включая детей с особыми образовательными потребностями, в том числе с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов;

- определять и корректировать задачи организации детских видов деятельности в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями детей с учетом образовательных потребностей, способностей и состояния их здоровья;

- выбирать способы организации детских видов деятельности, позволяющие устанавливать отношения сотрудничества с детьми, вести с ними диалог, организовывать совместную деятельность для достижения планируемых результатов;

- проводить педагогический мониторинг освоения детьми образовательной программы и анализ образовательной работы.

Вышеперечисленные практические умения педагогов могут стать объектом оценки качества дошкольного образования.

Оценка качества материально-технических условий реализации Программы должна основываться на соответствии санитарно-эпидемиологическим нормативам, правилам пожарной безопасности, требованиям к средствам обучения и воспитания в зависимости от возраста, индивидуальных особенностей, склонностей и творческого потенциала каждого ребёнка.

Финансирование должно осуществляться в объеме, определяемом органами государственной власти субъектов Российской Федерации, нормативов обеспечения государственных гарантий реализации прав на получение общедоступного и бесплатного дошкольного образования. Оценка финансовых условий должна определить объем финансового обеспечения реализации Программы с учетом ее направленности, категории воспитанников, типа образовательной организации, форм обучения и иных особенностей.

В системе дошкольного образования Республики Татарстан используются разные методики оценки качества дошкольного образования, в том числе из отечественной и международной практики. Помимо таких преимуществ, как высокая надежность, валидность, достоверность, они имеют ряд недостатков: требуют довольно больших временных затрат, излишне громоздки и детализированы, что на практике неоправданно осложняют процесс экспертизы. На сегодняшний день в системе дошкольного образования не сформировано единое представление о критериях качества в контексте ФГОС ДО, где оценка качества должна быть ориентирована на созданные Организацией условия по реализации Программы, а не на уровень развития детей на этапе завершения дошкольного образования. Не установлена в регионе и методика проведения самообследования самой Организацией.

Практическое пособие «Оценка качества дошкольного образования», разработанное в рамках деятельности Региональной инновационной площадки (РИП) (научный руководитель Р.К. Шаехова), рассматривает условия реализации основной образовательной программы как главный критерий качества дошкольного образования [2]. Оценочный инструментарий пособия предназначен для оценки качества отдельно взятой группы детей в возрасте от 3 до 7 лет, с учётом вариативности образовательной программы и разнообразия этнокультурной ситуации развития детства.

Дополнительными критериями оценки выступают соответствие требованиям к структуре Программы и результаты её освоения.

В соответствии с заявленным пособием оценка качества дошкольного образования осуществляется по четырем параметрам, представляющим систему или совокупность компонентов, находящихся в отношениях и связях между собой, образующих целостность.

Первый параметр характеризует степень соответствия структуры Программы ДОО требованиям Стандарта, оценивается по результатам изучения и анализа. Основная ценностная установка эксперта должна состоять не в том, чтобы просто оценить образовательную программу («хорошо» или «плохо»), а в том, чтобы добиться ее понимания, оценить достоинства, выявить скрытые возможности или недостатки.

Второй параметр характеризует соответствие условий реализации Программы ДОО требованиям действующих нормативно-правовых документов. В соответствии с требованиями ФГОС ДО оцениваются развивающая предметно-пространственная среда, психолого-педагогические, кадровые и материально-технические условия реализации Программы.

Третий параметр характеризует качество результатов освоения Программы ДОО, которые не подлежат непосредственной оценке, отслеживается лишь только уровень развития каждого воспитанника. А результаты педагогической диагностики могут использоваться исключительно для индивидуализации образования, оптимизации работы с группой детей и самоанализа профессиональной деятельности.

Четвертый параметр оценивает удовлетворенность родителей качеством образования и осуществляется посредством анонимного анкетирования. Следует учесть, что мнение родителей носит субъективный характер и не может служить объективной оценкой качества дошкольного образования. Важнее учесть количество родителей, пожелавших участвовать в анкетировании. Этот показатель косвенно свидетельствует об их заинтересованности в сотрудничестве.

Для оценки параметров предлагаются семь оценочных форм, которыми могут руководствоваться участники процедуры оценивания всех уровней: локального (уровня Организации), муниципального и регионального. Оценочный инструментарий позволяет эксперту оценить совокупность параметров по индикаторам, характеризующим качество образования в целом и каждый параметр в отдельности.

Процедурами оценивания качества дошкольного образования могут быть структурированное наблюдение, визуальная оценка, изучение документов, беседа, анкетирование и др. Прежде чем проводить наблюдение, эксперт знакомит воспитателя ДОО с формулировкой показателей и индикаторов, по которым будет оцениваться качество его профессиональной деятельности. Оценки выставляются по каждому индикатору. По окончании наблюдения подсчитывается среднее значение по индикаторам каждого из показателей.

Инструментарий ориентирован для разных групп пользователей: руководителей ДОО, специалистов органов управления образованием, методических центров. Не менее значимым признаком качества образования является удовлетворенность потребителя ее состоянием, поэтому и родители могут выступать в роли экспертов. Образование должно не только соответствовать Стандарту, но при этом и «нравиться» потребителю.

Целостную картину качества образования можно представить в виде диаграммы «Профиль качества дошкольного образования», позволяющей зафиксировать результаты наблюдения на осях координат и оценить соотношение уровней качества дошкольного образования по каждому параметру.

Хотелось бы надеяться, что универсальность инструментария, доступность, невысокая трудоемкость, наименьшие временные затраты сделают его эффективным средством самооценки и самоанализа профессиональной деятельности педагогов. Как

инструмент самооценки, данный механизм поможет руководителю Организации обнаружить достижения и профессиональные затруднения педагогов, наметить перспективные задачи совершенствования ряда компетенций, необходимых для выполнения профессиональной деятельности. Вышеизложенное обеспечит государственные гарантии в получении детьми качественного дошкольного образования, даст толчок прогрессивному развитию всей системе общего образования в Республике Татарстан для участия в международных сопоставительных исследованиях.

Литература

1. Международные исследования качества общего образования: материал из Справочной системы «Образование» vip.1obraz.ru

2. Оценка качества дошкольного образования. – Казань, редакционно-издательский центр «Школа», 2019. – 76 с.

3. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 N 1155 (ред. от 21.01.2019) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 14.11.2013 N 30384).

4. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

УДК378

Р.Ф. Шайхелисламов, д.эк.н., профессор,
О.В. Волкова, к.п.н., доцент,
Казанский федеральный университет
г. Казань, Россия

ДИАГНОСТИКА ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В КОНТЕКСТЕ МЕЖДУНАРОДНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ PISA

Аннотация. *В основу статьи положен опыт социологических исследований, проведенных в субъектах Федерации; исследований, посвященных проблемам читательской грамотности. Обоснована актуальность работы, связанной с наличием противоречий социокультурного, научного и педагогического плана. Дается определение понятий «читательская грамотность», «читательская компетенция» в контексте PISA и ФГОС основного общего образования. Обозначены выявленные в ходе исследования затруднения учащихся при выполнении заданий международного исследования PISA (читательская грамотность), раскрыта характеристика текстов, представленных в заданиях PISA. В статье обозначены способы разработки и отбора заданий для диагностики читательской грамотности школьников, а также предлагаются отдельные задания для измерения читательской грамотности учащихся 5 – 6 классов (на основе сплошного и несплошного текста), даются критерии оценивания. Разработанные диагностические задания направлены на повышение уровня читательской грамотности учащихся, совершенствование умений осуществлять анализ текстового материала, адаптировать свой опыт к новым условиям, поскольку овладение грамотностью чтения − это не только фундамент для достижений в других предметных областях в рамках образовательной системы, но и необходимое условие для успешного участия в большинстве сфер взрослой жизни.*

Ключевые слова: *грамотность чтения, читательская компетенция, международное исследование PISA, уровни сформированности умений работы с текстом, диагностические задания, критерии оценивания.*

R.F. Shajhelislamov, professor, Doc. of Economics, PhD
O.V. Volkova, Dr PhD Associate professor,
Kazan Federal University Kazan, Russia

ASSESSMENT OF STUDENTS' READING LITERACY IN THE CONXTEXT OF PISA

Abstract. *The article is based on the data obtained through sociological studies into the issues of reading literacy conducted in territorial entities of the Russian Federation. The relevance of the study*

in connected with the existing contradictions of sociocultural, scientific and pedagogical nature. The article gives the definition of the term "reading literacy" in the context of Federal State Educational Standard of basic general education. It designates difficulties uncovered during the study that students face while completing the tasks of the PISA international study (the domain of reading literacy), gives characteristics of the texts presented in the PISA tasks. The study presents approaches towards the development and selection of tasks for the assessment of students' reading literacy, as well as individual tasks for the assessment of reading literacy among the students of 5-6 grades (on the basis of continuous and non-continuous texts) and gives criteria for the assessment. The established diagnostic tasks are aimed at increasing the level of students' reading literacy, perfecting the skills of performing analysis of textual input and adapting students' experience to new environment, since mastering reading literacy serves not just as a basis for achievement in other subject fields in the context of educational system but as a necessary condition for the successful participation in most spheres of adult life.
Key words: *reading literacy, competence in reading, PISA international study, levels of the development of reading skills, diagnostic tasks, assessment criteria.*

Цель образования продолжает смещать свой акцент со сбора и запоминания информации на овладение способностью использовать эту информацию. Для того чтобы человек мог в полной мере участвовать в жизни общества, необходимо уметь находить, получать доступ, понимать и анализировать любую информацию. Овладение грамотностью чтения − необходимое условие для успешного участия в большинстве сфер взрослой жизни.

Словосочетание «**читательская грамотность**» появилось в контексте международного тестирования в 1991 г. В исследовании PISA «**читательская грамотность** — способность человека понимать и использовать письменные тексты, размышлять о них и заниматься чтением для того, чтобы достигать своих целей, расширять свои знания и возможности, участвовать в социальной жизни».

В Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования в качестве приоритетной цели называется «…формирование читательской компетентности школьника, осознание себя как **грамотного читателя**, способного к использованию читательской деятельности как средства самообразования». Но в век новых информационных технологий роль книги изменилась, любовь к чтению стала «падать». Дети предпочитают книге видеопродукцию, телевидение, компьютер и, как результат, школьники не любят, не умеют и не хотят читать.

По данным международного исследования PISA школьники в своем большинстве:

- не умеют давать развёрнутый ответ в виде текста, выделять и анализировать детали;
- не умеют работать с информацией: сопоставлять, соотносить, искать, конкретизировать, прогнозировать;
- не умеют использовать разные виды чтения: просмотровый (ознакомительный), поисковый (с ориентацией на отбор нужной информации), аналитический;
- не могут определить замысел и цели автора текста.

Результаты PISA прошлых лет говорят о сравнительно низком уровне читательской грамотности российских школьников. Почему низкие результаты? Тексты в международном исследовании представляют собой фрагмент юридического договора, инструкцию к лекарству, параграф из учебника истории (на 10 страницах) или химии, карту маршрута и др. Наши же учащиеся подходят к таким текстам как к художественным. Поэтому школьникам нужны инструменты, как работать с большими текстами. А это значит, что ученики должны уметь работать с заголовком, выделять

ключевые слова, работать с фотографиями, сносками и др. В ходе обучения школьники должны овладеть различными видами, типами и приемами чтения.

Кроме того, вся система работы школы должна быть направлена на три основных умения, связанных с читательской грамотностью:

– нахождение и извлечение информации,

– интегрирование и интерпретирование информации,

– осмысление и оценивание информации.

Но, как показывает практика, не все программы и учебные пособия уделяют этому должное внимание. Чтобы восполнить этот пробел, способствовать становлению именно системы работы по формированию читательской грамотности, представляется актуальной разработка различных типов заданий (в том числе и диагностических) с учетом психологических и возрастных особенностей развития школьников.

Представляем разработанные нами задания для диагностики читательской грамотности учащихся 5 – 6 классов (на основе сплошного и несплошного текста).

5 класс

1. Внимательно прочитайте текст. Вставьте, где необходимо, пропущенные буквы, раскройте скобки и расставьте недостающие знаки препинания.

(1)Кедр р..стёт высоко в горах ветры его набок кл..н..т, старают..ся к з..мле накл..нить. (2)А он высок могуч.. вц..пился к..рнями в землю и тянет..ся всё выше и выше к со..нцу.

(3)На концах веток кедровые шишки в..сят. (4)Орешки ещё (не) поспели но вокруг много зв..рьков и птиц живёт. (5)Кедр всех корм..т.

(6)Белка свал..т шишку на землю вын..т орешки два-три с..ест но один урон..т. (7)Этот орешек утащит к себе в норку мыш... (8)Она по д..рев..ям взб..рат..ся (не) уме..т а вкус..ных орешков ей хочет..ся.

(9)Поз..ней осенью ещё больше зверьков и птиц на кедре. (10)Они соб..рают и пряч..т кедровые орешки под камни зарывают про запас в землю. (*102 слова)*

(По Г.Снегирёву)

2. Какой заголовок точнее отражает главную мысль текста 1? Ответ запишите цифрой.

1. Кедр
2. Кедр всех кормит
3. Живая природа
4. Жизнь кедра

Ответ:_____

3. Прочитайте текст 2 и выполните задания 3-4. Сравните текст 2 с текстом 1, данным для выполнения задания 1. Через запятую выпишите номера верных суждений.

Текст 2

В одном саду рос кедр. С каждым годом он становился всё выше и краше. Его пышная крона возвышалась над остальными деревьями и отбрасывала на них густую тень. Но чем больше он разрастался, тем сильнее в нём росло высокомерие. С презреньем поглядывал он на всех свысока.

Однажды кедр повелительно крикнул: «Уберите прочь этот жалкий орешник!» И дерево срубили под корень.

«Освободите меня от соседства смоковницы!» – приказал в другой раз капризный кедр. И смоковницу постигла та же участь. Довольный собой, горделивый красавец никак не унимался: «Очистите место вокруг меня от старых груш и яблонь!» И деревья пошли на дрова. Так неугомонный кедр повелел истребить одно за другим все деревья, став хозяином в саду, от былой красы которого остались одни пни.

Но однажды разразился ураган. Зазнавшийся кедр изо всех сил противился ему, крепко держась за землю мощными корнями. А ветер, не встретив на своем пути других деревьев, беспрепятственно набрасывался на одиноко стоящего красавца, пригибая его книзу.

Наконец кедр не выдержал яростных ударов и повалился наземь.

	Оба текста объединяет общая тема.
	Основная мысль первого текста схожа с основной мыслью второго текста.
	Оба отрывка рассказывают об одинаковых местах произрастания кедра.
	В первом тексте рассказано о великодушном кедре, а во втором о зазнавшемся.
	Основной тип речи в обоих текстах повествование.
	Второй текст написан в жанре притчи.
	Пословица «Как аукнется, так и откликнется» больше подходит к первому тексту.

Ответ:_____

4. Сформулируйте и запишите основную мысль текста 2. Приведите пример из личной жизни или читательского опыта, отражающий основную мысль данного текста. В вашей записи должно быть не менее 5 предложений, и это обязательно должен быть связный текст.

Критерии оценивания

№	Содержание верного ответа и указания по оцениванию	Баллы
	Задание 1	
	(1)Кедр растёт высоко в горах, ветры его набок клонят, стараются к земле наклонить. (2)А он высок, могуч, вцепился корнями в землю и тянется всё выше и выше к солнцу. (3)На концах веток кедровые шишки висят. (4)Орешки ещё не поспели, но вокруг много зверьков и птиц живёт. (5)Кедр всех кормит. (6)Белка свалит шишку на землю, вынет орешки, два-три съест, но один уронит. (7)Этот орешек утащит к себе в норку мышь. (8)Она по деревьям взбираться не умеет, а вкусных орешков ей хочется. (9)Поздней осенью ещё больше зверьков и птиц на кедре. (10)Они собирают и прячут кедровые орешки под камни, зарывают про запас в землю. (По Г.Снегирёву)	
К1	**Соблюдение орфографических норм**	
	Орфографических ошибок нет или допущена одна негрубая ошибка. *(При оценивании выполнения задания по критерию К1 учитываются только ошибки, сделанные при раскрытии скобок, заполнении пропущенных букв, восстановлении слитного, раздельного и дефисного написания слов).*	**4**
	Допущено не более двух ошибок	**3**
	Допущено не более трех-четырех ошибок	**2**
	Допущено пять ошибок	**1**
	Допущено более пяти ошибок	**0**
К2	**Соблюдение пунктуационных норм**	
	Пунктуационных ошибок нет или допущена одна	**4**

	негрубая ошибка	
	Допущено не более двух ошибок	**3**
	Допущено три ошибки	**2**
	Допущено четыре ошибки	**1**
	Допущено пять и более ошибок	**0**
Задание 2		
Ответ: 2		
К 1	Верно указан заголовок, который отражает основную мысль, выписана цифра или дана словесная формулировка *(Кедр всех кормит)*	**1**
	Неверно указан заголовок, который отражает основную мысль	**0**
Задание 3		
Ответ: 1,4,5,6		
К 1	Выписаны все верные суждения, лишних цифр нет	**4**
	Выписаны 3 цифры с верными суждениями (при этом лишних цифр не более одной) или выписаны 4 цифры с верными суждениями, но есть лишние цифры	**3**
	Выписаны 2 цифры с верными суждениями (при этом лишних цифр не более двух)	**2**
	Выписано 1 верное суждение (при этом лишних цифр не более трех)	**1**
	Не выписано ни одно верное суждение	**0**
Задание 4		
Ответ: **Основная мысль текста**: непомерная гордость, зазнайство и высокомерное отношение к окружающим может привести к печальным последствиям и принести вред не только окружающим, но и самому себе. Высокомерие может стоить большой ошибки. *(Основная мысль текста может быть приведена в иной, близкой по смыслу формулировке).*		
К 1	Основная мысль определена верно, полно	**2**
	Основная мысль определена верно, но недостаточно полно	**1**
	Основная мысль не определена / определена неверно	**0**
К 2	Приведен пример из личной жизни или читательского опыта в виде связного высказывания с опорой на основную мысль текста. В записи не менее 5 предложений (ответ может быть дан и в меньшем объеме)	**3**
	Приведен пример из личной жизни или читательского опыта в виде связного высказывания без опоры на основную мысль текста. В записи не менее 5 предложений (ответ может быть дан и в меньшем объеме)	**2**
	Приведен пример из личной жизни или читательского опыта отдельными словами.	**1**
	Отсутствует пример из личной жизни или читательского опыта в виде связного высказывания / ответ не имеет прямого отношения к основной мысли текста / ответ отсутствует	**0**

6 класс

Рассмотрите инфографику и выполните задания 1-4

(По материалам сайта www.photolium.net)

1. Закончите предложение: *Натуральный мёд при растирании между пальцами впитывается, а поддельный - … .*

Ответ: _____

2. Для проверки качества мёда его развели водой и добавили в раствор две капли йода. Раствор посинел. Является ли мёд натуральным?

Ответ: _____

3. Если при добавлении уксуса в медово-водный раствор тот вспенится, то перед нами *фальсификат*. Замените выделенное слово синонимом.

Ответ: _____

4. Объясните, натуральный или поддельный мёд мы видим в центральном круге инфографики.

Ответ: _____

Критерии оценивания

Задание 1		
Ответ: *образует комочки*		
К1	Ответ дан верно	2
	Ответ неверный	0
Задание 2		
Ответ: *нет (и/или) не является*		
К1	Ответ дан верно	2
	Ответ неверный	0
Задание 3		

Ответ: *подделка*		
К1	Ответ дан верно	1
	Ответ неверный	0
Задание 4		
Правильный ответ должен содержать следующие элементы: 1) прямой ответ на вопрос: *натуральный мёд* 2) объяснение выбранного ответа, например: *В центральном круге инфографики мы видим натуральный мёд, потому что он в меру густой и тянется струйкой. Поддельный же мёд жидкий, он не тянется, а капает.*		
К1	Прямой ответ на вопрос дан	2
	Прямой ответ на вопрос отсутствует. **В этом случае работа не оценивается по критерию К2.**	0
К2	Дано верное объяснение выбранного ответа	2
	Ответ неверный	0
К3	В ответе допущено не более одной ошибки (орфографической, или пунктуационной, или грамматической, или речевой)	2
	В ответе допущено не более двух ошибок разного вида.	1
	В ответе допущено более трёх ошибок разного вида.	0

Разработанные диагностические задания направлены на совершенствование умений осуществлять анализ текстового материала, адаптировать свой опыт к новым условиям и, в конечном итоге, повышение уровня читательской грамотности учащихся.

Литература

1. Национальная программа поддержки и развития чтения. - [Электронный ресурс]// URL: www.mcbs.ru

2. Овсянникова, Т.Г. Формирование читательской компетенции обучающихся на уроках русского языка и литературы: методические рекомендации / Овсянникова Т.Г., Мовнар И.В., Шишигина Т.Л. ; [под ред. С.Ю. Баранова] ; Департамент образования Вологод. обл., Вологод. ин-т развития образования. – Вологда: ВИРО, 2016. – 80 с.

3. Цукерман Г.А. Оценка читательской грамотности. Материалы к обсуждению. — М.: РАО, 2010. — 67 с.

4. Русова Н.Ю. Грамотность и компетентность как параметры качества образования//Текст. Текст. Культура. Образование: Научно-методическое пособие. - Н.Н., 2009 – 303 с.

5. Александрова О.М, Аристова М.А., Васильевых И.П. Читательская грамотность школьника (5-9 класс). Дидактическое сопровождение. Книга для учителя. – М.: Вентана-Граф, 2018

6. Серикова М.В. Формирование системы управленческих действий по повышению уровня читательской грамотности https://dlyapedagoga.ru/servisy/publik/publ?id=2709

УДК 378

К.Б. Шакирова, к.п.н., доцент,
Н.В. Тимербаева, к.п.н., доцент,
Э.И.Фазлеева, к.п.н., доцент,
Казанский (Приволжский) федеральный университет
г. Казань, Россия

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ

Аннотация. *В работе с позиции современной психолого-педагогической науки исследуются вопросы профессиональной подготовки будущих учителей математики. В исследовании отражены результаты проделанной опытно-экспериментальной работы по организации самостоятельной деятельности студентов, основанной на идее «перевернутый класс».*
Ключевые слова: *профессиональная подготовка, будущий учитель математики, самостоятельная деятельность, организация самостоятельной деятельности.*

K.B. Shakirova, Dr. PhD Associate professor
N.V. Timerbaeva, Dr. PhD Associate professor
E.I. Fazleeva, Dr. PhD Associate professor
Kazan (Volga region) Federal University,
Kazan, Russia

ORGANISATION OF SELF ACTIVITY OF THE FUTURE TEACHERS OF MATHEMATICS

Abstract. *In-process from position of modern psychological and pedagogical science the issues of professional training of future teachers of mathematics is examined. The results of the experimental work on the organization of self activity of students, based on the idea of an "flipped class", is reflected in the study*
Keywords*: professional training, future teachers of mathematics, self activity, the organization of the self activity.*

Современное высшее образование характеризуется следующими тенденциями: опорой на идею непрерывного образования – необходимостью специалистам постоянного совершенствования собственных знаний; изменением организации образовательного процесса – возрастанием доли самостоятельной работы; переходом от обучения к учению – самостоятельной деятельности обучающихся. Целью высшего образования является развитие творческой личности, способной к саморазвитию, самообразованию, инновационной деятельности. Необходимо перевести студента из пассивного потребителя знаний в активного их созидателя, умеющего сформулировать проблему, проанализировать пути ее решения, найти оптимальный результат, доказать его правильность.

Вопрос организации **самостоятельной деятельности** студентов актуален и потому, что в соответствии с действующими государственными образовательными стандартами на самостоятельную работу отводится до 50% учебного времени. В трудах известных психологов раскрыта психолого-педагогическая сущность самостоятельной работы; выявлены ведущие мотивы, цели и развивающий характер, условия организации самостоятельной деятельности.

Для нашего исследования значимыми являются труды А.И. Зимней и П.И. Пидкасистого. Самостоятельную деятельность студентов А.И. Зимняя рассматривает, как результат правильно организованной учебной деятельности, которая является мотивирующим аспектом для дальнейшего расширения, углубления и продолжения во внеучебное время. Самостоятельная деятельность, как высший тип учебной деятельности, требует от студента высокого уровня самосознания, рефлексивности, самодисциплины, ответственности, и доставляет ему удовлетворение, как процесс самосовершенствования [1].

Результативность учебного процесса определяется качеством обучения и самостоятельной познавательной активностью обучающихся. Эти понятия тесно связаны между собой. Самостоятельная деятельность является основной формой, активизирующей обучение, по следующим причинам:

- знания, умения, навыки невозможно передать от преподавателя к студенту, как материальные предметы. Студент приобретает их с помощью самостоятельной познавательной активности;

- процесс понимания, направленный на определение сути и содержания изучаемого должен иметь определенную последовательность: ознакомление, восприятие, переработка, осознание, принятие;

- в процессе самостоятельной деятельности выявляются индивидуальные осбенности студентов, которые способствуют становлению собственного мнения, собственных убеждений, взглядов, отстаиванию своей позиции.

В психолого-педагогической литературе наряду с понятием «самостоятельная деятельность» дается понятие «самостоятельная работа». П.И. Пидкасистый отмечает, что под самостоятельной работой обычно понимают любую организованную преподавателем активную деятельность учащихся, направленную на выполнение поставленной дидактической цели в специально отведенное для этого время: поиск знаний, их осмысление, закрепление, формирование и развитие умений и навыков, обобщение и систематизацию знаний [2: 45].

В нашем исследовании мы рассматриваем самостоятельную работу как средство организации самостоятельной деятельности. Современные учащиеся, студенты, в том числе, не умеют самостоятельно учиться, что связано, во-первых, со слабой мотивацией, и как следствие, с неумением правильно распределять свое время. Следует отметить, что студенты с трудом воспринимают учебный материал на слух во время лекций, а при чтении, конспектировании учебной, научной литературы и последующем самостоятельном осмыслении необходимой информации так же испытывают значительные затруднения. Включенное наблюдение за деятельностью выпускников педагогического отделения, стаж которых менее трех лет, показало, что самостоятельной работе учащихся при изучении математики уделяется недостаточно внимания, как на уроке, так и во внеурочной деятельности. На уроках, в основном, преобладают репродуктивные методы. Все задания решаются на доске, что не способствует развитию познавательной активности и самостоятельности учащихся. Молодые учителя не обучают учащихся работе с учебником, самостоятельному поиску и получению знания. Таким образом, п**роблема исследования** заключается в том, что у большинства будущих учителей математики не сформировано понимание роли и потребности к самостоятельной деятельности, и, как следствие, готовность и умение ее организовать.

В системе высшего образования традиционно преобладает следующая последовательность форм обучения: лекция, лабораторно-практические занятия, самостоятельная деятельность студентов. В данном случае самостоятельная деятельность является формой закрепления полученных на аудиторных занятиях знаний, умений и навыков и, чаще всего, носит репродуктивный характер.

В нашем же исследовании предпринята попытка выдвинуть самостоятельную деятельность по получению нового знания на первый план. За ней следует лекция или лабораторно-практическое занятие. В данном случае самостоятельная деятельность студента предваряет изучение нового материала или способа действия, и это главное, так как, по мнению психологов, «польза от разбора задачи может быть только тогда, когда учащиеся предприняли серьезные усилия для ее решения».

Самостоятельная деятельность студента в нашем варианте может опираться:

- на уже имеющиеся теоретические знания, еще не примененные в новой ситуации;

- на незнакомый теоретический материал, который следует изучить по рекомендованной преподавателем литературе или используя всевозможные источники информации.

В этом случае происходит включение студентов в активную учебно-познавательную деятельность, повышение уровня самоорганизации и самоконтроля, настрой на самообразование.

Организация самостоятельной деятельности студентов рассмотрена нами при изучении раздела элементарной математики «Задачи с параметрами». Для выполнения заданий с параметрами недостаточно механического применения формул, требуется понимание закономерностей, наличие навыка анализа конкретного случая на основе общих свойств объекта, системность и последовательность в решении, умение объединять рассматриваемые случаи в единый результат. Одновременное решение большой совокупности частных уравнений и неравенств с учетом требования равносильности преобразований возможно при развитии достаточного высокого уровня логического мышления. И что важно, формирование методов решения задач с параметрами обеспечивает значительный прогресс в развитии математической культуры учащихся. Развивающий характер этого раздела элементарной математики определяется тем, что при решении задач с параметрами, во-первых, происходит повторение большого объема теоретического и практического материала, развитие графической культуры; во-вторых, вырабатываются определенные алгоритмы мышления, а так же умение применять словесную и графическую аргументацию и т.п.

В начале изучения курса проведено тестирование студентов с целью выявления остаточных знаний из алгебры старшей школы, по задачам с параметрами. Были предложены задания на исследование квадратного уравнения с параметрами и оценки его корней:

1. При каких значениях параметра k уравнение $(k-1)x^2+2x-1+k=0$ имеет один корень?

2. При каких значениях параметра a все корни уравнения $ax^2-2(a+1)x+a-3=0$ отрицательны?

Следует отметить, что 44% студентов не смогли решить первую задачу. Полностью справились с ее решением 37,5%. При этом оставшиеся 18,5% опрошенных рассматривают лишь равенство нулю дискриминанта соответствующего квадратного уравнения, упуская случай вырождения уравнения в линейное при обращении старшего коэффициента в ноль.

С решением второй задачи так же не справились 44% студентов. Оставшиеся 56% студентов случай вырождения уравнения в линейное вообще не рассматривают, а саму задачу решают в лоб: определяют иррациональные корни уравнения и сравнивают их с нулем. Причем полученные иррациональные неравенства правильно могут решить лишь единицы.

Цель исследования заключается в выявлении психолого-педагогических условий повышения эффективности самостоятельной учебно-познавательной деятельности будущих учителей математики.

Основными **методами исследования** стали теоретический анализ изученности данного вопроса, анкетирование, включенное наблюдение, метод проектирования, анализ продуктов творческой деятельности. В исследовании участвовали студенты педагогического отделения Института математики и механики им. Н.И. Лобачевского КФУ. Нами была организована самостоятельная деятельность студентов двух групп при изучении раздела «Задачи с параметрами». В контрольной группе занятия проводились в традиционной форме, а в экспериментальной – был применен прием «перевернутый класс». Были проведены срезы знаний студентов по задачам с параметрами.

Следует отметить, что рассматриваемый раздел элементарной математики является одним из сложнейших для понимания и решения. Это обусловлено двояким смыслом самого понятия «параметр»: это и переменная, которая при решении задач выражается постоянной величиной, и величина, численное значение которой не задано, но предполагается известным. Эта известность позволяет использовать параметр как число, но уровень свободы действий ограничивается неизвестностью параметра. Поэтому, на начальном этапе знакомства с параметром важно использовать наглядно-графическую интерпретацию полученных результатов, что с лихвой компенсируется в дальнейшем при решении сложных задач. Для решения задач с параметром необходим довольно высокий уровень развития интеллекта, так как приходится производить ветвление хода решения в зависимости от значений, принимаемых параметром. Иными словами, в процессе решения задачи приходится классифицировать исходное уравнение (неравенство) по типам частных уравнений (неравенств) с последующим поиском итоговых результатов для каждого типа.

Самостоятельная деятельность студентов при изучении раздела «Задачи с параметрами» организуется на основе идеи «перевернутого класса», представляющего собой модель обучения, при которой учащимся на дом предлагаются или теоретический материал для самостоятельного изучения, или практические задания для самостоятельного решения без предварительного изучения теории. На аудиторных занятиях, в первом случае, теоретический материал, изученный самостоятельно, подкрепляется примерами, во втором – происходит совместный поиск рациональных путей решения предложенных заданий с попутным изложением теории.

Раздел «Задачи с параметрами» в некоторой степени знаком студентам из школьного курса математики. Следовательно, предполагая, что у части студентов имеется хотя бы минимальный объем базовых знаний по данному разделу, мы предлагаем им самостоятельно выполнить задания с параметрами известными им способами. Во время аудиторного занятия под руководством преподавателя выбирается рациональный способ решения задачи, если он кем-то из студентов был рассмотрен во время домашней работы. Если такой способ решения все же не найден, то преподаватель сам показывает его на занятии. Таким образом, происходит мотивация изучения новой темы.

Для иллюстрации нашей работы подробнее остановимся на темах «Теорема Виета при решении задач с параметрами» и «Графическая интерпретация квадратного трехчлена при решении задач с параметрами».

Студентам на дом предлагались следующие задачи (*на опережение*, без предварительного изучения теории):

1. При каких значениях параметра a оба корня уравнения $(a-2)x^2-2ax+a+3=0$ положительны?

2. При каких значениях параметра a все корни уравнения $ax^2-2(a+1)x+a-3=0$ отрицательны?

Следует отметить, что задания специально подобраны так, что оба уравнения имеют старшие коэффициенты, зависящие от параметра. Но формулировка вопросов в заданиях подразумевает разный подход к их решению.

На занятии проверяются задания, данные *на опережение*. Подробнее остановимся на работе с первой задачей: при каких значениях параметра a оба корня уравнения $(a-2)x^2-2ax+a+3=0$ положительны?

Как уже отмечено, студенты начинают решение задачи в лоб, с вычисления корней уравнения. И приходят к необходимости решать систему иррациональных неравенств, что вызывает у большинства из них затруднения. Данный способ не является рациональным и не приводит к быстрому решению, о чем свидетельствуют следующие данные:

- условие необходимости отличия старшего коэффициента от нуля учли 13% студентов;

- выяснили, при каких значениях параметра уравнение имеет корни (неотрицательность дискриминанта), 78% студентов;

- выписали формулы корней квадратного уравнения – 93%;

- составили необходимые системы иррациональных неравенств – 61%;

- теорему Виета использовали 0%.

Поэтому объективно возникает необходимость перейти к более рациональному способу решения. Путем наводящих вопросов студентов подводят к идее использования теоремы Виета при определении знаков корней квадратного уравнения. Стоит отметить, что с этим материалом они знакомы со школы, но не умеют применить его в новой ситуации. С решением полученных дробно-рациональных неравенств студенты справляются успешнее, усваивая рациональный способ решения данного класса задач.

После разобранных совместно задач студенты выполняют серию заданий для самостоятельного применения теоремы Виета. На дом так же предлагаются задания на закрепление изученного материала и *на опережение* без предварительного изучения теории:

1. При каких значениях параметра корни уравнения $x^2 - (2a + 1)x + a^2 + a = 0$ находятся между числами 1 и 3?

2. При каких значениях параметра корни уравнения $(a + 1)x^2 - 3ax + 4a = 0$ больше 1?

Как и в предыдущем случае, в начале преподаватель проверяет правильность выполнения заданий, аналогичных решенным ранее. Далее переходит к проверке заданий, данных *на опережение*. Эти задания подобраны так, чтобы особых затруднений при решении первой задачи не возникло. Действительно, корни первого уравнения легко определяются и выбрать необходимые условия не представляет особого труда. С решением этой задачи справляется 60% студентов. Решение второй задачи приводит к необходимости рассматривать систему иррациональных неравенств, чего можно избежать, если использовать графическую интерпретацию квадратного трехчлена [3: 206 - 214.]. Стоит отметить, что к этому занятию уже находится некоторое число студентов, которые самостоятельно изучают необходимый теоретический материал и могут справиться с решением задачи (около 6%), что уже является положительным результатом. Подобным образом организована работа во время изучения всего раздела «Задачи с параметрами».

Тем самым, обеспечивается активное и осмысленное участие каждого студента в учебном процессе, формируются умения самостоятельно находить оптимальные способы решения проблемы и навыки совместной работы.

Проведенное исследование показало, что организация самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов активизирует развитие их мыслительных, познавательных и творческих способностей.

Программа по организации самостоятельной деятельности должна включать:

- диагностирование студентом собственной познавательной потребности в расширении, углублении совокупности знаний, получаемых в высшей школе;

- определение собственных умственных, личностных и физических способностей;

- объективную оценку управления собственным временем;

- самостоятельный выбор объекта изучения и обоснование этого выбора;

- определение цели и разработка конкретного плана и программы самостоятельной работы – краткосрочной и долгосрочной;

- определение формы и времени самоконтроля.

Систематически осуществляемая самостоятельная деятельность на основе идеи «перевернутый класс» способствует получению студентами более глубоких и прочных знаний. При такой организации необходимо чтобы:

- цели самостоятельной деятельности были значимы и понятны для студентов;
- временной промежуток между получением задания, его выполнением и обсуждением на занятии должен быть сведен к минимуму, чтобы не потерять актуальности для студента.

Литература

1. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. – М.: Логос, 2005. – 384 с.
2. Пидкасистый П.И. Самостоятельная деятельность учащихся в обучении: учебное пособие / П.И. Пидкасистый, Б. Коротяев. – М.: Просвещение, 1978. – 467 с.
3. Тимербаева Н.В. Использование графической интерпретации квадратного трехчлена при решении некоторых задач с параметром // Математическое образование в школе и вузе: теория и практика: материалы IV Международной научно-практической конференции. – Казань, 2014. – С. 206 - 214.

УДК 159.9

Т.П. Шарай, к.психол.н., доцент
Казанский (Приволжский) федеральный университет
г. Казань, Россия

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГОВ ДОУ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ СТАЖА РАБОТЫ

Аннотация. *В статье представлены результаты исследования эмоционального выгорания педагогов ДОУ. Выявлена специфика структуры самоотношения и особенности его связи с факторами эмоционального выгорания педагогов ДОУ в зависимости от стажа работы. На основании полученных результатов даны рекомендации по разработке программ психологической профилактики и коррекции эмоционального выгорания педагогов ДОУ с разным стажем педагогической деятельности.*

Ключевые слова: *эмоциональное выгорание, самоотношение, педагоги ДОУ (дошкольного образовательного учреждения), стаж.*

T. P. Sharay, PhD, A/ Professor
Kazan (Volga region) Federal University
Kazan, Russia

PECULIARITIES OF EDUCATORS' EMOTIONAL BURNOUT IN PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS DEPENDING ON THE LENGTH OF PROFESSIONAL EXPERIENCE

Abstract. *The article presents the results of investigation of educators' emotional burnout in preschool educational institutions. There have been identified the special nature of the self-attitude structure and the peculiarities of its connection with the emotional burnout factors among educators in preschool educational institutions depending on the length of professional experience. On the basis of the results there have been given the recommendations on developing the programs of psychological prevention and correction of emotional burnout of educators with different length of professional experience in preschool educational institutions.*

Keywords: *emotional burnout, self-attitude, preschool educators, length of professional experience.*

В последнее десятилетие в российской системе дошкольного образования предъявляется все больше требований к личности педагога, что обусловлено введением ФГОС (федеральный государственный образовательный стандарт).

Педагоги дошкольных образовательных учреждений и без того, в силу специфики профессии являются первыми кандидатами на эмоциональное выгорание. Этому способствует и постоянное общение с большим количеством детей (25-35 человек в группе), ответственность за их жизнь, необходимость решения конфликтных ситуаций между детьми и с родителями и т.д. С переходом на новые государственный

стандарты требования к педагогам и, соответственно нагрузка, только возрастают. Реальная педагогическая практика показывает, что сегодня довольно четко прослеживается факт потери интереса к воспитаннику как к личности, неприятие его таким, какой он есть, упрощение эмоциональной стороны профессионального общения. Многие педагоги отмечают у себя наличие психических состояний, дестабилизирующих профессиональную деятельность (тревожность, уныние, подавленность, апатию, разочарование, хроническую усталость) [1].

Вышенаписанное обуславливает важность понимания того, какие личностные особенности и ресурсы способствуют и препятствуют эмоциональному выгоранию педагогов ДОУ.

Среди факторов, способствующих преодолению эмоционального выгорания педагогов, исследователи выделяют такие личностные особенности, как: высокий уровень самоактуализации, осмысленности жизни и интернальности личности [5], высокий уровень эмпатийности и рефлексивности, экстраверсированность, демократический стиль общения [2].

Многие исследователи среди важнейших факторов, влияющих на эмоциональное выгорание выделяют, так называемые самопроцессы [3,4,6].

И. И. Галецкая и М. М. Мельник обратили внимание на меньшую вероятность и интенсивность выгорания у специалистов с положительным отношением к миру и более высоким уровнем самоуважения [3].

Н.П Долгих и К.И. Веремчук установили, что воспитателям ДОУ с гуманистической направленностью свойственны такие показатели самоотношения как высокий уровень внутренней честности, самоуважения и самоценности. [5]

Самоотношение, в свою очередь, является одним из структурообразующих конструктов личности, воздействуя на который, можно проводить эффективную коррекцию и профилактику эмоционального выгорания.

Последнее, обусловливает важность выявления его особенностей и связи с эмоциональным выгоранием у педагогов ДОО.

Исследование взаимосвязи эмоционального выгорания и самоотношения личности педагогов ДОУ проводилось на базе Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета Испытуемыми были студенты заочного обучения, все они являлись работающими воспитателями с разным стажем работы: от 1 года до 35 лет. Полученные результаты были обработаны с помощью методов математической статистики: корелляционный анализ и t-критерий Стьюдента. В процессе обработки, испытуемые были поделены на две группы: в первую группу вошли педагоги со стажем до 10 лет (среднее значение – 5,6 лет), во вторую – педагоги со стажем выше 10 лет (среднее значение - 19,5 лет).

Сначала нами был проведен сравнительный анализ средних значений по измеряемым факторам. Его результаты вы видите на рис.1 и рис.2.

На первой гистограмме (рис.1) показаны средние значения фаз эмоционального выгорания в группах воспитателей со стажем более и менее 10 лет. По ней видно, что у педагогов со стажем более 10 лет все три фазы находятся в стадии формирования. Напряжение – первая фаза эмоционального выгорания, является предвестником и «запускающим» механизмом в его формировании. Вторая фаза – резистенция. Находясь на ней, человек, сопротивляющийся стрессу, стремится к психологическому комфорту и поэтому старается снизить давление внешних обстоятельств, формируя определенные психологические защиты. Третья фаза – истощение. Для нее характерно падение общего энергетического тонуса и ослаблением нервной системы. «Выгорание» становится неотъемлемым атрибутом личности.

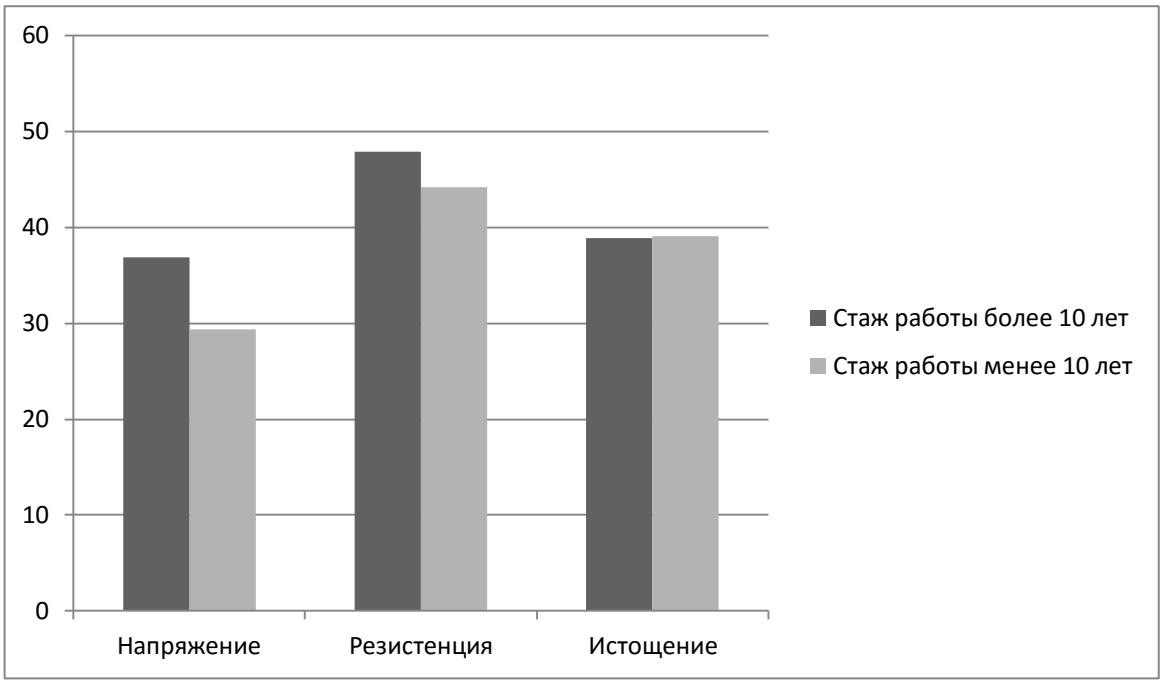


Рис.1. «Различие средних значений по фазам эмоционального выгорания В.В. Бойко педагогов с большим и малым стажем работы»

У педагогов со стажем менее 10 лет в стадии формирования находятся фазы «резистенция» и «истощения».

Причем, если подробнее посмотреть средние значения симптомов по каждой фазе, то у педагогов со стажем более 10 лет имеется уже два сложившихся симптома: Н1 (переживания психотравмирующих обстоятельств) и Р4 (редукция профессиональных обязанностей) и 5 складывающихся (Н1, Н4, Р1, Р3, И1, И3). У педагогов с опытом работы менее 10 лет – сформировавшихся симптомов еще нет, есть шесть складывающихся (Н1, Р1, Р3, Р4, И3, И4).

Данные результаты показывают, что с увеличением стажа работы уровень эмоционального выгорания педагогов ДОУ повышается, что подтверждают данные других исследований. Показательным на наш взгляд является то, что сложившимися симптомами у педагогов со стажем работы более 10 лет стали переживание психотравмирующих обстоятельств (Н1) и редукция (упрощение) профессиональных обязанностей (Р4). Фактор Н1 означает переживание травмирующих событий и проявляется как осознание психотравмирующих факторов деятельности, которые трудно устранить. Накапливается отчаяние и негодование. Неразрешимость ситуации приводит к развитию прочих явлений «выгорания». А фактор Р4 (редукция профессиональных обязанностей) выражается в попытке облегчить или сократить обязанности, которые требуют эмоциональных затрат, подопечных обделяют элементарным вниманием.

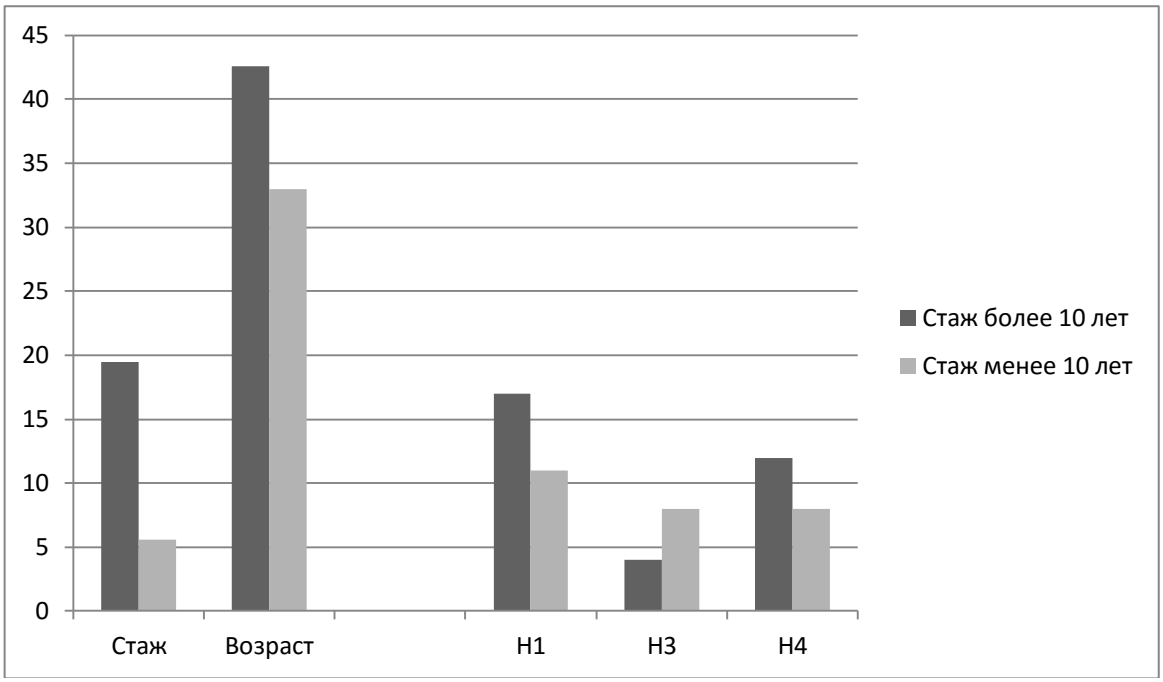


Рис.2. «Достоверные различия средних значений педагогов с большим и малым стажем работы»

Н1 – симптом «переживания психотравмирующих обстоятельств»

Н3 – симптом «загнанности в клетку»

Н4 – симптом «тревоги и депрессии»

Также достоверные различия выявлены по трем симптомам фазы эмоционального выгорания - «напряжение» (Рис.2):

- по симптому Н1 (переживания психотравмирующих обстоятельств) – он выше у педагогов со стажем работы более 10 лет. Причем мы видим, что значение у опытных педагогов равно 17 – что говорит нам о сложившемся симптоме. У педагогов со стажем менее 10 лет, значение равно 11, а это указывает на складывающийся симптом.

- по симптому Н3 (симптом загнанности в клетку) – выше у педагогов со стажем до 10 лет. у педагогов со стажем менее 10 лет его значение равно 8 и со стажем более 10 лет - 4. Такие значения показывают, что симптом не сложился, но вероятность его формирования выше у молодых педагогов.

- по симптому Н4 (тревога и депрессия) – выше у педагогов со стажем более 10 лет. Значение у опытных педагогов равно 12 (складывающийся симптом, а у молодых – 8 (симптом не сложился).

Данные результаты дополнительно подтверждают, сделанный ранее вывод о том, что у педагогов с большим стажем работы уровень эмоционально выгорания выше, чем у педагогов с малым стажем работы. При этом показатель «загнанности в клетку» (Н3), указывающий на чувство беспомощности (состояние, в котором человек не может изменить психотравмирующие обстоятельства и уходит в интеллектуально-эмоциональный ступор), выше у педагогов с малым стажем работы. И хотя, фактор Н3 еще не перешел в фазу складывающегося симптома, тенденция к этому видна.

Корелляционный анализ выявил наличие взаимосвязей между параметрами эмоционального выгорания и самоотношения в обеих группах (рис.3 и рис.4).

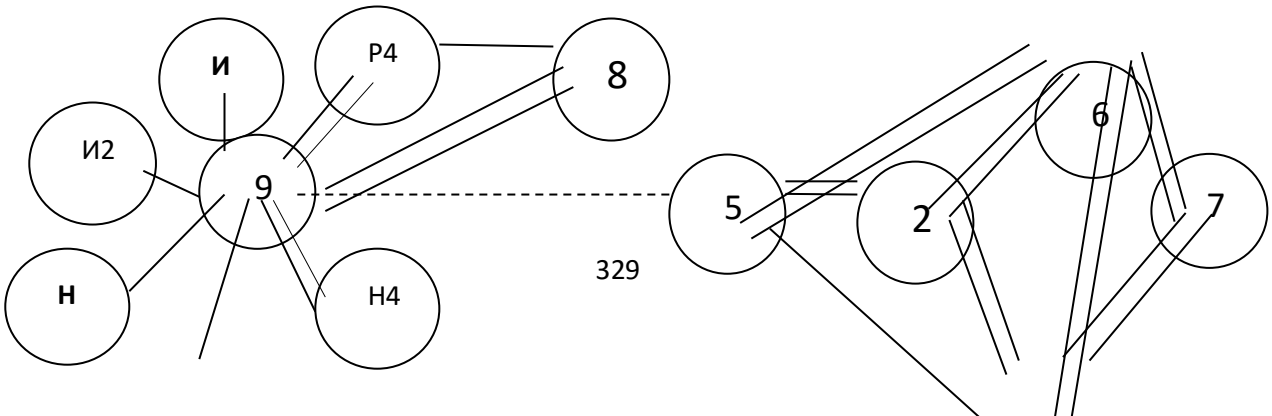


Рис. 3 Корелляционная плеяда взаимосвязи факторов самоотношения и эмоционального выгорания у педагогов со стажем менее 10 лет.

——— Прямопропорциональная связь с уровнем значимости p < 0,05 (*)

═══ Прямопропорциональная связь с уровнем значимости p<0,01 (**)

- - - - - Обратнопропорциональная связь с уровнем значимости p < 0,05 (*)

2 – самоуверенность
3 – саморуководство
5 – самоценность
6 – самопринятие
7 – самопривязанность
8 – внутренняя конфликтность
9 – самообвинение
Н – напряжение
Н1 – симптом «переживание психотравмирующих обстоятельств»
Н4 – симптом «тревоги и депрессии»
Р4 – симптом редукции профессиональных обязанностей
И – истощение
И2 – симптом «эмоциональной отстраненности»

На рис. 3 мы видим взаимосвязь параметров эмоционального выгорания с самоотношением педагогов с опытом работы менее 10 лет. На ней видно, что системообразующим (имеющим наибольшее количество связей) фактором является самообвинение. То есть чем выше показатели по фактору самообвинение тем выше показатели по эмоциональному выгоранию, такие как «Напряжение», «Истощение» и, некоторые, соответствующие им симптомы (см. рис.3). С другой стороны, самообвинение обратнопропорционально связано с фактором самоценности (фактор 5). То есть чем выше значение по фактору самоценность, тем меньше по самообвинению и наоборот. В структуре же самоотношения педагогов с малым стажем, системообразующими факторами являются самопринятие и саморуководство. Именно данные факторы имеют наибольшее количество прямых взаимосвязей с другими факторами самоотношения, такими как самоценность, самопривязанность, самоуважение и друг с другом. И в целом структура самоотношения выглядит очень устойчивой и целостной в данной группе педагогов. То есть можно предположить , что эмоциональному выгоранию педагогов со стажем менее 10 лет способствует склонность к самообвинению, которая в свою очередь связана с низким уровнем самоценности.

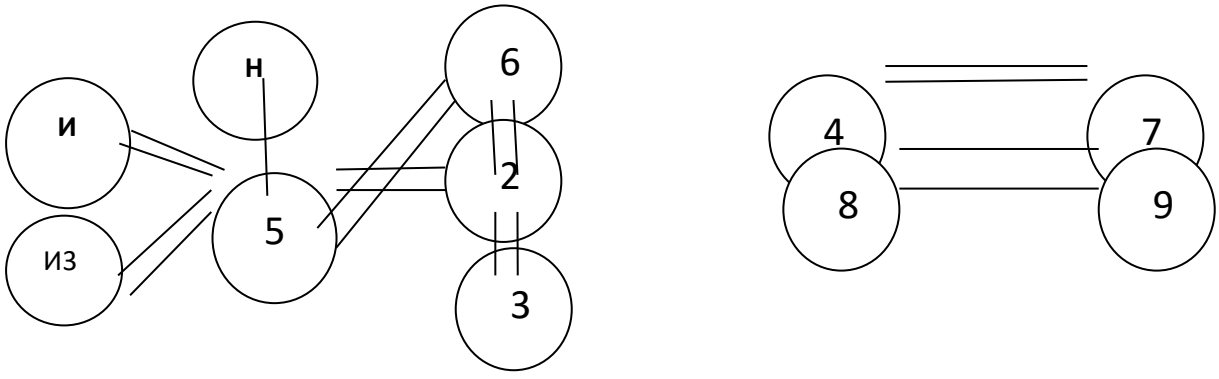


Рис. 4 Корелляционная плеяда взаимосвязи факторов самоотношения и эмоционального выгорания у педагогов со стажем более 10 лет.

——— Прямопропорциональная связь с уровнем значимости p < 0,05 (*)

═══ Прямопропорциональная связь с уровнем значимости p<0,01 (**)

2 – самоуверенность
3 – саморуководство
4 – отраженное самоотношение
5 – самоценность
6 – самопринятие
7 – самопривязанность
8 – внутренняя конфликтность
9 – самообвинение
Н – напряжение
И – истощение
ИЗ – симптом «эмоциональной отстраненности»

Совершенно другую картину мы видим у педагогов со стажем работы более 10 лет (рис.4). Системообразующим фактором, как видно является самоценность. Причем самоценность имеет прямые связи с факторами эмоционального выгорания «напряжение», «истощение» и с симптомом «эмоциональной отстраненности». Также самоценность имеет прямые связи с факторами самоуверенность и самопринятие. Получается, что чем более напряжен, истощен, эмоционально отстранен педагог, тем более ценным он себя чувствует и наоборот: высокая самоценность определяется степенью эмоционального выгорания. При этом и структура самоотношения не отличается целостностью и устойчивостью как видно на рис.4. То есть, налицо мы имеем такой защитный механизм психики, когда хроническое эмоциональное выгорание становится положительным фактором, фактором определяющим для человека его самоценность.

Полученные результаты показывают, что особенности эмоционального выгорания у воспитателей ДОО зависят от стажа работы, это важно учитывать при разработке программы психологической профилактики и коррекции.

При стаже работы менее 10 лет, фазы эмоционального выгорания находятся на фазе формирования, еще нет сложившихся симптомов. Основной акцент в психологической работе важно делать на повышение уровня «самопринятия» и «саморуководства», что будет способствовать более позитивному самоотношению в целом и увеличению «самоценности» в частности. А высокая самоценность, в свою очередь, будет способствовать уменьшению самообвинения и, как следствие уменьшению уровня, эмоционального выгорания. Программа профилактики и коррекции работы с эмоциональным выгоранием педагогов со стажем менее 10 лет, учитывающая данные рекомендации будет наиболее эффективной.

При стаже работы свыше 10 лет, имеется уже несколько сложившихся симптомов: («переживание психотравмирующих обстоятельств» и «тревога и депрессия») и, по сути, мы имеем дело уже с личностной деформацией педагогов. И начинать коррекцию эмоционального выгорания важно, работая в первую очередь с выявленными психологическими защитами. То есть в данном случае речь идет о глубокой и продолжительной психотерапевтической работе.

Литература

1. Барабанова М.В. Изучение психологического содержания синдрома выгорания // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 1995. № 1. С. 54-67.

2. Водопьянова Н.Е. Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. 2-е изд. СПб.: Питер, 2008. –338 с.

3. Долгих Н. П., Веремчук К. И. Влияние личности педагога на взаимоотношения детей

дошкольного возраста // Смысл, функции и значение разных отраслей практической психологии в современном обществе. Сборник научных трудов, под ред. Е.Н. Ткач. 2017. С. 428-436.
4. Ефремов К. Эмоциональное выгорание и как с ним бороться // Социальная педагогика. 2007. № 2. С. 97-102.
5. Колышко А.М. Психология самоотношения. Гродно, 2014. С. 5-6.
6. Орлова Е. А. Эмоционально –личностные особенности педагогов средней школы как ресурсы преодоления синдрома профессионального выгорания // Сборники конференций НИЦ Социосфреа. 2013. №8. С. 52-58.
7. Первитская А. М. Изучение эмоционального выгорания педагогов с разным стажем работы // Наука и современность.2013. №25.

УДК 378

Л.А. Швалина, учитель, директор
МОАУ «Средняя общеобразовательная школа № 10»
г. Оренбург, Россия

ФОРМИРОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ РАБОТЕ С ТЕКСТОМ НА УРОКАХ ИСТОРИИ

Аннотация. *В представленной работе представлен опыт по совершенствованию преподавания истории на основе читательской компетенции. Раскрывается суть наиболее эффективных приемов, в частности интеллект-карты, при работе с текстом через использование стратегий смыслового чтения, способствующих формированию читательской грамотности, повышения качества обучения на уроках истории.*
Автор предлагает материал использования приемов при работе с текстом, шаблоны отдельных приемов для интерактивной доски, приводит сводную таблицу приемов данной технологии, разделенных по стадиям, с алгоритмами и примерами.
Ключевые слова: *читательская грамотность, стратегии смыслового чтения, УУД, стадия вызова, стадия осмысления содержания, стадия рефлексии, интеллект-карта.*

L. A. Shvalina, teacher, Director
Secondary school № 10
Orenburg, Russia

FORMATION OF READING LITERACY OF STUDENTS WHEN WORKING WITH TEXT IN HISTORY LESSONS.

Abstract. *In the presented work presents the experience on the improvement of teaching history based on their reading competence. The article reveals the essence of the most effective methods, in particular, mind maps, when working with the text through the use of semantic reading strategies that contribute to the formation of reader literacy, improving the quality of learning in history lessons. The author offers the material of using techniques when working with text, templates of individual techniques for an interactive whiteboard, provides a summary table of techniques of this technology, divided by stages, with algorithms and examples.*
Keywords: *reading literacy, strategies of semantic reading, UEA, stage call, stage of comprehension of the content, the stage of reflection, mind map.*

Переход к информационному обществу невозможен без высокого уровня читательской активности. Чтение позволяет людям вступать в общение, транслировать смысл прочитанного текста, передавать опыт, развивать память внимание, речь и ориентироваться в информационном поле. В современном обществе чтению уделяется особое внимание, так как на ребёнка направлен большой поток информации, с которым ему необходимо уметь работать. Умение работать с информацией является глобальной проблемой, решение которой начинается ещё с обучения чтению в школе на начальном уровне. Это зафиксировано в Федеральных государственных стандартах начального общего и основного общего образования, где владение осмысленным чтением позволяет эффективно справляться с учебными задачами. Цель смыслового чтения как можно точно и полно понять содержание текста, взять для себя

информацию, которую необходимо использовать для решения учебных и жизненных задач. Следует отметить, что в основе осознанного чтения лежит анализ текста. Во время чтения у человека активно работают познавательные процессы, что способствует развитию аналитических способностей. Известно, что когда человек владеет смысловым чтением, то у него развивается речь как устная, так и письменная, мышление, память. Смысловое чтение отличается прежде всего тем, что при работе с текстом обучающийся не только выделяет главное в тексте, но и определяет идею, ценностные ориентиры, наделённые смыслом. Такое чтение должно использовать как при работе с научным, так и художественным текстом. Главная задача школы, научить обучающихся самостоятельно находить знания и их применять на практике, источником которых является текстовая информация. Современный школьник должен не только уметь бегло читать текстовую информацию, но и уметь давать свою оценку, уметь интерпретировать полученную информацию. Но практика показывает, что современный обучающийся с повышением возраста всё меньше внимания уделяет текстовой информации, книгам. Исчезает желание читать, не всегда понимает смысл прочитанного текста, не может интерпретировать текст, теряет смысл за деталями. Сейчас информация доступна для ребёнка. Часто избыток информационного потока приводит к тому, что обучающийся испытывают большие затруднения в работе с текстом.

Изучение истории и обществознания связанно с работой с текстовой информацией: архивные документы, оценка исторических личностей, средства массовой информации, учебная литература, интернет ресурсы. Поэтому важно подобрать такие методы и приёмы обучения, которые помогут ребёнку уверенно себя чувствовать в информационном пространстве, полученные знания применять на других предметах, владеть смысловым чтением. Работая в данном направлении, следует отметить и те проблемы, с которыми сталкиваешься в практике. Во-первых, обучающиеся недостаточно владеют навыками поиска нужной информации, слабо развиты такие процессы как анализ и синтез, не умеют обобщать полученную информацию. Во-вторых, не умеют применять полученную информацию на практике. В-третьих, не умеют получать информацию из схем, таблиц, диаграмм, не понимают алгоритм работы с историческими документами по заданиям. Проблема в современной образовательной организации состоит в том, как научить школьников научить подростка эффективным методам и приёмам работы с текстовой информацией. Цель[1] учителя в современной школе - организовать учебную деятельность

школьников, так, чтобы учение обеспечивало развитие навыка смыслового чтения, осознанную работу с различной информацией.

Для реализации поставленной цели, важно определить ряд задач:

1. расширение общепедагогических знаний, овладение достижениями педагогики, профессионального мастерства в области смыслового чтения;

2. реализация межпредметных и межкурсовых связей, системного подхода;

3. на уроках истории и обществознания работать над повышением уровня читательской компетенции, способствовать овладению обучающимися разнообразных способов работы с текстом;

4. разработать критерии мониторинга читательской грамотности.

Объектом исследования является процесс формирования умений и навыков смыслового чтения на уроках истории. Предметом исследования является комплекс методов и приёмов, которые стимулируют развитее смыслового чтения. Начиная исследование, предположила (гипотеза), что если обучающиеся владеют навыками смыслового, то повышается качество обучения в целом и уровень учебной мотивации. Современное образование ставит в центре внимания не столько освоение предметных результатов, сколько формирование личности, способной к творческому мышлению, саморазвитию и самовыражению, применению полученных знаний на практике. В

свете модернизации образования и требований новых образовательных стандартов к универсальным учебным действиям приобретает большое значение формирование навыков смыслового чтения и работе с текстовой информацией. В то же время международные исследования PISA уровня читательской грамотности 15-летних школьников, в которых принимала Россия, обнаружили большие проблемы в формировании грамотности чтения. Так в 2009 году Россия оказалась на 41 месте из 65, набрав 459 баллов по 1000-бальной шкале, а в 2012 году – на 38 месте. Педагогическая практика показала, что проблема умения работы с текстом характерна и для нашей школы. В течение последних 5 лет в 5 классе на уроках истории проводилась административная контрольная работа с текстом, которая выявила, что от 10% до 40 % детей не справляются с заданием. Качество работы падает с каждым годом, и за 5 лет упало на 30%. При этом с заданиями репродуктивного уровня справляются 34% обучающихся, с заданиями продуктивного уровня до 47%, а с творческими заданиями до 33%. Передо мной, как перед учителем истории, стояла задача: найти наиболее эффективный способ решения проблемы, а именно: низкого уровня навыков работы с текстом учащихся 5-7 классов. Для этого пришлось сначала самой изучить теоретическую сторону вопроса. «Читательская грамотность - это способность человека понимать и использовать письменные тексты, размышлять о них и заниматься чтением для того, чтобы достигать своих целей, расширять свои знания и возможности, участвовать в социальной жизни»: Чтобы создать условия, способствующие формированию читательской грамотности, повышению интереса к истории, предметных результатов я обратилась к наиболее эффективным приемам при работе с текстом. Это система приемов и методов, направленных на развитие навыков работы с информацией, создающих условия для осмысления содержания и обобщения полученных знаний посредством рефлексии.

Для того, чтобы дети владели на высоком уровне читательской грамотностью, я должна научить учащихся на уроках истории следующим умениям и навыкам:

1. Для осмысления исторической информации, выявления причинно – следственных связей уметь выделять главное в тексте;

2. Интерпретировать информацию и преобразовывать ее в разные формы, уметь точно воспроизводить историческую информацию;

3. Оценивать информацию, т.е. проводить рефлексию, извлекать уроки истории через сопоставление прошлого и настоящего, использовать межпредметные и межкурсовые связи.

На уроках истории, где обучающимся необходимо запоминать огромный фактический материал, термины, карты, иллюстрации, я считаю целесообразно использовать интеллект-карту, во-первых, на уроках обобщения и систематизации, во-вторых, в течение всей темы на нескольких уроках, в-третьих, в виде домашнего задания. Интеллект-карты, или карты ума, развивают навыки выделять главное из текста, преобразовывать сплошной текст в схему, наглядно и красочно презентовать изученный материал, уметь логически выстраивать речь, опираясь на материал карты, доказывать свой ответ строками из текста. Данный прием дает возможность при обобщении темы не использовать таблицы, которые встречаются на разных учебных предметах и не вызывают интереса у учащихся. Интеллект-карта помогает привлечь творческие способности учеников. При освоении приема «Интеллект-карта», во-первых, я знакомлю детей с правилами оформления карты, раздаю им памятки, показываю лучшие образцы, отмечая их достоинства. Во-вторых, первую интеллект-карту дети заполняют на обобщающем уроке, когда пройден весь новый материал, работают они в больших группах по составленным мною заранее цветовым шаблонам, что облегчает их работу, фотографии и различные иллюстрации тоже готовы заранее. И только после усвоения и неоднократного использования приема в подобной ситуации интеллект-карта заполняется детьми самостоятельно, в виде домашнего задания, с

дополнительными консультациями и последовательным выступлением учащихся на уроке и анализом затруднений. Также используется интеллект-карта в групповой работе при изучении большой темы на нескольких уроках, как способ обобщения и систематизации материала. Интеллект-карта – это превращение урока в творческую игру, данный приём, возможно использовать как в индивидуальной, так и в групповой работе, развивая коммуникативные умения, речевые навыки, воспитывая уважение к товарищам, лидерские качества, коммуникативные способности. Использую данные карты не только на уроках истории, но и на классных часах, в первую очередь, при работе по профессиональной ориентации, изучая виды профессий по типам, их особенности, учебные заведения, где предполагают учиться будущие выпускники. За годы работы с интеллект-картой учащиеся составили их по множеству тем: «Реформы XVIII в», «Культура России в XVII веке», «Культура России в XVIII веке», «Восстание Пугачева», «Великая Отечественная война», «Профессии типа «Человек – техника» и другие. Кроме интеллект-карты, наиболее эффективным приемом в моей работе является прием «Дерево предсказаний», созданный американским ученым Балансам. Прием используется для обоснования, аргументирования прогнозов учащихся, предшествующих текстовой деятельности. Ствол дерева – это тема, проблемный вопрос урока, который предполагает множество решений. Ветви дерева – это варианты предположений обучающихся по теме. Листья дерева – это аргументы, подтверждающее то ли иное предположение учащихся.

Прием «Дерево предсказаний используется при проверке домашнего задания и на стадии рефлексии, что позволяет создать кольцевую структуру урока, целостность работы с текстом, способствует осознанной работе с исторической информацией. Данный прием я использовала на разных уроках, например, на уроке по эпохе Петра Великого для решения проблемного вопроса «Кто такой Петр: чудо или чудовище?», по теме «Человек на войне» для ответа на вопрос урока «Кто победитель: народ или армия?», «Кто такой Сталин: успешный менеджер, или тиран?». Еще одним ярким и любимым детьми является прием «Шесть шляп мышления», относящийся к стадии рефлексии, хотя он успешно подойдет и для осмысления. Он разработан английским психологом Эдвардом де Боно, который называет его одним из самых действенных приемов по организации мышления и призванным для структурирования умственной деятельности. Шесть шляп – это шесть способов мышления. Этот прием учит уточнять и подбирать факты, уметь видеть положительные и отрицательные стороны в событиях и приводить аргументы к своей точке зрения, помогает связывать изученный материал с современностью, находить новые возможности, подводить итоги. Этот прием чаще используется в 7-9 классах, так как требует уже довольно развитого мышления, чтобы аргументировать критические замечания и давать собственную оценку историческим событиям. На уроке в 8 классе по теме «Либеральные реформы» на стадии рефлексии был проведен прием «Шесть шляп мышления" с заготовленными заранее вопросами. В 9-11 классах учащиеся уже самостоятельно, без вопросов, выполняют функцию той или иной шляпы, отстаивают свою позицию. Данный комплекс обладает огромным запасом разнообразных приемов, что делает его незаменимой в образовательном процессе. Она способствует формированию навыков смыслового чтения, критического мышления учащихся, личностному развитию школьников, повышению качества обучения, становлению активной жизненной позиции молодых граждан России. Анализ работы по использованию данных приемов на уроках истории при работе с текстом показывает, что только систематическое применение наиболее эффективных из них на уроках приводит к формированию читательской грамотности учащихся, более глубокому пониманию исторических событий и явлений, развитию мышления, формированию стойкого интереса к изучению предмета. При повторной административной контрольной работе с текстом по истории задания подразделялись (репродуктивные, продуктивные и творческие). Анализ работ показал, что уровень

выполнения репродуктивных заданий в среднем увеличился на 20 %, продуктивных – на 21 %, творческих – на 26 %. Сравнивались результаты тех же обучающихся, когда они учились в пятых классах. При этом улучшилось качество выполнения работы с текстом в целом на 20 % (что составило пятую часть от всех обучающихся). Школьники научились выполнять задания, связанные с умением выделять главное, преобразовывать текст в схему или таблицу, подтверждать авторскую или собственную позицию аргументами из текста, устанавливать причинно-следственные связи, интерпретировать текст, использовать знания в новой форме, самостоятельно составлять схемы. Выявлено повышение качественной успеваемости по истории, успешная сдача ЕГЭ, увеличение количества учащихся, занимающихся внеурочной деятельностью по предмету, победителей предметных олимпиад разного уровня. Для повышения интереса к чтению и развития познавательных процессов в своей работе использую технологию критического мышления. Данная технология способствует обучению подростков беглой работы с текстом, искать необходимую информацию оперативно, осознавать прочитанный текст, передавать смысл текста, давать оценку содержанию, интерпретировать прочитанный текст. При изучении нового материала, предлагаю обучающимся оценить содержание темы, исторические личности, которые встретились в тексте, определить, о чем будет содержание текста, отмечают новые исторические понятия, как они их понимают. Благодаря данной работе у школьников формируется представление о содержании изучаемой темы, опора на имеющиеся знания, повышается уровень мотивации. Затем подросткам ставится учебная задача. Через решение проблемы урока необходимо на основе учебного текста составить рассказ и репродуктивные вопросы. В связи с тем, что время на уроке ограничено, темп чтения гораздо выше, так как нужно найти информацию и решить проблему, ответив на вопросы. При подведении итогов выявляются самые удачные вопросы. Ученики формулируют вопрос, тем самым отчерчивают круг тех знаний, которые им необходимо выявить, т.е. зону знания и незнания. Таким образом, школьник сам определяет себе учебную задачу и алгоритм действий по их решению. Начиная новую тему, часто использую приём мозгового штурма, который способствует развитию критического мышления. После определения новой темы всегда выясняю, что обучающиеся знают по данному вопросу. На доске составляется таблица, что знают дети и чего им не хватает для того чтобы решить проблемный вопрос. Далее определяем где (в каких источниках возможно найти необходимую информацию). Обучающиеся должны выяснить, насколько они знакомы с изучаемой темой, какие существуют проблемные зоны. Затем определяют ключевые слова, которые являются наиболее важными при изучении данной темы. Определяем с обучающимися количество этих слов и почему именно эти опорные слова, затем записываются в тетрадь и на доске. Ещё один приём, заслуживающий внимания «сжатая информация», способствует передаче информации и выделению основного смысла текста (компрессия текста). Предлагается передать основную мысль текста, расскажи содержание документа кратко, одним предложением определи основную мысль текста и тд. Для развития критического мышления, даются задания с верными и неверными высказываниями. Нужно определить верное высказывание и ответ теоретическими и практическими аргументами. Неверные ответы нужно исправить и доказать свой выбор с опорой на текст документа, или учебника. Эта работа повышает и уровень учебной мотивации, дети испытывают положительные эмоции при верном ответе. Данный приём может использоваться с любыми текстами по уровню сложности и на любых предметах. Ещё один приём, способствующий развитию критического мышления и повышению эффективности работы с текстовой информацией использую метод «Кластер». При изучении новой темы выделяются школьниками основные понятия, затем в тексте находят пояснения и значения данных понятий. Затем обучающиеся выписывают понятия на доске и составляют так называемые грозди.

Таким образом дети самостоятельно работая с информацией выделяют понятия и их значение. Данная работа эффективна на уроках обществознания, где учебник наполнен большим количеством понятий, которые детям. Для развития критического мышления, где обучающийся должен не просто уметь задавать вопрос, но и уметь рассуждая дать точный ответ, комментируя своей оценкой. Такой приём помогает ребёнку не просто научиться быстро освоить информацию текста, но и осмыслить основную идею, выявить причинно-следственные связи и сформулировать так называемые тонкие и толстые вопросы («Ромашка Блума»). Важно вместе с вопросами использовать оригинальные ответы, что делает этот приём продуктивнее. На практике часто дети не слушают ответ своего одноклассника, проверка монологического ответа становится скучной и не продуктивной. Но отказаться от этого вида работы нельзя. Поэтому часто даю индивидуальные задания из нескольких источников, обычно два-три источника, подготовить ответ на заранее поставленную проблему. Возможно, эта работа может быть индивидуально, в парах и группах. Во время выступления остальные обучающиеся слушают и оценивают ответ и вопросы, дополняют, сами задают уточняющие вопросы. Часто такую работу выполняют эксперты, сильные обучающиеся, усваивающие материал на высоком уровне. Важно отметить, что ФГОС ООО определяют разноуровневое обучение. Выбирая тот, или иной приём важно помнить уровень подготовки школьника к данному виду работы и возрастные особенности школьников. На уроках истории и обществознания часто использую также формы работы с текстовой информацией следующего характера:

- составь вопросы по прочитанному тексту;
- составь хронологическую таблицу;
- по данному тексту составь план;
- прокомментируй текст по частям;
- составь исторический портрет, используя документы;
- используя текст, составь рассказ от имени современника;
- изложи прочитанное схематично;
- разбей текст на смысловые части;
- собери текст из потерянных предложений;
- изложи идею высказывания и тд.

Для того, чтобы у обучающихся могли чётко и быстро работать с текстом, составляется алгоритм работы с текстом, которым школьники пользуются на каждом уроке, а в старших классах данный алгоритм доведён до уровня автоматизма. Обучающиеся должны внимательно прочитать текст, определить вид документа, тип текста, определить идею текста, главную мысль, аргументы и утверждения с опорой на документы и текст, в зависимости от типа документа определить нормы изложения, оценочные суждения, оценка состояния общества, прогнозы, планы, обещания, факты и события. Должны определить причину и следствие события, излагая только факты. Интерпретация текста включает в себя разделение текста на части (по смыслу) и определение смысла каждой части, определение к какой хронологии времени относится и наконец, раскрытие смысла всей информации.

Важно отметить, что данная работа должна идти системно на всех уроках во время работы с текстовой информацией, на уроках и внеурочной деятельности.

Результативность данной работы отслеживается по уровню качества знаний и успеваемости. В классах, где данная работа проводится системно, обучающиеся показывают высокие результаты на итоговой и промежуточной аттестации. Средний балл по истории по результатам ЕГЭ составил 80, по обществознанию 78. Максимальный балл по истории по результатам ЕГЭ в 2017-2018 учебном году составил 98, по обществознанию 96. Минимальный балл обучающиеся показали по истории - 62, по обществознанию - 58. По результатам ОГЭ наиболее востребованным предметом остается обществознание, на котором школьники показали ниже результат,

чем на ЕГЭ. Тем не менее средняя оценка по обществознанию составила четыре балла. Результаты работы позволяют отметить положительную динамику итоговой аттестации, чему безусловно способствовала работа с текстовой информацией.

Литература

1. Загашев И.О. Учим детей мыслить критически. - СПб: «Альянс «Дельта», 2003. – 192 с;

2. Муштавинская И.В., Технология развития критического мышления на уроке – СПб:КАРО, 2009, - 150 с;

3. Цукерман, Г.А. Оценка читательской грамотности / Г.А. Цукерман Режим доступа https://www.hse.ru/data/2011/02/21/1208561931/ PISA2009.pdf

УДК 378

Е. О. Шевелева, к.ф.н
Московский государственный лингвистический университет
г. Москва, Россия

ОЦЕНКА И САМООЦЕНКА КАЧЕСТВА ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ ЛИНГВИСТА: ВЫЗОВЫ И РЕШЕНИЯ

Аннотация*: В статье рассматриваются основные понятия современного подхода к оценке качества иноязычной подготовки студентов-лингвистов выпускных курсов. Автор акцентирует внимание на термине «качество лингвистического образования» и анализирует параметры качества образования, реализуемого в МГЛУ. В статье рассматривается также термин «контекстная модель обучения» и описываются его характерные черты. Большая часть статьи посвящена результатам опроса студентов и преподавателей МГЛУ относительно проблем оценки и реализации контекстной модели обучения; анализируются возможные способы решения выявленных проблем. Особое место отведено взаимосвязи оценки и самооценки; приведены результаты опроса выпускников лингвистов-преподавателей относительно различных способов самооценки.*

Ключевые слова: *коммуникативная компетенция, оценка качества иноязычной подготовки, автономия обучающегося, языковой портфель*

E. O. Sheveleva, PhD
Moscow State Linguistic University,
Moscow, Russia

ASSESSMENT AND SELF-ASSESSMENT OF LINGUISTIC TRAINING QUALITY: CHALLENGES AND SOLUTIONS

Abstract. *The article looks at the key notions of the contemporary approach to the assessment of the quality of linguistic training obtained by senior students. The author concentrates on the notion of 'the quality of linguistic education' and analyses the parameters of the quality of education realized by MSLU. The article discusses the term 'contextual model of education' and describes its characteristic features. The most part of the article is dedicated to the results of the survey conducted among MSLU students and staff members, concerning assessment and contextual model issues; some solutions to these problems are suggested. The author highlights the interrelation of assessment and self-assessment; the results of the survey among senior students, concerning different ways of assessment, are presented.*

Keywords: *communicative competence, linguistic training assessment, learner autonomy, language portfolio*

В современной образовательной парадигме компетентностный подход, укрепившийся в сфере преподавания иностранного языка и в сфере освоения этого языка, переходит от концепта, сквозь призму которого рассматривается уровень владения иностранным языком обучающимся, к концепту, определяющему готовность выпускника языкового вуза осуществлять профессиональную деятельность в сфере лингвистического образования. Ключевым компонентом профессиональной компетенции преподавателя иностранного языка является межкультурная

профессиональная коммуникативная компетенция, параметры оценки качества сформированности которой представлены в виде дескрипторов в Федеральном государственном образовательном стандарте.

На современном этапе оценки качества иноязычной подготовки выпускника языкового вуза важно понять, в каком соотношении находятся оценка уровня сформированности межкультурной профессиональной компетенции со стороны академического сообщества, представленного в виде профессорско-преподавательского состава университета, и самооценка, которую можно определить как важнейшую категорию в ныне существующем образовательном контексте, связанную, прежде всего, с понятием автономности обучающегося. По мнению ректора МГЛУ, кандидата филологических наук, доцента И. А. Краевой, основу качественного образования составляют такие приоритетные направления деятельности вуза, как собственно получение студентами желаемого образования, реализация научно-исследовательской деятельности студентов и осуществление ими социальной коммуникации. При этом, как подчеркивает И. А. Краева, «портрет» компетентного (качественно подготовленного – *дополнение наше, Е. Ш.*) выпускника-лингвиста складывается из знания им основ своей будущей профессии, владения навыками устной и письменной иноязычной речи, необходимыми для осуществления коммуникации в профессиональной среде, умения применить свои профессиональные знания в условиях межкультурного взаимодействия на иностранном языке [3: 12]. По нашему мнению, качество профессиональной подготовки студентов в условиях повсеместного межкультурного взаимодействия определяется, в том числе, и качеством включенного обучения, параметры которого, по мнению И. А. Краевой, сводятся к таким, как интенсивность обучения, естественность обучения, мотивированность, коммуникативность и вариативность. Под интенсивностью обучения понимается комбинирование в процессе обучения иностранному языку различных семиотических кодов, транслируемых иноязычными средствами массовой информации. Естественность и коммуникативность обучения достигаются за счет погружения обучающегося в аутентичную среду либо посредством пребывания в стране изучаемого языка, либо при помощи моделирования аутентичной межкультурной ситуации общения в учебных условиях. Мотивированность студентов (один из наиболее сложных параметров оценки качества их профессиональной подготовки) – это постоянно поддерживаемая в студентах заинтересованность в образовательном процессе и в освоении материала, изучение которого преподносится как новая веха в изучении языка и ещё один шаг на пути к формированию вторичной языковой личности. Важным параметром служит и вариативность, обеспечиваемая за счет внедрения различных дополнительных курсов, отвечающих интересам и запросам обучающихся иностранному языку [3: 13]. Общеизвестно, что в настоящее время процесс подготовки выпускника-лингвиста в высшей школе опирается на подход, в центре которого находится «целостная личность профессионально ориентированного специалиста» [2: 46]. Такой подход нацелен на формирование у обучающихся комплекса компетенций, значимых для дальнейшей профессиональной деятельности. В рамках компетентностного подхода принято выделять два ключевых понятия: компетенция и компетентность. В самом общем виде под компетенцией понимается комплекс (совокупность) знаний, умений, навыков, которые формируются в процессе обучения иностранному языку. Компетентность же представляет собой такое свойство личности, которое определяет её способность к выполнению какой-либо деятельности сформированной компетенции. Приобретение необходимых компетенций и формирование компетентности в совокупности представляют собой конечную цель образования, а именно то, что обеспечит студенту «полноценные возможности состояться и в жизни, и в профессии» [1: 127]. Между тем, как указывает Н. Ф. Коряковцева, общепринятая процедура оценки качества сформированности

коммуникативной компетенции выпускника вуза ставит перед методическим сообществом ряд вопросов: в какой мере содержание экзамена по иностранному языку обеспечивает адекватную и объективную оценку готовности выпускника-лингвиста использовать этот иностранный язык в ходе решения профессиональных задач в профессиональном контексте; в каком соотношении находятся оценка способности решать профессиональные задачи и оценка владения иностранным языком в ходе решения поставленной профессиональной задачи. Поставленные вопросы порождают мысль о том, что поскольку иностранный язык является компонентом профессиональной компетенции лингвиста, оценка его иноязычной подготовки должна строиться с учетом социального и предметно-профессионального контекста. Как известно, социально ориентированная модель оценки иноязычной компетенции лингвиста проявила себя как весьма продуктивная и может служить объективным методом оценки его языковой подготовки. По нашему мнению, моделирование профессионального контекста в учебной ситуации доказывает свою эффективность в ходе профессиональной подготовки в вузе.

Автор подхода А. А. Вербицкий так определяет принципы контекстного образования:

• «принцип педагогического обеспечения личностного включения студента в учебную деятельность;

• принцип последовательного моделирования в учебной деятельности студентов целостного содержания, форм и условий профессиональной деятельности специалистов;

• принцип проблемности содержания обучения и процесса его развертывания в образовательном процессе;

• принцип адекватности форм организации учебной деятельности студентов целям и содержанию образования;

• принцип ведущей роли совместной деятельности, межличностного взаимодействия и диалогического общения субъектов образовательного процесса (преподавателя и студентов, студентов между собой);

• принцип педагогически обоснованного сочетания новых и традиционных педагогических технологий;

• принцип учета «встречного» смыслообразующего влияния на поступающую информацию кросскультурных особенностей обучающихся, сложившихся в его жизни и образовании: психологических, национально-культурных, морально-нравственных, религиозных, гендерных и др.;

• принцип единства обучения и воспитания личности обучающегося в одном потоке его образовательной деятельности». [1: 131]

Исходя из вышеуказанных принципов и интерпретируя их с точки зрения практикующего лингвиста-преподавателя английского языка, предложенную А. А. Вербицким модель контекстного обучения в общих чертах можно описать так:

1. Контекстный подход предусматривает моделирование в учебной ситуации аутентичного контекста профессиональной деятельности выпускника, то есть преподаватель в ходе образовательного процесса моделирует типичные ситуации, с которыми может столкнуться выпускник в своей профессиональной деятельности, и мотивирует студента решать возникшие профессиональные задачи на иностранном языке.

2. Суть контекстного подхода в образовательном процессе состоит в грамотном наложении полученных студентом теоретических знаний на непосредственные ситуации языковой образовательной практики.

По нашему мнению, данная модель может служить достаточно продуктивным инструментом оценки качества профессиональной, в том числе иноязычной, подготовки выпускника лингвиста-преподавателя.

Между тем данная модель порождает и ряд сложностей, которые можно представить следующим образом:

1) моделирование аутентичного контекста предполагает адаптацию контрольно-измерительных материалов;

2) возникает необходимость очертить круг ситуаций, в которых решение преподавательских задач свидетельствовало бы не только о хорошей лингводидактической, но и о высокой лингвистической подготовке выпускника;

3) контекстный подход к оценке иноязычной подготовки лингвиста безусловно предполагает разработку критериев оценки умений как индикаторов межкультурной профессиональной коммуникативной компетенции.

С целью выявления основных тенденций в применении контекстного подхода при оценке качества иноязычной подготовки лингвистов нами был проведен опрос членов профессорско-преподавательского состава МГЛУ методом анкетирования. В анкетировании приняли участие 12 респондентов из числа преподавателей английского языка факультета английского языка, причем как молодые преподаватели, так и более маститые коллеги. Анкета содержала два вопроса относительно трудностей реализации контекстного подхода при оценке качества профессиональной подготовки лингвистов и возможных путей преодоления указанных трудностей. Анализ полученных ответов позволил очертить круг проблем, с которыми может столкнуться преподаватель при попытке реализации контекстного подхода, а также предложить пути преодоления возможных трудностей.

Первый вопрос-задание анкеты звучал следующим образом: «Перечислите две-три трудности, с которыми, по Вашему мнению, может столкнуться преподаватель иностранного (английского) языка при моделировании аутентичного профессионального контекста в учебной ситуации». Ответы респондентов на данный вопрос позволили выделить два основных опасения, которые могут возникнуть в связи с реализацией рассматриваемого подхода. Первое опасение, высказанное восемью участниками опроса (67% опрошенных), как раз связано с невозможностью очертить весь круг потенциальных профессиональных задач, которые преподаватель решает на регулярной основе в ходе образовательного процесса. Оставшийся процент коллег (4 человека, или 33% респондентов) считают, что в рамках дескрипторов, описывающих необходимые для формирования профессиональные компетенции, может возникнуть бесчисленное множество ситуаций, что значительно затрудняет процедуру оценки качества сформированности той или иной профессиональной компетенции при моделировании аутентичного профессионального контекста. Данный показатель коррелирует с нашей собственной оценкой возможных сложностей, поскольку для адекватной (объективной) оценки необходимо создать такой банк контрольно-измерительных материалов, который бы охватывал максимальное число аутентичных контекстов в рамках формируемых компетенций. Интересно, что при ответе на данный вопрос коллеги-лингвисты особо подчеркивали: успешное с лингводидактической точки решение профессиональной задачи может не быть таковой с лингвистической точки зрения. К сожалению, следует признать, что различный уровень лингвистической подготовки студентов и слабая мотивация могут идти вразрез с их умением успешно осуществить ту или иную профессиональную задачу. Одна из опрошенных коллег выделила в качестве трудности недостаточную психологическую адаптацию студентов к решению конкретных преподавательских задач. Примечательно также, что одна из двенадцати опрошенных коллег высказала мнение о невозможности в полной мере обеспечить аутентичный профессиональный контекст в учебной ситуации. Такая точка зрения побудила нас выяснить, какие пути преодоления высказанной трудности кажутся коллегам наиболее приемлемыми. Механизмы решения этой проблемы (квинтэссенция ответов на второй вопрос анкеты) сводятся к следующим:

1) создать банк заданий, моделирующих ситуации предметно-профессионального контекста согласно профессиональным компетенциям (ПК), прописанным в Федеральном государственном образовательном стандарте;

2) ранжировать банк заданий под различные уровни иноязычной подготовки студентов-выпускников;

3) повысить осведомленность профессорско-преподавательского состава относительно принципов социальной обучающей модели и перспектив ее применения как контрольно-оценочной модели.

Третий вопрос в анкете касался различных способов оценки качества иноязычной подготовки выпускников-лингвистов. При ответе на этот вопрос мнения респондентов показывают довольно слабую связь лингвистического и лингводидактического компонентов профессиональной компетенции. В данном случае коллеги-лингвисты сужают профессиональные компетенции до межкультурной коммуникативной компетенции и предлагают следующие (с их точки зрения) эффективные способы оценки качества подготовки:

1) устное собеседование, спонтанная беседа по широкому кругу проблем, как бытовых, так и профессиональных;

2) письменное изложение прослушанного аутентичного текста;

3) письменное изложение с элементами сочинения прослушанного аутентичного материала;

4) мониторинг портфолио.

Для оценки указанных способов проверки (за исключением четвертого пункта) все респонденты указали следующие параметры: логику изложения, наличие когезии и когерентности, идиоматичность письменной или устной речи, соблюдение необходимого регистра речи.

Подчеркнем, что из 12 опрошенных коллег только двое (или 17% респондентов) упомянули такой несомненно эффективный инструмент оценки ключевых социальных компетенций, как портфолио. На наш взгляд, данный показатель свидетельствует о некотором скептическом отношении более опытных коллег как называемой «старой закалки» к подобному современному западному инструменту.

С целью выявления отношения студентов к такому виду оценки качества их профессиональной подготовки нами было проведено анкетирование среди студентов-бакалавров 4 курса и студентов-бакалавров 3 курса, получающих второе высшее образование. В общей сложности в опросе приняли участие 15 респондентов. Первый вопрос, который был задан в анкете, звучал так: «Назовите две-три трудности, с которыми Вам пришлось столкнуться при прохождении производственной практики». Напомним, что целью производственной практики является приобретение профессиональных умений и опыта. Один из пунктов программы производственной практики предполагает самостоятельное проведение учебных занятий, что является элементом контекстного обучения, то есть вхождения практиканта в реальный учебный контекст. Ответы студентов можно разделить на три группы: 1) психологические проблемы; 2) лингводидактические проблемы; 3) лингвистические проблемы. Наибольшее число студентов (13 из 15 респондентов) отмечают сложность преодоления психологического барьера и принятия на себя роли преподавателя. Оказавшись «по ту сторону баррикад», практикант теряется, ему трудно поддерживать рабочий настрой и мотивацию группы, трудно сохранять оптимальный темп ведения занятия. Очевидная неопытность практиканта сказывается на настрое группы, наблюдается общий спад активности обучающихся, их нежелание участвовать в дискуссии. Один из респондентов связал снижение уверенности в себе с возможностью лингвистических проблем на проводимых им занятиях. По мнению практиканта, создавшаяся напряженная атмосфера заставляет его фокусироваться на

лингвистической стороне своей собственной речи и упускать из виду ошибки студентов в группе.

Вторая группа проблем связана с лингводидактическими навыками и умениями. Здесь 10 из 15 опрошенных упомянули ситуацию, при которой запланированный материал занятия оказался исчерпанным, а времени до конца занятия оставалось довольно много (порядка 20 минут). На наш взгляд, данная проблема связана с недостаточно сформированным навыком распределения времени на каждый тип заданий в аудитории и недостаточное умение прогнозирования. Кроме того, важным навыком для работы с аудиторией является способность преподавателя такие образом просчитать время на выполнение каждого задания, чтобы точно вписаться в отведенное для занятия время. Третий круг проблем практиканты связывают с недостаточной лингвистической подготовкой, которая проявляется в те моменты, когда возникает необходимость в комментировании ошибок или ответов на языковые вопросы студентов. Безусловно, с такой ситуацией сталкиваются не только практиканты, но и начинающие преподаватели. Выход видится только в одном: постоянное самосовершенствование преподавателей, повышение профессиональной и языковой квалификации, обмен опытом со старшими коллегами, взаимное посещение занятий.

В настоящее время в учебном процессе происходит смена парадигмы взаимодействия между преподавателем и обучающимся: учебный процесс перестает носить инструктивных характер, все больше приобретая черты и формы конструктивного. В связи с таким переходом особую актуальность и значимость приобретает автономия обучающегося. Автономия, как известно, напрямую связана как с оценкой качества подготовки студента, так и с самооценкой. Результаты проведенного опроса среди выпускников-бакалавров свидетельствует о недостаточной системности в этом направлении. Респондентам был задан вопрос относительно возможных способов самооценки для студентов-лингвистов: «Назовите 2-3 возможных способа/инструмента самооценки». Примечательно, что 2 из 15 опрошенных выпускников затруднились с ответом. Из 13 человек 12 бакалавров назвали возможным способом и инструментом самооценки ведение портфолио. Интересно, что один из респондентов предложил неординарный способ самооценки – ведение учебного дневника с ежедневной проработкой своих успехов и неудач как в языковом, так и в профессиональном плане. И действительно, практика ведения портфолио показывает, что данный инструмент решает в образовательном процессе две важные задачи: во-первых, оценка качества содержания портфолио может стать показателем качества как лингвистической, так и лингводидактической слагаемых компетентного специалиста-лингвиста; во-вторых, ведение портфолио формирует критичное отношение обучающихся к собственным действиям, направленным на достижение конечной цели обучения – становление целостной личности профессионально компетентного специалиста.

Между тем одной из новых, перспективных технологий обучения иностранному языку является «языковой портфель» – гибкий инструмент, обеспечивающий студента критериями самооценки и стратегиями и тактиками дальнейшего совершенствования и самосовершенствования. Европейский языковой портфель на сегодняшний день является тем самым полем, где оценка и самооценка работают как параллельно, так и рука об руку, значительно облегчая образовательный процесс.

В настоящее время зарубежными и отечественными специалистами в области лингводидактики ведётся активная деятельность по разработке и внедрению аналогичного инструмента оценки уровня профессиональной компетенции для преподавателей иностранных языков.

Таким образом, при осуществлении процедуры оценки качества подготовки лингвиста важно:

- *знать*, что понимается под «качественным лингвистическим образованием» и каковы критерии оценки;

- *уметь* выбрать ту технологию оценки, которая будет проверять конкретный компонент профессиональной компетенции специалиста, поскольку как оценка, так и самооценка – многомерные феномены в учебном процессе;

- *владеть* спектром возможных способов и инструментов оценки и самооценки.

Проведенное исследование выявляет определенные трудности при решении аутентичных профессиональных задач с использованием изучаемого языка в учебном контексте, а также заинтересованность как преподавателей, так и студентов в снятии этих трудностей и в поиске новых, прогрессивных средств и способов оценки и самооценки качества иноязычной подготовки современного лингвиста.

Литература

1. Вербицкий А. А. Иноязычное образование в контексте профессии. Вестник МГЛУ. Образование и педагогические науки. Выпуск 2 (796) с.126-141 http://libranet.linguanet.ru/prk/Vest/2_796.pdf

2. Коряковцева Н. Ф. Эффективна ли существующая оценка качества иноязычной подготовки? // Современная лингвистика: стратегические цели, управленческие решения и оценка качества: тез. докл. Междунар. науч. – практ. семинара, Москва, 12 – 13 ноября 2013 г. М.: ФГБОУ ВПО МГЛУ, 2013. С. 46 – 48.

3. Краева И. А. Политика МГЛУ в обеспечении качественного лингвистического образования. Вестник МГЛУ. Образование и педагогические науки. Выпуск 2 (796) с.9-17 http://libranet.linguanet.ru/prk/Vest/2_796.pdf

УДК 378

Е.Г. Шубникова, к.п.н., доцент
Чувашский государственный педагогический университет
им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия

МОДЕЛЬ БАЗОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГОВ В ПРОФИЛАКТИКЕ ЗАВИСИМОГО ПОВЕДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. *В статье представлена модель базовых компетенций профилактической деятельности педагогов и дана их подробная характеристика. Разработка этих компетенций позволила нам выявить критерии и провести анализ эффективности подготовки студентов педагогического вуза к реализации профилактической деятельности в образовательной среде.*
Ключевые слова: *студенты, психолого-педагогическое образование, профилактика аддикций, образовательная среда.*

E.G. Shubnikova, Dr. PhD Associate Professor
I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University,
Cheboksary, Russia

Abstract. *The article presents a model of basic competencies of preventive activities of teachers and gives their detailed characteristics. The development of these competencies allowed us to identify the criteria and analyze the effectiveness of the preparation of students of a pedagogical university for the implementation of preventive activities in the educational environment.*
Keywords: *students, psychological and pedagogical education, addiction prevention, educational environment.*

Несмотря на то, что практически во всех нормативных документах («Стратегии государственной антинаркотической политики Российской Федерации до 2020 года» (2010), «Концепции реализации государственной политики по снижению масштабов злоупотребления алкогольной продукцией и профилактике алкоголизма среди населения Российской Федерации на период до 2020 года» (2009), «Концепции профилактики употребления психоактивных веществ в образовательной среде» (2011)) вновь и вновь ставится вопрос о необходимости подготовки педагогических кадров для профилактической работы в образовательной среде, ситуация не меняется.

Студенты педагогических вузов часто не знакомы с программами профилактики, не владеют современными технологиями превенции зависимостей в образовательной среде. Сегодня высшие учебные заведения осуществляют обучение студентов на основе ФГОС ВО, который предоставляет вузам возможность самостоятельно разрабатывать вариативную часть подготовки. Для повышения эффективности подготовки студентов к профилактической деятельности в образовательной среде необходимо определение ее содержания на основе профессиональных стандартов педагогов, выделение показателей оценки и уровней готовности к превентивной деятельности среди детей и молодежи [6; 11; 12; 14].

Структура и содержание психологической системы деятельности использованы В. Д. Шадриковым в качестве объективного критерия для теоретически обоснованного выявления состава базовых компетентностей любой профессиональной деятельности, в том числе и педагогической. Этот подход был положен в основу разработанных автором «Модели специалиста на основе компетентностного подхода» и «Профессионального стандарта педагогической деятельности», который не был утвержден. Однако на этой же основе была создана и «Методика оценки уровня квалификации педагогических работников», которая внедрена и лежит в основе анализа профессиональной деятельности педагогов. Компетенции деятельности, выделенные В. Д. Шадриковым, составили основание для определения соответствующих компетентностей, которыми должны обладать педагоги [1; 2; 3].

Мы считаем, что назрела острая необходимость разработки базовых компетентностей профилактической деятельности педагога. Разработанная В. Д. Шадриковым концепция системогенеза позволяет нам на основе ее ключевого понятия психологической системы деятельности проанализировать различные виды субъект-субъектной деятельности, в том числе и профилактическую. Как справедливо отмечает А. В. Карпов, становятся очевидными перспективы разработки прикладного аспекта концепции системогенеза для других, не менее важных видов профессиональной деятельности, например, управленческой, организаторской, информационной [5; 6; 8].

Нами разработана модель базовых компетенций профилактической деятельности педагогов и дана их подробную характеристику. Разработка этих компетенций позволили нам провести анализ эффективности подготовки студентов педагогического вуза и проанализировать успешность реализации ими профилактической деятельности в образовательной среде во время педагогической практики.

Компетентностный подход положен сегодня в основу разработки Федерального государственного стандарта высшего образования (ФГОС ВО) по направлению подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование», утвержденного в 2016 г., профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании (воспитатель, учитель)» (2013), а также утвержденного в 2017 г. профессионального стандарта «Специалист в области воспитания (социальный педагог)» [10].

Последние два документа даже по названию невольно противопоставлены друг другу: есть учитель, занимающийся воспитанием, одновременно с ним в образовательной организации появился некий новый специалист в области воспитания – социальный педагог (но не воспитатель!). Сравнивая требования двух профессиональных стандартов, видим, что деятельность учителя (воспитателя) в образовательной организации является педагогической, отдельно от нее в школе осуществляется работа социального педагога, которая обозначена несколько иначе – педагогическая деятельность в области воспитания обучающихся. Теперь в школе воспитанием будут заниматься воспитатели (учителя), а кроме них еще и специалисты в области воспитания – социальные педагоги. Не является ли это

подтверждением того, что сегодня уже наблюдается в школах – социальные педагоги занимаются только девиантными детьми и подростками, и не выполняют одну из важнейших своих функций – профилактическую – в отношении всего контингента школьников?

В профессиональном стандарте «Специалист в области воспитания (социальный педагог)» в деятельности социального педагога особо выделяются трудовые действия «Разработка мер по профилактике социальных девиаций среди обучающихся», «Профилактическая работа с обучающимися группы риска», однако это никак не обозначено в ФГОС ВО (2016) и будущие социальные педагоги не готовы в полном объеме к исполнению трудовых действий в области профилактики зависимого поведения школьников.

Мы считаем, что наиболее продуктивным подходом к определению структуры готовности студентов педагогического вуза к профилактике зависимого поведения детей и молодежи и базовых компетентностей профилактической деятельности педагогов в образовательной среде должна стать концепция системогенеза В.Д. Шадрикова и разработанное им понятие психологической системы деятельности, позволяющие привести государственные требования к единому основанию. Нам кажется очевидным, что структура готовности студентов педагогического вуза к превентивной деятельности должна быть сопряжена с профессиональными компетентностями педагога в области профилактики зависимого поведения детей и молодежи [4; 13].

На основе предложенной В. Д. Шадриковым «Методики оценки уровня квалификации педагогических работников», нами впервые дана характеристика базовых компетентностей профилактической деятельности педагогов в образовательной среде, на основе которых осуществляется анализ ее эффективности в практике превентивной работы [4; 8; 11]. Мы предлагаем разработку состава базовых компетенций профилактической деятельности педагога и их характеристику.

1. Компетентность в области личностных качеств (прежде всего жизнеспособность личности). Анализ современных исследований в области профилактики зависимого поведения позволил ученым выявить такие личностные качества, наличие которых помогает человеку отказаться от употребления психоактивных веществ. Речь идет об адаптивной модели поведения, которая соответствует в полном объеме структуре жизнеспособности личности человека. Высокий уровень жизнеспособности помогает педагогу быстро адаптироваться к требованиям социума, справляться с жизненными трудностями на основе эффективных стратегий поведения. Поэтому одним из важнейших личностных качеств, необходимых для эффективной реализации профилактической деятельности, является именно жизнеспособность [7; 10; 14].

Показателями оценки компетентности являются:

– умение использовать эффективные стратегии копинг-поведения как показатель высокого уровня адаптации;

– умение осуществлять саморегуляцию собственного поведения;

– интернальный локус контроля и мотивация на достижение успеха в профилактической деятельности;

– высокий уровень развития личностных и средовых ресурсов (эмпатия, позитивная Я-концепция, аффилиация, ассертивность и др).

***2**. В компетентности в постановке целей и задач профилактической деятельности выявлены следующие компетентности и показатели: 1) умение ставить цели и задачи профилактической деятельности по отношению к коллективу и конкретным учащимся; 2) умение ставить цели профилактической*

деятельности в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями учащихся.

Особое значение для данной компетентности имеет знание принятых документов, составляющих нормативную базу профилактической деятельности в образовательной среде.

В частности, знание «Концепции профилактики употребления психоактивных веществ в образовательной среде», утвержденной Министерством образования и науки РФ 5 сентября 2011 г. В ней указано, что одной из важных задач профилактики зависимости от психоактивных веществ в образовательной среде является развитие личностных, социально-средовых, этико-правовых ресурсов, обеспечивающих снижение риска употребления психоактивных веществ среди воспитанников [11; 12].

К показателям оценки компетентности отнесены:

– умение четко формулировать цели и задачи профилактической деятельности в образовательной среде;

– владение методами диагностики личностных и средовых ресурсов учащихся в образовательной организации;

– знание возрастных особенностей учащихся и их возрастных проблем, связанных с факторами риска и факторами защиты от употребления психоактивных веществ;

– владение методами организации профилактических занятий в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями учеников.

3. *Компетентность в области мотивации поведения (поступков) учащихся на участие в профилактической деятельности отражает качество реализации педагогом задачи мотивирования школьников на участие в профилактической деятельности и мотивации на здоровое поведение без употребления психоактивных веществ и включает: 1) умение создавать ситуации, обеспечивающие успех во время участия в профилактической деятельности; 2) умение создавать условия обеспечения позитивной мотивации для участия воспитанников в профилактической деятельности.*

Показателями оценки компетентности являются:

– умение создавать ситуации, обеспечивающие интерес и успешность учащихся в профилактической деятельности, которая организуется на основе интерактивных технологий профилактики;

– умение дать психолого-педагогическую характеристику личности и поведения ребенка (знание интересов и потребностей учащихся, определение социального статуса ребенка в системе межличностных отношений, выявление факторов риска и факторов защиты от употребления психоактивных веществ в отношении конкретного ребенка);

– владение различными технологиями и упражнениями, с помощью которых можно заинтересовать учащихся профилактическими занятиями;

– умение вести общение с детьми «на равных»;

– умение привлекать знания детей и подростков в рамках обсуждаемых тем по профилактике зависимого поведения;

– владение современными интерактивными формами проведения занятий по профилактике зависимого поведения (социально-педагогический тренинг, групповая работа).

4. *Компетентность в области обеспечения информационной основы профилактической деятельности предполагает: 1) компетентность в предмете педагогической профилактики; 2) компетентность в методах и технологиях педагогической профилактики зависимого поведения детей и подростков; 3) компетентность в субъективных условиях профилактической деятельности, знание учеников и учебных коллективов.*

К показателям оценки компетентности отнесены:

– знание основных подходов к педагогической профилактике зависимого поведения детей и молодежи;

– умение формировать антинаркогенную установку у детей и молодежи в результате превентивного воспитания детей и подростков, а также жизненных навыков как результата превентивного обучения;

– владение теорией копинг-профилактики как ведущего подхода превентивной деятельности;

– знание содержания, методов, технологий и средств педагогической профилактики зависимого поведения детей и молодежи;

– владение эффективными технологиями профилактической деятельности;

– использование в своей деятельности методических материалов по профилактике зависимого поведения в образовательной среде;

– умение проводить психологическую диагностику взаимоотношений учащихся в классном коллективе;

– владение и систематическое проведение психологической диагностики результатов и показателей эффективности профилактики зависимого поведения учащихся.

5. В компетентность в области разработки программ профилактической деятельности включаются следующие компетентности:

1) умение выбрать и реализовать программу профилактики, использовать методические и дидактические материалы;

2) умение самостоятельно разработать собственную программу профилактики, методические и дидактические материалы для профилактики зависимого поведения детей и молодежи.

Показателями оценки компетентности являются:

– знание основных нормативных документов, отражающих требования к содержанию и результатам профилактической деятельности в образовательной среде, программ профилактики, рекомендованных Министерством образования и науки Российской Федерации;

– способность проводить сравнительный анализ программ профилактики, выявлять их достоинства и недостатки.

– умение самостоятельно разрабатывать программу профилактики различных видов зависимости в образовательной среде;

– умение проводить исследования эффективности реализуемой профилактической программы на основе психодиагностики;

– имеет научные публикации, участвует в конкурсах проектов по профилактике зависимого поведения детей и молодежи.

6. К компетентности в области организации профилактической деятельности были отнесены: 1) умение устанавливать субъект-субъектные отношения с учащимися; 2) умение организовать профилактическую деятельность учащихся [7].

К показателям оценки компетентности отнесены:

– умение устанавливать с учащимися отношения сотрудничества, вести общение «на равных»;

– умение выходить из трудных жизненных и конфликтных ситуаций;

– способность использовать методы, которые побуждают учащихся самостоятельно рассуждать, предлагать выходы из трудных жизненных ситуаций, работать в группе, приходить к общему мнению;

– способность организации профилактическую деятельность на основе интерактивных методов обучения (социально-психологический тренинг, деловые и ролевые игры и др.) в соответствии с требованиями к ним.

Таким образом, компоненты психологической структуры деятельности, разработанные в теории системогенеза В. Д. Шадрикова, и выделенные им виды профессиональных компетентностей, должны быть положены в основу анализа и оценки профилактической деятельности педагогов. Эта теоретическая модель позволяет также оценить уровень готовности студентов педагогического вуза к профилактике зависимостей в детской и молодежной среде. Единые требования к компетентностям в области превентивной деятельности педагогов позволят повысить ее эффективность и качественно снизить уровень употребления психоактивных веществ среди детей и молодежи.

Литература

1. Методика оценки уровня квалификации педагогических работников / под ред. В. Д. Шадрикова, И. В. Кузнецовой. – Москва : НИУ-ВШЭ, 2010. – 178 с.

2. Профессионализм современного педагога : методика оценки уровня квалификации педагогических работников / под науч. ред. В. Д. Шадрикова. – Москва, 2011. – 168 с.

3. Шадриков В. Д. Качество педагогического образования. – Москва : Логос, 2012. – 223 с.

4. Шадриков В. Д. Формирование базовых компетенций на основе деятельностного подхода (на примере педагогической деятельности) // Мир психологии. – 2014. – №3. – С. 105–119.

5. Шубникова Е. Г. Готовность будущих социальных педагогов к профилактике зависимого поведения детей и молодежи / Е. Г. Шубникова // Социальная педагогика в России. – 2015. – №1. – С. 26–33.

6. Шубникова Е. Г. Компетентностный подход в подготовке студентов педагогического вуза к профилактике зависимого поведения детей и молодежи // Воспитательная работа: новые направления, методы, пути развития : коллективная монография. – Ульяновск : Зебра, 2018. – С. 209–231.

7. Шубникова Е. Г. Педагогическая превенция зависимого поведения подростков: программы и технологии : монография / Е. Г. Шубникова. – Чебоксары : Новое время, 2016. – 312 с.

8. Шубникова Е. Г. Подготовка студентов педагогического вуза к профилактике зависимого поведения детей и молодежи : монография / Е. Г. Шубникова. – Москва : Современное образование, 2014. – 160 с.

9. Шубникова Е. Г. Профилактика употребления психоактивных веществ среди студенческой молодежи / Е. Г. Шубникова // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. – 2007. – №2. – С. 81–88.

10. Шубникова Е. Г. Развитие профессиональной компетентности студентов в области профилактики зависимого поведения // Социальная педагогика в России. Научно-методический журнал. – 2018. – №4. – С. 89–96.

11. Шубникова Е. Г. Социально-педагогическая профилактика наркомании среди подростков / Е. Г. Шубникова // Профилактика наркомании в образовательных учреждениях Чувашской Республики : сборник научных статей / отв. ред. Е. Г. Шубникова. – Москва – Чебоксары, 2006. – С. 155–165.

12. Shubnikova E.G., Khuziakhmetov A.N., Khanolainen D.P. Internet-addiction of adolescents: diagnostic problems and pedagogical prevention in the educational environment // Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education. – 2017. – T.13. – №8. – C. 5261–5271.

13. Shubnikova, E. G. Modern goals and tasks of pedagogical prevention addictive behavior of adolescents // ASTRA SALVENSIS. Transilvanian Association for the Literarure and Culture of Romanian People (ASTRA). – 2018. – T.6. – №S2. – P. ***551–565.***

14. Zeleeva V. P., Shubnikova E. G. Prevention of Addictive Behavior Based on the Formation of Teenagers' Resilience // The International Journal of Environmental and Science Education (IJESE). – 2016. – T.11. – №8. – p. 2015–2023.

УДК 37.01

И.А.Щербакова, старший преподаватель
Казанский (Приволжский) Федеральный Университет
г. Елабуга, Республика Татарстан, Россия

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В КОНТЕКСТЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. *В статье представлен компетентностный подход в контексте непрерывного педагогического образования педагогов. Автор рассматривает возможности развития психолого-педагогических компетенций посредством тренинговых программ, фокус-групп, групповых дискуссий, «полевого» развития, развития навыков обратной связи и определения «полей успешности» и «зон роста» педагогов в профессиональной деятельности.*
Ключевые слова: *компетентностный подход, непрерывное образование, компетенция, тренинг, развитие, мотивирование.*

I.A. Shcherbakova, senior lecturer
Kazan (Volga region) Federal University ,
Elabuga Russia

COMPETENCE APPROACH IN THE CONTEXT OF CONTINUOUS PEDAGOGICAL EDUCATION OF TEACHERS

Abstract. *The article presents a competence-based approach in the context of continuing pedagogical education of teachers. The author considers the development of psychological and pedagogical competencies through training programs, focus groups, group discussions, "field" development, development of feedback skills and the definition of "success fields" and "growth zones" of teachers in their professional activities.*
Keywords: *competence approach, continuous education, competence, training, development, motivation.*

В педагогической науке понятие психолого-педагогической компетентности определяется как максимально адекватная, пропорциональная совокупность профессиональных, коммуникативных, личностных свойств педагога, позволяющая достигать качественных результатов в процессе обучения и воспитания учащихся [4].

В профессиональной компетентностной модели педагога в соответствии с образовательными стандартами четко обозначена структура психолого-педагогической компетентности педагога, в которой в качестве ее основных компонентов анализируется несколько блоков: профессиональные знания и способность педагога применять их на практике; личностные качества, имеющие профессиональную значимость при осуществлении самого процесса педагогической деятельности, коммуникативные навыки педагога.

В современных исследованиях А.Г. Бермуса [1], И.А. Зимней [2], О.Е. Лебедева [4], С.В. Ивановой [3], О.Н. Суртаевой [3], А.В. Хуторского [6] отмечается разноплановый, системный характер компетентностного подхода в образовании педагогов, определены основные направления компетентностного подхода:

- направленность на интеллектуальную, навыковую, технологическую, мотивационную, поведенческую, социальную составляющие образования педагогов;
- формирование и развитие адаптивных возможностей к изменяющимся условиям труда, профессиональной деятельности, технологиям;
- формирование личностного роста, целостного мировоззрения, ценностных ориентаций, мобилизацию опыта, знаний, умений и способов поведения в условиях конкретной ситуации, конкретной деятельности [6].

Практика внедрения образовательных стандартов ФГОС показывает, что основными проблемами, на которые следует обратить внимание, и которые требуют систематического развития в процессе профессиональной педагогической деятельности являются:

- наличие односторонне направленного процесса при контакте с учащимися;

- вынужденная необходимость признания безусловной правоты учителя как носителя знаний, его авторитета, отсутствие у учащихся невозможности иметь собственную точку зрения;

- развитие личности учащегося отходит на второй план;

- основное внимание в процессе обучения направлено на коллективное обучение, трудности с внедрением индивидуального подхода к обучению;

- слабоорганизованная индивидуальная, личностно-ориентированная работа, проектная, исследовательская деятельность;

- наличие социально пассивных педагогов, незаинтересованных в полноценном свободном развитии личности учащихся;

- действия педагогов направлены на устранение недостатков учащихся, а не на развитие их достоинств;

- наличие безапиляционного принципа – педагог всегда прав и другого мнения просто не может быть;

- неумение адаптироваться к стремительно изменяющимся потребностям современного общества и требованиям рынка труда;

- отсутствие желания проводить объективный самоанализ своей педагогической деятельности, сопоставлять цели и результаты, анализировать последствия и риски своих действий;

- отсутствие у педагогов стремления к изменению ситуации в целом в образовательном учреждении и на своих занятиях в частности [5].

Проанализировав полученные результаты, мы можем сделать вывод, что отсутствие изменений в данных направлениях работы по развитию психолого-педагогических компетенций повлечет за собой следующие последствия: дальнейшая работа в рамках авторитарного типа управления учебно-воспитательным процессом приведет к деградации свободно мыслящей личности учащегося и сформирует у него социальную пассивность, а это идет в разрез с идеей воспитания социально активной личности; возникнет сбой во взаимодействии составляющих в структуре отношений преподаватель – учащийся – образовательное учреждение.

В этой связи компетентностный подход в контексте непрерывного образования педагогов должен быть направлен на формирование психолого-педагогических компетенций:

- коммуникативной компетенции, в которую входят: способность общаться, умение обмениваться информацией и на этой основе устанавливать и поддерживать педагогически целесообразные отношения с участниками педагогического процесса, умение давать конструктивную (развивающую) обратную связь участникам процесса;

- педагогической компетенции, в которую входят: применение знаний о психологическом развитии обучающихся, их возрастных особенностях, умение это реализовать в педагогической практике, умение планировать и организовывать учебно-воспитательный процесс, выбирать оптимальные методы и формы работы с обучающимися, умение использовать индивидуальный и личностно-ориентированный подход к обучающимся, умение адекватно оценивать результаты самостоятельной и совместной деятельности обучающихся, умение правильно организовывать и управлять системой контроля, самоконтроля, обратной связи между субъектами образовательного процесса; умение разрабатывать, планировать и реализовывать на практике систему корректирующих мер, направленных на повышение уровня знаний, умений и навыков обучающихся, а также их личностного развития;

- информационной компетенции: осуществление поиска нужной информации в различных источниках и использование ее в своей педагогической деятельности, умение применять на практике современные ИКТ – средства для

повышения качества образования, повышения уровня знаний обучающихся, повышения познавательного интереса обучающихся;

- социально - психологической компетенции, включающую в себя отношение к себе, к окружающим (обучающимся), к своей деятельности, ее составляют:

а) такие важные профессионально-личностные качества педагога как терпимость, рефлективность, эмпатичность, умение находить контакт с окружающими, гибкость личности, системное мышление, способность к сотрудничеству, постоянный положительный эмоциональный настрой;

б) а также социальная направленность педагогической деятельности, а именно: репродуктивность, умение быстро адаптироваться, системно-моделирующий тип поведения, стремление к саморазвитию, готовность и способность брать на себя ответственность, самостоятельно и результативно действовать, приобретать новые знания и умения, реализовывать свой личностный и творческий потенциал.

В этой связи необходимым является создание и реализация программы непрерывного образования педагогов на рабочем месте, обеспечивающую выполнение следующих задач:

1) непрерывность, целенаправленность взаимодействия, четкое понимание цели управления и эффективное раскрытие ее остальным участникам, способность провести четкий последовательный анализ поведения субъектов управления, способность выявить наиболее эффективные направления деятельности в достижении результатов, своевременно скорректировать работу специалистов, обозначить приоритеты и необходимые ресурсы, возможность стимулировать и мотивировать педагогов в процессе работы и достижения поставленных целей (задачи Администрации образовательного учреждения);

2) повышение профессиональных и личностных качеств, возможность проявить свободу мыслей, творческие способности как свои собственные, так и учащихся, улучшение корреляции между обучающимися и преподавателями, практическая, а не отвлеченная направленность на образовательный процесс.

Изначально предлагается проведение оценочных мероприятий, направленных на определение уровня удовлетворенности преподавателей своей работой с целью выявить факторы-мотиваторы, определяющие степень их удовлетворенности работой и стимулирующие повышение результативности, выявить их личностные ресурсы, а также разработать совместно с каждым преподавателем ряд мероприятий с целью повышения личной и профессиональной эффективности. Следующим этапом является внедрение практики обратной связи обучающихся по улучшению процесса обучения (формат, применяемые на занятиях, что нравится, чего не хватает, конкретные предложения, факты), профессиональная подготовка педагогов (что конкретно сейчас нравится в своих знаниях, что хотелось бы изменить). Это предоставит возможность реально оценить ситуацию со всех сторон, комплексно подойти к проблеме, вовлечь обучающихся в процесс изменений, даст возможность оценить профессиональные навыки преподавателей, их профессиональную подготовку, умение работать с аудиторией, знание своего предмета, навыки развивающей обратной связи, возможность сопоставить «портрет» идеального преподавателя и фактический пример, позволит сформировать у преподавателей понимание всей важности и необходимости изменений и их цели.

Фокус-группы с преподавателями в небольших группах по совершенствованию методики обучения на основе анализа обратной связи, наблюдения учебного процесса, позволит определить наиболее слабые моменты, пробелы и выработать эффективный план действий по развитию своих компетенций. Тренинговая форма проведения с применением методов групповой дискуссии, кейсов, обратной связи, индивидуальной работы позволяет направить мысли преподавателей в русло необходимых изменений,

возможных достижений и результатов, выйти за рамки границ деятельности конкретного образовательного учреждения, расставить приоритеты в деятельности образовательного учреждения в отношении обучения и развития обучающихся.

Проведение тренинговых программ по развитию психолого-педагогических компетенций с участием приглашенного тренера, коуча способствует развитию системного мышление преподавателей, формированию сплоченной команды, которая способна решать сложные как учебные, так и управленческие задачи.

Особое внимание следует уделить различным видам тренинговых программ. Тренинг управления образовательным процессом через личностное развитие обучающихся направлен на развитие навыков управления образовательным процессом и применение оптимальной стратегии поведения с различными категориями учеников внутри модели «мотивирование-развитие». Тренинг по развитию навыков предоставления обратной связи обучающимся позволяет преподавателям сформировать и закрепить на практике принципы конструктивной обратной связи, направленной на развитие обучающихся и формирования у них мотивации к обучению. Высокую значимость и результативность в этой связи приобретают тренинги креативного мышления, личностного роста преподавателей, программы лидерства.

Одним из наиболее эффективных методов непрерывного обучения является «полевое» развитие, проводимое психологом, коучем, тренером посредством наблюдения процесса обучения, предоставления обратной связи преподавателю и установления «полей успешности» и «зон роста» в профессиональной деятельности.

Таким образом, реализация современных программных мероприятий на основе компетентностного подхода в контексте непрерывного образования непосредственно на рабочем месте создает условия для повышения динамики развития психолого-психологических компетенций педагогов при помощи применения комплексного подхода к развитию психолого-педагогических компетенций (коммуникативной, педагогической, социально-психологической, информационной), развития коммуникативных навыков, навыков взаимодействия и сотрудничества, направленности на определение и развитие позитивных сторон личности собеседника (коллеги, учащегося), развития личностных качеств, терпимости, гибкости, рефлексивности, избегания стереотипов, что преподаватель всегда прав и его мнение – единственно верное, переориентация на уровень сотрудничества, взаимодействия, развития творческого и личностного потенциала преподавателей.

Литература

1. Бермус А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании [Электронный ресурс]. - URL: http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm. (дата обращения: 20.02.2019).

2. Зимняя И.А. Ключевые компетенции –новая парадигма результата образования [Электронный ресурс]. - URL: http://quality.petrsu.ru/file/74.doc. (дата обращения: 20.02.2019).

3. Иванова, С. В., Суртаева, О. Н. Организация методического управления непрерывным педагогическим образованием в условиях внедрения профессионального стандарта педагога профессионального образования // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – № 3. – С. 134–141. – URL: https://e-koncept.ru/2017/170068.htm (дата обращения: 20.02.2019).

4. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании [Электронный ресурс]. - URL: http://www.nekrasovspb.ru/publication/cgi-bin/publ.cgi?event=3&id=22 (дата обращения: 20.02.2019).

5. Мирошникова, О.Х. Профессиональный стандарт педагога: международный опыт и региональные компоненты // Науковедение. – 2015. Том 7. - № 3. – С. 164-166. – URL: http://naukovedenie.ru/PDF/53PVN315.pdf (дата обращения: 20.02.2019).

6. Хуторской А.В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных

стандартов [Электронный ресурс]. - URL: http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm. (дата обращения: 20.02.2019).

УДК 811: 161

З.Ф. Юсупова, к.п.н.,
Казанский (Приволжский) федеральный университет
г. Казань, Россия

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОБЛЕМ ПОДГОТОВКИ МАГИСТРАНТОВ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. *В работе с позиции современной лингвометодики рассматривается вопрос научно-методической подготовки магистрантов к педагогической деятельности в высшей школе. Практическое значение результатов исследования заключается в том, что они могут быть внедрены в учебный процесс при обучении магистрантов направления подготовки по педагогическому образованию, сравнение результатов анкетирования до и после практики позволило разработать методические рекомендации для совершенствования подготовки магистрантов к педагогической практике по профилю обучения.*
Ключевые слова: *педагогическое образование, педагогическая практика, магистранты, русский язык, методика преподавания.*

Z. F. Yusupova, PhD
Kazan (Volga region)Federal University
Kazan, Russia

THE STUDY OF PROBLEMS OF TRAINING OF GRADUATES FOR TEACHING PRACTICE IN RUSSIAN LANGUAGE

Abstract. *In work with modern lingua methodical the question of scientific and methodical preparation of graduates to performance of pedagogical work at higher education institution is considered. The practical significance of the research results lies in the fact that they can be implemented in the educational process in the preparation of undergraduates in the direction of training Pedagogical education, comparing the results of the questionnaire before and after the practice allowed to develop recommendations for improving the preparation of students for pedagogical practice in the profile of training.*
Keywords: *pedagogical education, pedagogical practice, undergraduates, Russian language, teaching methods.*

Современная российская система образования одной из приоритетных задач ставит развитие магистратуры как второй ступени высшего образования. Как правило, студенты не всегда имеют четкое представление о том, что такое магистратура и чем она отличается по содержанию обучения от бакалавриата. О проблемах языковой подготовки бакалавров и магистрантов пишут многие современные и зарубежные исследователи [1-11] и др. Ученые отмечают, что трудности касаются организационного, научно-методического, содержательного, психолого-педагогического характера. В данной работе мы рассмотрим особенности подготовки магистрантов по направлению магистратуры, которая не первый год реализуется в Институте филологии и межкультурной коммуникации Казанского федерального университета 44.04.01 Педагогическое образование: преподавание русского языка и литературы в средней и высшей школе. Магистерская программа направлена на углубление теоретических знаний в области русской филологии и практических навыков моделирования современных методов преподавания русского языка и литературы в современной школьной и вузовской аудитории. Организация учебного процесса в магистратуре предусматривает сочетание продолжения общеобразовательной подготовки по направлению с углубленной специализированной теоретической и методической подготовкой в области преподавания русского языка и литературы в средней и высшей школе. Подготовка магистров по данному магистерскому направлению учит решать образовательные задачи в предметной

области (русский язык и литература) на основе овладения теориями и технологиями преподавания русского языка и литературы в средней и высшей школе. Задачи магистерской программы:

 - подготовка магистра к деятельности, требующей углублённой фундаментальной и профессиональной подготовки в области научно-исследовательской и научно-педагогической деятельности;

 - формирование у магистров навыков владения методами исследования;

 - формирование у магистров теоретико-методических основ обучения русскому языку и литературе;

 - ознакомление магистров с современными методиками эффективного обучения русскому языку и литературе;

 - выработка методических навыков преподавания русского языка и литературы;

 - развитие представлений о многообразии инновационных образовательных технологий в процессе обучения русскому языку и литературе.

Программа магистратуры предусматривает прохождение магистрантами педагогической практики, предполагающей проведение занятий со студентами и школьниками в образовательных организациях. Педагогическая практика по профилю обучения занимает ключевое место в подготовке магистрантов по направлению «Педагогическое образование». Как показывает наш опыт работы, магистранты не всегда имеют четкое представление о том, в чем заключаются цель и задачи педагогической практики, отличается ли она от педагогической практики студентов-бакалавров. Проведенное анкетирование в рамках нашего исследования выявило трудности, с которыми чаще всего сталкиваются магистранты. Наш опыт руководства педагогической практикой показывает, что некоторые магистранты не подготовлены к проведению занятий в вузе, к общению со студентами. В ходе прохождения практики магистранты должны продемонстрировать навыки в области проектной деятельности: проектирование образовательного пространства, в том числе в условиях инклюзии разработка проектов, связанных с профильным гуманитарным образованием в средней и высшей школе осуществление педагогического проектирования образовательных программ и индивидуальных образовательных маршрутов проектирование форм и методов контроля качества образования, различных видов контрольно-измерительных материалов, в том числе с использованием информационных технологий и с учетом отечественного и зарубежного опыта; проектирование содержания учебных дисциплин, технологий и конкретных методик обучения; в области методической деятельности: разработка и реализация методических моделей, методик, технологий и приемов обучения, анализ результатов процесса их использования в организациях, осуществляющих образовательную деятельность; систематизация, обобщение и распространение отечественного и зарубежного методического опыта в профессиональной области; в области управленческой деятельности: изучение состояния и потенциала управляемой системы и ее макро- и микроокружения путем использования комплекса методов стратегического и оперативного анализа; исследование, организация и оценивание управленческого процесса с использованием инновационных технологий менеджмента, соответствующих общим и специфическим закономерностям развития управляемой системы; организация командной работы для решения задач развития организаций, осуществляющих образовательную деятельность, реализации экспериментальной работы; использование индивидуальных и групповых технологий принятия решений в управлении организацией, осуществляющей образовательную деятельность.

Цель данного исследования – выявить уровень подготовленности магистрантов к проведению занятий со студентами-бакалаврами в вузе по результатам анкетирования до и после педагогической практики, разработать методические рекомендации по

преодолению и предупреждению наиболее типичных методических ошибок магистрантов в подготовке и проведении занятий.

Подготовка магистрантов к педагогической практике в том числе осуществляется и в рамках изучения таких дисциплин, как «Преподавание русского языка в средней и высшей школе» и «Преподавание литературы в средней и высшей школе». Магистранты знакомятся с основами преподавания русского языка и литературы в средней школе и спецификой обучения в высшей школе. Практику магистранты проходят на базе кафедры русского языка и методики его преподавания (кафедра образована путем реорганизации кафедры русского языка и прикладной лингвистики).

Для проведения исследования нами применялись такие методы, как анкетирование, наблюдение, количественная обработка результатов, анализ и обобщение. В анкетировании приняли участие 24 магистранта 1 и 2 курсов направления «Педагогическое образование: Преподавание русского языка и литературы в средней и высшей школе» до и после прохождения педагогической практики. Для проведения опроса был разработан вопросник из 10 наиболее актуальных с нашей точки зрения вопросов. Опытно-экспериментальной базой исследования являлся Институт филологии и межкультурной коммуникации ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет.

Исследование проблемы проводилось в несколько этапов. На первом этапе был проведен научный анализ имеющихся методологических подходов в педагогической литературе, диссертационных работах; выделены проблема, цель, и методы исследования, разработан алгоритм экспериментального исследования. На втором этапе был проведен поисково-констатирующий эксперимент, который включал в себя анкетирование магистрантов до и после практики по русскому языку.

Результаты проведенного анкетирования представлены в таблице 1.

Таблица. 1. Показатели поисково-констатирующего эксперимента (количество магистрантов)

№	Виды заданий	Выполнили правильно (количество студентов/ %)	
		до практики	после практики
1	Цель обучения русскому языку в высшей школе?	12	12
2	Какие методики преподавания русского языка в вузе вам известны?	10	14
3	В чем специфика работы со студентами?	11	13
4	Каково содержание обучения русскому языку в высшей школе?	7	16
5	Какие компетенции формируются на занятиях у студентов?	8	14

№	Виды заданий	Выполнили правильно (количество студентов/ %)	
		до практики	после практики
6	Какие типы занятий труднее вести со студентами?	8	14
7	Какие интерактивные методы обучения применяются в высшей школе при обучении студентов?	10	14
8	Какие трудности испытывают студенты при изучении русского языка в высшей школе?	11	13
9	Каковы современные требования к занятиям по русскому языку в высшей школе?	10	14
10	Как вы решали возникающие методические проблемы в процессе подготовки к занятиям в высшей школе?	9	15

Результаты исследования: анализ ответов магистрантов показал, что у 48% магистрантов ожидания от практики оправдались, они получили положительные впечатления, убедились, что в достаточной степени владеют предметными компетенциями по русскому языку и методике обучения в вузе. Однако некоторые магистранты (20%) указывали, что испытывали затруднения в выборе того или иного метода обучения, при разработке плана-конспекта занятия, структурирования материала, способах подачи его студентам-бакалаврам и др. Некоторые трудности были обусловлены тем, что у ряда магистрантов отсутствует базовое образование по филологическому и педагогическому направлению, им приходилось осваивать азы методики преподавания с нуля.

Сравнение результатов анкетирования до и после практики позволило разработать методические рекомендации для совершенствования подготовки магистрантов к педагогической практике по профилю обучения. Подготовка магистрантов к преподаванию дисциплин в вузе должна быть наиболее приближена к современным реалиям. Считаем, что для этого нужно 1) знакомить со спецификой преподавания в вузе, современными технологиями и методами обучения в вузе; 2) предварительно знакомить с деятельностью преподавателя вуза; 3) внимательно изучить научно-методические документы; 4) посещать и анализировать занятия преподавателей; 5) разрабатывать и проводить фрагменты ролевых занятий по профилю подготовки и др.

Литература

1.Корнеева, Т.А., Юсупова З.Ф. Формирование профессиональной речевой культуры учителя-словесника в контексте рекомендаций профессионального стандарта педагога // Педагогическое образование в изменяющемся мире: сборник научных трудов III Международного форума по педагогическому образованию: Часть I. - Казань: Отечество, 2017. - С. 342-350.

2.Петрова В.И. Компаративный анализ систем подготовки педагогических кадров в современном мировом образовательном пространстве // Современные проблемы науки и

образования. – 2015. – № 1-1.; URL: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=17209 (дата обращения: 28.03.2019).
3.Юсупова, З.Ф., Нагуманова Э.Ф., Дуллиева К.М. Интеграция педагогического и классического филологического образования при подготовке будущих учителей // Образование и саморазвитие. – 2016. – № 2 (48). – С. 94-99.
4.Larionova, A. A., Korneyeva T.A., Yusupova Z.F., Latfullina L.G. Improving Professional Speech Culture of Teachers of Russian Language and Literature // Helix (ISSN 2319 – 5592)2017. Vol. 8(1): 2315 – 2318.
5.Lu You, Yuan Tao, Yusupova Z.F. Causal Propositions In Russian Language: Methods Of Chinese Teaching For Students // MODERN JOURNAL OF LANGUAGE TEACHING METHODS. - 2017. - Vol.7, Is.10. - P.90-95.
6.Nurullina, G.M., Usmanova L.A. & Rakhimova D. I. The Use of Moderation Technology at Lessons of Russian Language as the Development of Pupils' Cognitive Activity // The European Proceedings of Social and Behavioural Sciences (EpSBS) Volume XII, Pages 1 - 451 (July 2016). - Pp. 173-179
7.Nurullina, G.M. Yusupova Z.F. The use of dictionaries in teaching Russian language to bilingual students //Modern Journal of Language Teaching Methods:Special Issue (12.2016). - PP. 92-96
8.Yusupova, Z. F. Dialogue of Cultures of Teaching of Russian as a foreign Language in the Chinese Audience: Approaches and Solutions // Ifte 2016 - 2nd international forum on teacher Education. - 2016. - Vol.12, - P.203-207.
9.Prince M. (2004) Does Active Learning Work? A Review of the Research. Journal of Engineering Education. Volume 93, Issue 3,PP. 223–231.
Judith F. Kroll, Susan C. Bobb, Maya Misra, Taomei Guo (2008) Language selection in bilingual speech: Evidence for inhibitory processes. Acta Psychologica, Volume 128, PP.416–430.
10.Shaikhutdinova Ruzalina I., Lukoyanova Yulia K., Savitskaya Natallia, Analysis Of Postmodern Text When Teaching Russian As A Second Native Language / Modern journal of language teaching methods. - 2017. - Vol.7, Is.11. - P.155-160.(Анализ постмодернистского текста в практике преподавания русского языка как второго родного)
11.Fattakhova, N. N., Yusupova Z. F., Fedorova N. I. A New Model of Pedagogical Magistracy in the Direction of Linguistic Education at Kazan Federal University // Ifte 2016 – 2nd international forum on teacher Education. – 2016. – vol.12, is. – pp.26-29.

УДК371

Т.В. Яковенко, канд. пед. наук,
Институт развития образования Республики Татарстан,
Р.С. Камахина, доцент
Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия

ПРЕДМЕТНАЯ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА УЧИТЕЛЯ

Аннотация. *В статье раскрываются вопросы проектирования предметной информационно-образовательной среды как безопасной альтернативы сети Интернет, направленной на достижение высоких образовательных результатов (предметных, метапредметных и личностных). Авторами предложена обобщенная структура предметной информационно-образовательной среды, ее положительные и отрицательные стороны.*
Ключевые слова: *предметная информационно-образовательная среда, персональный сайт учителя, планируемые образовательные результаты, ФГОС, профессиональная компетентность.*

T.V.Yakovenko, PhD
Institute of education development of the Republic of Tatarstan,
R. S.Kamahina, PhD, associate Professor,
Kazan (Volga Region) Federal University,
Kazan, Russia

SUBJECT INFORMATION AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE TEACHER

Abstract. *The article reveals questions of design of the subject information and educational environment as safe alternative of the Internet directed to achievement of high educational results*

(subject, metasubject and personal). Authors offered the generalized structure of the subject information and education environment, its positive and negative sides
Keywords. *The subject information and educational environment, the personal website of the teacher, the planned educational results, FSES, professional competence.*

В современном мире не только умение пользоваться электронными ресурсами, но и участие в создании информационно-образовательной среды признается важной характеристикой успешной педагогической деятельности. Поэтому наличие у учителя персонального сайта определяет его владение компетентностью в области ИКТ и способность быть востребованным в широких массах профессиональной общественности, привлекать внимание и вызывать интерес к своим наработкам и идеям. При создании сайта проявляется комплекс преподавательских качеств как в технической грамотности, так и в содержательном отборе актуального контента.

Одним из условий реализации федеральных государственных образовательных стандартов общего образования (далее – ФГОС ОО) является создание информационно-образовательной среды, обеспечивающей высокое качество образования и успешную социализацию обучающихся. Решение поставленной проблемы сегодня стало возможным в связи со стремительным развитием в образовании информационно-коммуникативных технологий нового поколения, основанных на использовании Интернет-технологий.

Целью нашего исследования является готовность учителя эффективно использовать потенциальные возможности предметной информационно-образовательной среды для образовательного процесса.

Информационно-образовательная среда – это область и интегрированное средство (ресурс) осуществления и реализации образовательного процесса и образовательного взаимодействия, которое под воздействием информатизации стало информационным: информационно-образовательным, информационно-познавательным, информационно-деятельностным и информационно-коммуникативным [2].

В своей работе мы использовали как эмпирические, так и теоретические методы педагогического исследования.

Исследование проведено нами в период с 2017 по 2018 годы среди слушателей курсов повышения квалификации, проходивших обучение по программам дополнительного профессионального образования на базе государственного автономного образовательного учреждения дополнительного профессионального образования «Институт развития образования Республики Татарстан». В исследовании приняли участие 312 учителей-предметников, аттестующихся на первую и высшую квалификационную категорию. В результате было выявлено, что 70 % педагогов имеют персональные сайты, но при этом только 17,5 % используют их в образовательном процессе: при подготовке к итоговой государственной аттестации и для достижения планируемых образовательных результатов у детей, испытывающих особые образовательные потребности (одаренные дети, часто болеющие, спортсмены). К сожалению, более 34,3 % педагогов создавали персональный сайт как необходимость для участия в профессиональном конкурсе или прохождения процедуры педагогической аттестации и в повседневной профессиональной деятельности не видят необходимости в его использовании, это так называемые «мертвые» сайты. Остальные педагоги (48,2 %) рассматривают персональный сайт как личное портфолио. Такое портфолио учителя можно рассматривать как элемент самообразования, в котором представлены достижения учителя, методические разработки, творческая копилка, публикации и др., что позволяет провести анализ профессионального роста, обобщить опыт работы, поставить дальнейшие цели, спланировать и организовать собственную деятельность.

Каждый педагог, создавая уникальную предметную информационно-образовательную среду, должен осознавать ее назначение: безопасная альтернатива сети Интернет; площадка для успешной реализации смешанного обучения и достижения высоких образовательных результатов (предметных, метапредметных и личностных).

В свете изложенного и по результатам проведенного анализа сайтов учителей, активно использующих их в организации образовательного процесса, представляется целесообразным предложить обобщенную структуру сайта (рис. 1).

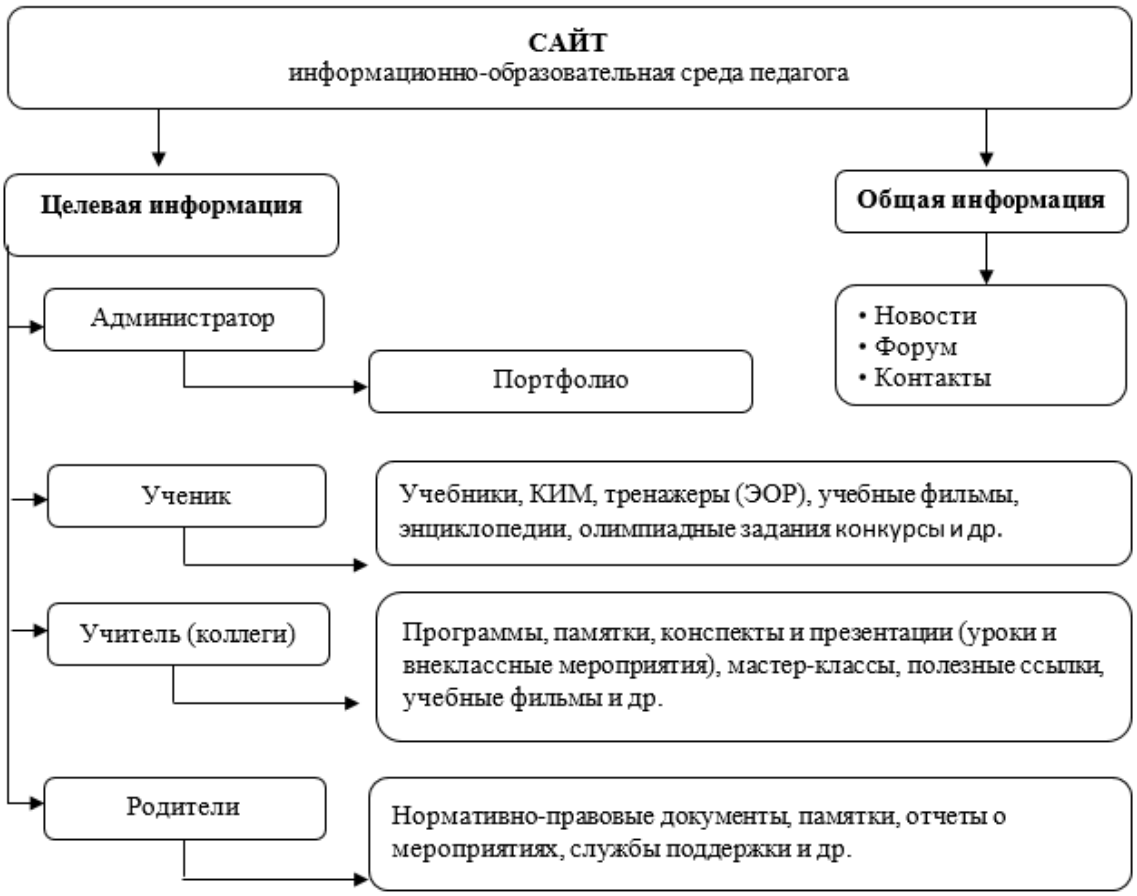


Рисунок 1.

Полноценное наполнение сайта не может осуществляться только за счет авторских методических материалов одного учителя. Так, уже сегодня сайт учителя объединяет в единую образовательную систему электронные формы учебников, образовательные приложения, онлайн-сервисы. Сложившаяся на данный момент система цифровых инструментов, используемых учителем, — это прежде всего:

– обширная база интерактивных образовательных ресурсов;
– ресурсы для достижения личностных и метапредметных результатов обучения;
– средства построения личностно ориентированного обучения;
– социальная сеть для организации образовательного процесса, обмена опытом, достижениями, проектами, исследованиями, наблюдениями [1].

Необходимо отметить и бинарный обучающий эффект информационно-образовательной среды как для учителя, так и для ученика: обучающий характер несёт не только контент, но и сам процесс работы, который способствует развитию:

– навыков работы с персональным компьютером, образовательными сервисами и приложениями;
– навыков работы со средствами и технологиями, поддерживающими индивидуальную и групповую учебную деятельность;

– навыков работы со средствами коммуникации (общение через Интернет, проведение и участие в аудио - и видеоконференциях и т. д.);
– навыков в области самообразования с помощью цифровых образовательных инструментов и средств;
– навыков работы в области организации образовательного процесса с использованием цифровых образовательных инструментов и средств и др. [4]

Американский лингвист Аврам Ноам Хомский писал: «В прошлом люди за знаниями шли в университет. В будущем знание придет к людям, где бы они ни находились» [3].

Стремительный рост объема информации и упростившийся доступ к ней способствуют тому, что сайт педагога становится прекрасным дополнением к традиционным методам организации образовательного процесса, а в определенных условиях и альтернативным.

В то же время следует отметить, что предметная информационно-образовательная среда, созданная учителем, имеет, на наш взгляд, существенный недостаток — это бессистемность, разрозненность, а иногда и откровенно низкое качество. Эффективность использования сайта учителя в организации образовательного процесса, подбор качественных инструментов, эффективная обратная связь напрямую зависят от уровня сформированности профессиональной информационно-коммуникационной компетентности учителя.

В заключение следует отметить, что появление и стремительное развитие цифровых технологий и методов сетевой интеграции, несомненно, позволяют реализовать перспективные технологии обучения, учитывающие процессы самоорганизации человека и социальной коммуникации в условиях тотальной информатизации. Персональный сайт педагога должен стать не тяжелым бременем для педагога, а надежным помощником в достижении поставленных целей.

Литература

1. Димова И., Иоффе А. Звучать в унисон со временем //Учительская газета. – 2015г. – № 20. – С.11-13

2. Коротенков Ю. Г. Информационная образовательная среда основной школы [Электронный ресурс]: учеб. пособие. URL: http://www.tverlingua.by.ru/archive/005/5_3_1.htm (дата обращения: 27.02.2019)].

3. Майкл Г. Информационные и коммуникационные технологии в дистанционном образовании: Специализированный учебный курс / пер. с англ. / Майкл Г. Мур, Уэйн Макинтош, Линда Блэк и др. – М.: Изд. дом «Обучение–Сервис», 2006. – С. 632.

4. Яковенко Т. В. Опыт использования дистанционных образовательных технологий в процессе организации обучения детей с ограниченными возможностями здоровья. // Проблемы современного педагогического образования. – 2016.– № 51-7. – С. 268–278.

УДК 37.015.3 + 159.91 + 159.99

А.Г. Жиляев, д-р мед.наук, профессор,
ФГАОУ ВО Первый Московский государственный медицинский университет им. И.М. Сеченова МЗ РФ (Сеченовский университет).
г. Москва, Россия

МОНИТОРИНГ ШКОЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ

Аннотация: *Психологическая адаптация ребенка к условиям образовательного процесса является основой успешного обучения и развития личности обучающегося и представляет собой одну из основных характеристик эффективного «паспорта здоровья» обучающегося (воспитанника). Снижение уровня психологической адаптации является объективным ранним предиктором риска развития дезадаптивных изменений психофизиологического состояния обучающихся. Психологическая дезадаптация связана с трудностями обучения, нарушениями психологического и физического здоровья. Состояние дезадаптации психологического*

состояния характерно для раннего периода развития поведенческих нарушений у ребенка. Мониторинг школьной адаптации представляет собой эффективный инструмент динамического объективного контроля психологического состояния обучающихся, отличается простотой и доступностью, позволяет выявить негативные тенденции в психологическом состоянии детей в рамках образовательного процесса.
Ключевые слова: *Психологическая адаптация, скрининг, мониторинг, утомляемость, психофизиология, паспорт здоровья, психология в образовании.*

A. G. Zhilyaev, DoctorPhD, professor
I.M. Sechenov First Moscow State Medical University
of the Ministry of Health of the Russian Federation (Sechenov University)
Moscow, Russia

MONITORING OF SCHOOL ADAPTATION

Abstract. *Psychological adaptation of the child to the conditions of the student and comprehensive training of the individual is the only one of the main characteristics of an effective "health passport" of the student (pupil). The decrease in the level of psychological adaptation is an objective early predictor of the risk of maladaptive changes in the psycho-physiological state of students. Psychological maladjustment is associated with learning difficulties, impaired psychological and physical health. The state of disadaptation of the psychological state is characteristic of the early period of development of behavioral disorders in a child. Monitoring school adaptation is an effective tool for dynamic objective monitoring of the psychological state of students, is simple and accessible, allows you to identify negative trends in the psychological state of children in the educational process.*
Keywords: *Psychological adaptation, screening, monitoring, fatigue, psychophysiology, health passport, psychology in education.*

Психологическая адаптация обучающихся является одной из важнейших характеристик психофизического здоровья, отражающая особенности личности ребенка и его психологические характеристики в рамках образовательного процесса [4].

Основными критериями состояния уровня адаптации ребенка к условиям образовательного учреждения могут являться психологические характеристики утомляемости, измеряемая в режиме психологического скрининга.

Система психологического сопровождения образовательного процесса включает в себя динамическую диагностику уровня психофизической утомляемости обучающихся, что позволяет выделить группы риска психологической дезадаптации с дифференциацией психологических особенностей ребенка.

Анализ данных мониторинга школьной адаптации позволяет осуществлять доказательное динамическое наблюдение за психологическим состоянием обучающихся с возможностями вероятностного динамического прогнозирования тенденций личностного развития ребенка.

На основе анализа результатов мониторинга школьной адаптации возможно существенно расширить базу объективной сверх ранней диагностики предикторов дезадаптивных тенденций (как отдельных обучающихся (воспитанников), так и классов (групп)).

Мониторинг школьной адаптации позволяет эффективно формировать личностно ориентированные мероприятия адресной психо-профилактики и коррекции факторов, негативно влияющих на психологическую адаптацию обучающихся (воспитанников) [3, 8, 9, 11].

Существенными элементами системы психологического сопровождения обучающихся (воспитанников) в образовательных учреждениях являются взаимосвязь мониторинга школьной адаптации с психологическими направлениями «Родительская школы» и «Здоровье учителя».

Формирование проекта «Центр школьной адаптации» с включением мониторинга школьной адаптации, программ «Родительская школа» и «Здоровье

учителя» позволяет существенно повысить эффективность взаимодействия основных субъектов образовательного и воспитательного процессов, что способствует созданию оптимальных условий для развития личности обучающихся (воспитанников) [1, 13, 14].

Основными Целями и задачами проекта «Центр школьной адаптации» являются:

- Осуществление психолого-педагогической поддержки обучающихся, членов их семей и педагогов в условиях школьного образовательного процесса.
- Динамическое наблюдение и оценка уровня адаптации обучающихся в условиях образовательного процесса.
- Контроль мероприятий оздоровительного маршрута обучающихся с ОВЗ, имеющих проблемы психологической адаптации, хронические заболевания.
- Профилактика девиантного поведения обучающихся: жестокости, агрессии, аутоагрессии (суицидального риска), поведенческих реакций, наркотизации, алкоголизации и табакокурения [2, 5, 6, 7, 10, 12, 15].
- Развитие навыков психоэкологического конструктивного взаимодействия.
- Профилактика и психологическая коррекция стрессозависимых расстройств у участников образовательного процесса.

Состав основных мероприятий проекта «Центр школьной адаптации»:

1) «Мониторинг школьной адаптации» – психологический скрининг.

2) «Родительская школа» - семейное консультирование, обучающие семинары – тренинга [19].

3) «Здоровье учителя» - психологическое консультирование, оздоровительные тренинги стрессоустойчивости .

Методологической основой семейного консультирования в рамках «Родительской школы» является помощь обучающимся (воспитанникам) и их семьям в психологических ситуациях, при проблемах развития и ограниченных возможностях здоровья.

Задачи семейного консультирования:

1) Оценка психологического, психомоторного и психоречевого развития обучающегося (воспитанника);

2) Помощь в случаях проблем школьной адаптации и обучения;

3) Оптимизация семейного взаимодействия;

4) Профилактика: стрессозависимых нарушений; аддиктивного поведения; агрессии и аутоагрессии; девиантного поведения.

Консультанты: Психолог, Педагог; Дефектолог-логопед; Реабилитолог.

Результатами семейного консультирования являются динамический контроль уровня психофизической адаптации обучающегося (воспитанника); Построение индивидуального оздоровительного маршрута и контроль эффективности коррекционных мероприятий.

Структура основных обучающих программ «Центра школьной адаптации»:

I. Тренинг: «Развитие навыков позитивной коммуникации», цель которого развитие навыков общения и профилактика девиантного поведения.

Вариант 1. Для обучающихся младших классов (интерактивный тренинг).

Вариант 2. Для подростков (интерактивный тренинг).

Вариант 3. Для старшеклассников (интерактивный тренинг).

Вариант 4. Для родителей (обучающий семинар).

Вариант 5. Для педагогического состава (обучающий семинар).

II. Обучающий семинар: «Профилактика аддиктивного поведения» нацеленные на формирование установки на избегание наркотизации, алкоголизации, курение, профилактика компьютерной аддикции.

Вариант 1. Для 1-4 классов (метафорический тренинг - сказкотерапия) [17, 18].

Вариант 2 . Для 5-11 классов (интерактивный обучающий тренинг).

Вариант 3. Для родителей обучающихся и педагогов (обучающий семинар).

III. Обучающий тренинг-семинар «Повышение стрессоустойчивости» направленных на развитие навыков стрессустойчивости в сложных ситуациях: экзамены, конфликты.

Вариант 1. Для младших школьников (развивающий игровой тренинг).

Вариант 2. Для 5-11 классов (обучающий тренинг; психологическая саморегуляция).

Вариант 3. Для педагогов (обучение приемам профилактики профессионального эмоционального выгорания).

Включение результатов мониторинга школьной адаптации, в структуру пастората здоровья обучающегося позволяет осуществлять:

1) Системное динамическое наблюдение и объективный контроль тенденций психологического состояния обучающихся (воспитанников).

2) Свехренее выявление групп риска психологической дезадаптации с дифференцированной оценкой проблем: психофизического развития и психологического здоровья, сложностей обучения, риска формирования девиантных форм поведения.

3) Возможность доказательного контроля эффективности корректирующих, развивающих и оздоровительных мероприятий образовательного процесса.

4) Оптимизация детско-родительских отношений и условий внутрисемейной коммуникации.

5) Повышение психологической адаптации учителя, профессиональной стрессоустойчивости, профилактика эмоционального выгорания и стрессозависимых расстройств здоровья педагогов.

Литература

1. Баранов А.А., Кучма В.Р., Сухарева Л.М. Состояние здоровья современных детей и подростков и роль медико-социальных факторов в его формировании //Вестн. РАМН. 2009. № 5. С. 6—11.

2. Барцалкина В. В. Родительская созависимость как фактор риска формирования аддикций у детей / В.В. Барцалкина // Психологическая наука и образование. - 2012 - № 4 - С. 18-25.

3. Булин-Соколова, Е. И. Мониторинг здоровья учащегося как элемент индивидуализации обучения [Текст] / Е. И. Булин-Соколова, А. Л. Семенов // Культура физическая и здоровье. – 2009. – № 6. – С. 61–64.

4. Выготский Л.С. Педагогическая психология: под. ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика-пресс, 1996 - 536 с.

5. Гусева Н.А. Тренинг предупреждения вредных привычек у детей: Программа профилактики злоупотребления ПАВ у младших школьников «Волшебная страна чувств» / Под науч. ред. Л.М. Шипицыной. – СПб.: Речь, 2008. − 256 с.

6. Дедух Е.Л.Факторы, влияющие на табакокурение учащихся среднего школьного возраста Москвы / Е.Л. Дедух, Н.А.Ручкина, Н.Б.Мирская //Гигиена и санитария. – 2011. – № 3 – с. 58-62.

7. Дубровинская Е.И. Социально-психологические формирования мотивации первичного отказа от табакокурения среди студенческой молодежи: дис.канд. психол.наук. М., 2012. – 156с.

8. Жиляев А.Г. Интенсивные методики оценки психологического состояния, выявления и коррекции психологической дезадаптации – Казань, 2004. − 91 с.

9. Жиляев А.Г. Мониторинг здоровья. Учиться не болея. /Учительская газета Москвы, № 14 – 2017.

10. Жиляев А.Г., Палачева Т.И. Комплексная личностно-ориентированная программа формирования здорового образа жизни и первичной профилактики наркотизации школьников: Методическое пособие. – Казань: Изд-во Каз. техн. ун-та, 2010. – 495 с.
11. Жиляев А.Г., Палачева Т.И. Методики диагностики и коррекции психологической дезадаптации: монография – 2015г. - 174 с.
12. Жиляев А.Г., Палачева Т.И. Метафорический тренинг формирования негативной карты наркотизации в детском возрасте: методическое пособие. – изд-во: Казань: Офсет-сервис, − 2017, − 188 с.
13. Кучма В.Р. Всесторонняя модернизация организации системы медицинского обеспечения детей и подростков в образовательных учреждениях как государственная политика //Материалы Всероссийского конгресса по школьной и университетской медицине с международным участием. М., 2010. С. 29—47.
14. Кучма В.Р., Звездина И.В., Жигарева Н.С. Медико-социальные аспекты формирования здоровья младших школьников //Вопросы современной педиатрии. 2008. Т. 7. № 4. С. 9—12.
15. Макеева А.Г., Лысенко И.В. Программа педагогической профилактики наркотизма среди младших школьников; Организация педагогической профилактики наркотизма среди младших школьников: Пособие для учителей младшей школы / А.Г. Макеева, И.В. Лысенко – СПб.: Изд-во «Образование-Культура», 1999. – 120 с.
16. Палачева Т.И. Личностные особенности школьников – старших подростков с различным отношением к алкоголю: дис.канд. психол.наук. М., 2016, 182с.
17. Хухлаева О.В., Хухлаев О.Е. Терапевтические сказки в коррекционной работе с детьми / О.В. Хухлаева, О.Е. Хухлаев – М.:ФОРУМ, 2013. − 152 с.
18. Шаль Л.Г., Максименко М.Ю., Жиляев А.Г. Возрастные особенности наглядно-образного мышления школьников в норме и при расстройствах аутистического спектра// Ученые записки им. П.Ф.Лесгафта, № 7(125), 2015, с.227-233.
19. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. – СПб.: Издательство «Питер», 1999 С. 301 – 304.

УДК 37.015.31

И.А. Перелыгина, старший преподаватель
ФГБОУ ВО «Российский
государственный гуманитарный университет»,
г. Москва, Россия

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ПЕДАГОГОВ В СФЕРЕ РЕШЕНИЯ ЗАДАЧ ИНКЛЮЗИИ

Аннотация. *Статья посвящена проблеме готовности педагогов школ и преподавателей вузов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях включения их в классы и группы с нормативно-развивающимися детьми. Перед педагогами стоят следующие задачи: поменять свое и отношение окружающих к инвалидам, по мере возможности изменить образовательную среду, создавать условия для реализации особых образовательных потребностей. Рассматриваются трудности в системе повышения квалификации и переподготовки кадров в условиях инклюзивного образования.*
Ключевые слова: *инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, психологическая готовность педагога, специальные условия обучения, профессиональный стандарт педагога, переподготовка кадров в сфере инклюзивного образования.*

I.A.Perelygina, PhD in Psychology,
Department of Family and Childhood Psychology,
Russian State University for the Humanities,
Moscow, Russia

CONTINUOUS EDUCATION OF TEACHERS IN THE DOMAIN OF SOLVING THE TASKS OF INCLUSION

Abstract. *The article is devoted to the problem of readiness of school teachers and University teachers to work with children with disabilities in the conditions of their inclusion in classes and groups with normative-developing children. Teachers are faced with the following tasks: to change their attitude and others to the disabled, as far as possible to change the educational environment, to create conditions for the implementation of special educational needs. The difficulties in the system of advanced training and retraining in conditions of inclusive education are considered of inclusive education.*

Keywords: *inclusive education, children with disabilities, psychological readiness of the teacher, special conditions of training, professional standard of the teacher, retraining in the field of inclusive education.*

Одной из важных проблем образования нашей страны является проблема инклюзивного образования. Инклюзия предполагает обучение детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ) совместно с нормативно развивающимися сверстниками и учитывает их особые образовательные потребности. Количество детей с инвалидностью и ОВЗ неуклонно растет, и в настоящее время, согласно статистике, насчитывается около 2 миллионов. А специальных коррекционных школ и классов становится все меньше. Приблизительно 160 тысяч детей с ОВЗ уже учатся в общеобразовательных организациях. К большому сожалению, чаще всего интеграция детей в эти учреждения происходит по решению родителей, которые стараются социализировать ребенка, используя право на получение образования вместе с нормативно развивающимися сверстниками.

На протяжении многих десятилетий дети с ОВЗ учились в специальных коррекционных школах восьми видов, имели там все необходимые условия для обучения и коррекционной работы. Педагоги в таких школах имели дефектологическое образование. Учителям общеобразовательных школ не было необходимости изучать проблемы детей с нарушениями развития и, соответственно, повышать квалификацию в данной области педагогики.

Новые профессиональные стандарты, принятые в этом году, предъявляют больше требований к деятельности педагогов, в связи с тем, что все чаще приходится работать с детьми, имеющими различные образовательные потребности. Необходимо иметь знания об особенностях психофизического развития детей различных нозологий, о специальных условиях и методах обучения, владеть способами адаптации учебного материала, учитывая особенности восприятия особого ребенка, уметь взаимодействовать со специалистами психолого-педагогического сопровождения на всех уровнях образовательного процесса, оказывать помощь семьям таких детей. В связи с этим появилась необходимость в подготовке педагогов, работающих в инклюзии или готовящихся к ней. Также в последние годы в ряде российских вузов в соответствии со стандартом высшего профессионального образования началась подготовка специалистов по направлению «Психолого-педагогическое образование» со специализацией «Сопровождение инклюзивного образования». Выпускники ВУЗов, окончившие бакалавриат, смогут работать в инклюзии в качестве тьюторов, руководителей ресурсных центров, методистами и специалистами, курирующими инклюзивное образование, педагогами-психологами, учителями начальных классов инклюзивной школы. Выпускники магистратуры - координаторами по инклюзии, председателями консилиумов в образовательных учреждениях. На базе ряда

учреждений высшего образования начали реализовываться программы профессиональной переподготовки в сфере специального коррекционного образования.

Уже сегодня в образовательных организациях различного уровня работают более 2 миллионов педагогов, которым необходимо владеть навыками обучения детей с различными образовательными возможностями и потребностями. Надо заметить, что повсеместно отмечается недостаточная готовность педагогов и специалистов сопровождения, способных реализовывать инклюзивный подход. Поэтому огромная роль на данном этапе должна отводиться системе повышения квалификации, профессиональной подготовке и переподготовке учителей и преподавателей вузов к работе с детьми с ОВЗ в условиях инклюзии.

Исследователи отмечают, что не только умения и навыки надо формировать у педагогов, работающих в инклюзии, но и развивать их личностно-профессиональные качества. Предъявление особых требований к педагогам, у которых недостаточно еще сформированы базовые компетенции, приводит к тому, что у них появляются различного рода затруднения.

О.С. Кузьмина считает, что процесс подготовки педагогов к условиям инклюзии -это непрерывный процесс повышения профессиональной компетентности педагогов, направленный на достижение гуманистических целей и становление педагогических ценностей, в результате которого формируется способность решать профессиональные задачи в области инклюзивного образования [6].

В процессе переподготовки и повышения квалификации мы стараемся сделать предваряющее исследование профессиональной позиции педагогических работников. Например, для выявления затруднений у педагогов при обучении и воспитании детей с ОВЗ в 2018 году был проведен опрос, в ходе которого почти 400 педагогов должны были ответить на ряд вопросов.

Среди ответов на вопрос об их компетенциях в области инклюзии, наиболее частыми были следующие:

«Я не имею специального образования»;

«Я работаю в обычной школе, а не в специальной»;

«Где найти время на уроке, чтобы уделить должное внимание всем?»;

«Мое дело учить, а корректировать будут специалисты-
психологи и дефектологи»;

«Хочу помочь, но не знаю, как»;

«Почему я должен тратить время в ущерб остальным детям?»

При этом большинство педагогов (более 60%) подтвердили, что им необходима помощь для работы с детьми с ОВЗ.

На вопрос: «Какие ресурсы могли бы способствовать повышению профессиональной компетентности?» ответы распределились так по степени их значимости:

I – курсы повышения квалификации по сопровождению инклюзивного образования или коррекционной педагогике (72 час или 144 час).

II - курсы повышения квалификации по сопровождению инклюзивного образования или коррекционной педагогике (не менее 250 часов);

III – обучение на дистанционных курсах повышения (неважно сколько часов)

IV- получение высшего профессионального образования (второе высшее) по направлению подготовки педагогов инклюзивного или коррекционного образования;

V - участие педагогов в научно-практических конференциях, семинарах по проблемам образования детей с ОВЗ

VI - самообразование.

Анализируя полученные данные, можно сделать вывод, что на первое место все категории педагогических кадров ставят необходимость профессиональной переподготовки по направлению коррекционного или инклюзивного образования, но говорят о нехватке времени или иных причинах. Поэтому предпочитают краткосрочные курсы повышения квалификации, а потом более долгосрочные или дистанционные.

При этом, всего лишь немногие хотят получить высшее профессиональное дефектологическое образование. Менее востребованными ресурсами являются участие в семинарах и конференциях, а также самообразование.

Возможными причинами такого выбора по нашему мнению могут быть:

1.Формальный подход к обучению (решение администрации образовательной организации без учета потребности педагога, получение удостоверения о повышении квалификации в необходимом объеме для успешного прохождения эффективного контракта или аттестации).

2. Неумение работать в одной команде психолого-педагогического сопровождения

в условиях инклюзии.

3. Отсутствие стимулирующих факторов, которые бы способствовали самообразованию и саморазвитию педагогов.

4. Низкая мотивация педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

5. Недостаточный уровень подготовки преподавателей (нет практики), осуществляющих подготовку кадров к инклюзии.

6.Отсутствие профессионально важных качеств педагога для работы с детьми с ОВЗ (ответственность, рефлексия, терпимость, толерантность).

7. Слабое учебно-методическое обеспечение педагогов в инклюзии. Считаем одной из главных целей повышения квалификации и профессиональной переподготовки - практическую поддержку и преодоление профессиональных затруднений в условиях инклюзии.

В свою программу повышения квалификации преподавателей ВУЗов мы включаем следующие разделы:

1.Нормативно-правовое обеспечение обучения в вузе студентов с инвалидностью и ОВЗ.

2.Специальные образовательные условия обучения и психолого-педагогического сопровождения студентов различных нозологий.

3.Применение современных технических средств обучения, образовательных технологий, электронного и дистанционного обучения при инклюзивном образовании в ВУЗе.

4.Разработка адаптированных образовательных программ для обучения студентов с инвалидностью в вузе.

5.Профессионально важные качества преподавателей, необходимые для работы со студентами с инвалидностью и ОВЗ.

6.Основные аспекты профориентации лиц с инвалидностью и ОВЗ.

7. Программы трудоустройства студентов с инвалидностью и ОВЗ.

8.Учебно-методическое сопровождение процесса обучения студентов с инвалидностью и ОВЗ.[12]

Инклюзивное образование-это долгосрочный процесс, требующий терпения и терпимости, систематичности и последовательности, непрерывности, комплексного подхода для его реализации[7].

В заключение подчеркнем, что только непрерывная и компетентная деятельность специалистов сопровождения различного профиля может решить трудную задачу формирования самостоятельной, социально-мобильной, ответственной

личности, готовой к саморазвитию и личностному самоопределению, к успешной социализации в обществе и активной адаптации на рынке труда.

Литература

1. Алехина С.В. Инклюзивное образование для детей с ограниченными возможностями здоровья // Новикова Н.В., Казакова Л.А., Алехина С.В. Современные образовательные технологии в работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья / под общ.ред. Н.В. Лалетина.Красноярск, 2013.

2. Ахметова Д.З. Педагогика и психология инклюзивного образования: учеб. пос. /Д.З. Ахметова и6 др. Казань: Изд-во «Познание»38 Института экономики,управления и права 73 , 2013. 204 с.

3. Алехина С.В., Силантьева Т.А. Поддержка учителя в инклюзивном образовании // Современная зарубежная психология. 2014. Т. 3,6 No3.

4.Инклюзивное образование в высших учебных заведениях России: проблемы и решения. Текст научной статьи по специальности «Народное образование. Педагогика». Голуб Е.В. Сапрыкин И.С.

5. Кузьмина О.С. Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования: диссер. канд. пед. наук: 13.00.08. Омск, 2015. 318 с.

6. Лешер О.В.,Деменина Л.В. Инклюзивное обучение студентов университета: комплекс научных подходов [Электронный ресурс]: Современные проблемы науки и образования. 2015.6 No1.34 Режим доступа: www.science-education.ru/121-18603. (дата обращения 08.11.2015).

7. Михайлова Е. Н. Развитие системы непрерывного педагогического образования России на рубеже XX-XXI веков / Е. Н. Михайлова // Вестник ТГПУ15 . 2008. No2 3 (77). С. 44-46.

8. Михальчи Е.В. Состояние инклюзивного образования в системе высшего образования в России [Электронный ресурс]: Современные проблемы науки и образования. 2014. No2. Режим доступа: http://www.science-education.ru/116-124.

9. Назарова Н.М. Теоретические и методологические основы образовательной интеграции // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии. -М. МГПУ, 2011.

10.Образование для лиц с ОВЗ [Электронный ресурс]: Московский городской психолого-педагогический университет. Режим доступа: http://xn--c1arkau.xn--p1ai/infopages /show/3

11. Условия обучения инвалидов РГГУ [Электронный ресурс]: Российский государственный гуманитарный университет. Режим доступа:http://ucheb.rsuh.ru/section.html?id=10311. (дата обращения 06.11.2015).

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

Э.Р. Гайнеев, канд.пед.наук, доцент,
С. О. Никитина, аспирант
Ульяновский государственный педагогический
университет им. И.Н. Ульянова, г. Ульяновск

КОНКУРС КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Аннотация. *В статье рассматривается проблема формирования и развития у обучающихся педагогического вуза коммуникативных качеств личности как важнейшей составляющей профессиональной компетентности будущего педагога в процессе организации и участия в таких популярных и зрелищных мероприятиях как конкурс.*
Ключевые слова: *конкурс, студент, профессиональная компетентность, коммуникативные качества личности, умение работать в команде, творчество.*

E. R., Galeev PhD, Associate professor
O. S. Nikitina, post graduate student
Ulyanovsk state pedagogical University
University them. I. N. Ulyanov, Ulyanovsk

COMPETITION AS A MEANS OF FORMING COMMUNICATIVE SKILLS OF A FUTURE TEACHER

Abstract. *The article deals with the problem of formation and development of students of pedagogical University communicative qualities of the person as the most important component of the professional competence of the future teacher in the process of organization and participation in such popular and entertainment events as the competition.*
Keywords: *competition, student, professional competence, communicative qualities of the person, ability to work in team, creativity.*

На современном этапе развития общества одной из важнейших проблем в подготовке педагога становится проблема эффективного формирования коммуникативных качеств личности, опыта взаимодействия студента педагогического вуза в обществе и трудовом коллективе, его умений работать в команде и научить этому своих будущих учеников.

Эта проблема становится все более актуальной, поскольку успешность деятельности человека в современной ситуации все более зависит от эффективного взаимодействия в коллективе, что особенно важно для будущего педагога. Современный педагог не только взаимодействует в коллективе педагогов, социальных партнеров, учащихся и их родителей, но, в силу особенностей своей профессии должен уметь эффективно формировать и развивать эти качества у учащихся. Именно поэтому, на сегодняшний день все более востребованным становятся интерактивные формы и методы обучения.

Проблема усугубляется всеобщей компьютеризацией, расширением сети Интернет, когда современный человек все больше уходит в виртуальную реальность и все меньше времени остается на непосредственное, живое общение.

Таким образом, усугубляется противоречие между необходимостью формирования и развития коммуникативных качеств современного человека, его умений общения в социуме, умений работать в команде и снижением общения.

Современная педагогика пытается решать указанную проблему посредством организации интегративных форм в обучении, внедрения активных форм, средств и методов обучения, путем проведения занятий в форме деловых игр, творческих викторин, командных и индивидуальных конкурсов, что способствует формированию и развитию коммуникабельности - основы умений работы в команде [1; 43].

Понятие «коммуникабельный» в толковом словаре русского языка определяет человека, с которым «легко общаться, иметь дело, устанавливать контакты» [5; 286].

Интегративный характер труда современного педагога заключается в том, что он должен, помимо профессиональных знаний и умений обладать определенными социально-психологическими качествами. Одним из условий его оптимальной педагогической деятельности становится умение организовать коллектив обучаемых, воспитывать чувство товарищества, умение работать в коллективе.

Развитие коммуникативных качеств личности у студентов требует особого управления обучением, условием осуществления которого является создание творческой атмосферы в процессе обучения.

Умение работать команде не может формироваться само собой, по ходу образовательного процесса и в ее основе - взаимодействие, взаимное сотрудничество и отношение к совместной деятельности, определение и преодоление различных препятствий.

Как показывает опыт, одним из направлений в формировании умений работать в команде являются конкурсы, в которых проявляются и развиваются коммуникативные качества личности в раскованной, игровой, соревновательной обстановке.

В напряженной обстановке конкурса особенно ярко проявляются личностные качества студента, развивается чувство товарищества, даже, если это сугубо индивидуальный конкурс, то его участник все равно ощущает поддержку своих товарищей, сокурсников и понимает, что он – представитель коллектива, группы, учебного заведения.

В качестве примера приведем организацию и проведение первого межвузовского чемпионата WorldSkills Russia по компетенциям «Учитель технологии» «Учитель основной и средней школы», организованного по стандартам WorldSkills, один из отборочных этапов которого проводился в октябре 2017 года в Ульяновском педагогическом университете им. И.Н. Ульянова (ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»).

Три дня продолжался конкурс, три дня будущие педагоги, демонстрируя свои педагогические знания и умения, которые оценивали компетентные эксперты, среди которых преподаватели вуза; педагогических колледжей, гимназий под руководством главных экспертов - представителей Московского педагогического университета.

Университет, как отметила ректор УлГПУ Тамара Девяткина, заинтересован в улучшении образовательного процесса посредством применения практик WorldSkills, а для студентов - это хороший профессиональный опыт [3].

Главные эксперты чемпионата отметили высокий уровень организации мероприятия и высокий уровень подготовки участников. Они отметила, что Ульяновский университет стал третьим педагогическим вузом России, в котором проводится чемпионат WorldSkills Russia по двум педагогическим компетенциям.

Победители регионального чемпионата представляли УлГПУ в финале национального межвузовского чемпионата, который состоялся в конце ноября 2017 года в Москве, где студент университета Егор Новиков занял второе место по компетенции «Учитель технологии».

В современных методах организации деятельности коллектива применяются различные правила работы в команде, в том числе и такие:

Правила работы в команде

1. Решения принимайте совместно.
2. Не давите своим авторитетом.
3. Воспринимайте командную работу как школу профессионализма.
4. Записывайте все идеи.
5. Контролируйте свои эмоции.
6. Принимайте критику.
7. Не работайте на износ.
8. Распределяйте обязанности.
9. Строго придерживайтесь плана.
10. Пресекайте интриги.
11. Будьте скромны.
12. Отдохните вместе [2].

Будущему педагогу также необходимо освоить методики выявления коммуникабельности. Можно применить следующий метод определения коммуникабельности по следующим признакам:

- Наличие способности вести разговор на любую тему.
- Получение истинного удовольствия от беседы.
- Умение непринужденно выступать перед большой публикой.
- Не стесняться, независимо от ситуации, компетентно и доступно излагать свою собственную позицию.
- Выбирать стилистическую окраску и тон речи с учетом индивидуальных особенностей слушателей.
- Поддерживать на протяжении требуемого промежутка времени интерес публики [2].

Другими исследователями приводятся некоторые методы и приемы по развитию коммуникабельности, связанные с развитием коммуникабельности в производственных условиях, без которых, как они отмечают, невозможна полноценная работа коллектива [2].

1. Старайтесь сохранять спокойствие, быть уверенным в своих силах. Лишняя суета, заискивающие взгляды, повышение либо понижение голоса во время разговора не допустимы. Вы должны выглядеть раскрепощенно, говорить негромким голосом, размеренным тоном. В таком случае собеседник серьёзно отнесется к вашим словам.

2. Умение работать в команде не допускает поспешных выводов о человеке по социальному статусу, внешнему облику.

Быстрота принятия решения приводит к тому, что вы потеряете потенциального коллегу. Важно найти в партнере положительные качества, чтобы настроиться на конструктивное сотрудничество, это и предполагает умение работать в команде. Цель состоит в позитивном настрое всех участников группы.

4.Необходимо научиться слушать своего коллегу. Умение слышать и слушать – настоящее искусство. Любой адекватный человек оценит благодарного зрителя. Не перебивайте собеседника на полуслове, дайте ему шанс высказать свою точку зрения, и только после этого предлагайте личные контраргументы либо аргументы [4].

Также в конкурсах развивается такое, чрезвычайно важное в современном мире мышление, как критическое, которое проявляется и развивается в конкурсном движении: «умение отдать должное победителю» уважение к соперникам,

Таким образом, в различных игровых формах, творческих диспутах, конкурсах формируются профессионально значимые будущего педагога умения работать в команде, поскольку, ему, в процессе его будущей педагогической деятельности,

придется взаимодействовать в коллективе коллег-педагогов, со своими учащимися, родителями, и развивать коммуникативные качеств личности своих обучающихся.

Литература

1. Гайнеев Э.Р. От мини-конкурсов – к вершинам мастерства [Текст] / Э.Р. Гайнеев // Профессиональное образование. Столица. - 2008. - № 11. - С.20-21.

2. Н. Ильина. Как научиться работать в команде: 12 ключевых правил - Режим доступа: http: // bbf.ru. – 01.03.2018.

3. Меркулова, Э. В УлГПУ им. И.Н. Ульянова в октябре впервые пройдет отборочный чемпионат профессионального мастерства WorldSkills Russia по педагогическим компетенция. URL: http: // ulspu.ru (дата обращения: 14.10. 2017).

4. Коммуникабельность. Умение работать в команде. Режим доступа: . fb.ru›article…kommunikabelnost…v…natselennost-na… – 01.03.2018.

5. Педагогика. Большая современная энциклопедия [Текст] / сост. Е. С. Рапацевич – М. : Современное слово, 2005. - 720 с.

УДК 372.881.1

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

ФОРМИРУЮЩЕЕ ОЦЕНИВАНИЕ КАК СОВРЕМЕННЫЙ ПОДХОД К ОЦЕНКЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. *В статье представлены функции контроля и оценки в образовательном процессе, раскрывается понятие «формирующее оценивание». Установлены отличия между стандартизированным и формирующим оцениванием. Представлены стратегии оценивания как методы для сбора информации об учебных достижениях школьников: выявление потребностей учеников, развитие самостоятельности и взаимодействия, наблюдение за процессом, проверка понимания и метапознания, доказательство понимания и умения. Рассматривается чтение как предмет оценивания, представлены критерии оценивания заданий по работе с текстом. Указаны основные веб-инструменты для разработки шаблонов формирующего оценивания. В статье мы приходим к выводу о том , что формирующее оценивание нацелено на устранение противоречия между функциями оценки и существующей системой оценивания; связывает оценку с индивидуальным приращением образовательных результатов (знаний, умений, компетентностей и т.п.) учащегося и создает условия, в которых ученик получит опыт планирования и реализации процесса своего обучения; вводит в практику оценку новых результатов образования.*

Ключевые слова: *образовательные результаты, стандартизированное и формирующее оценивание, аспекты контроля и оценки, критериальная модель оценивания заданий по работе с текстом, стратегии оценивания.*

O.V. Volkova, Dr PhD Associate professor,
Kazan (Volga region) Federal University
Kazan, Russia

FORMATIVE EVALUATION AS A MODERN APPROACH TO THE EVALUATION OF EDUCATIONAL RESULTS OF STUDENTS

Abstract. *The paper presents the functions of monitoring and evaluation in the educational process, reveals the concept of "formative evaluation". The differences between standardized and formative assessment are established. The assessment strategies are presented as methods that the teacher uses to gather information about students' educational achievements: identification of students' needs, development of self-reliance and interaction, monitoring of the process, verification of understanding and meta-cognition, proof of understanding and skill. Reading as a subject of evaluation is considered, the criterial model of estimation of tasks on work with text is presented. The basic web-tools for development of templates of forming estimation are specified. In the paper we come to the conclusion that the formative estimation will allow to eliminate contradictions between functions of*

estimation and the existing system of estimation; associate the assessment with the individual increment of educational results (knowledge, skills, competencies, etc.) of the student and create the conditions in which the student will get the experience of planning and realization of the process of own training; to introduce the evaluation of new educational results into practice.
Keywords: *educational results, standardized and formative assessment, aspects of monitoring and evaluation, criterial model of evaluation of tasks on work with text, strategies of evaluation.*

Процесс оценивания результатов деятельности учащихся является важной составляющей всего образовательного процесса.

Контроль и оценка образовательных достижений учащихся имеют два взаимосвязанных аспекта: контроль и самоконтроль со стороны учителя и со стороны ученика.

Со стороны учителя, это ответы на вопросы: чему я научил (научила); какие ошибки допущены при изучении конкретных тем; на что нужно обратить внимание и скорректировать при дальнейшем изучении. С точки зрения ученика, это ответы на вопросы: чему я научился (научилась); что у меня получается; какие я допустил (допустила) ошибки и почему и как их устранить. При этом важно, что учитель должен формировать у школьников отношение к контролю и оценке как к важной и желаемой деятельности, потому что она позволяет каждому обозначить свои успехи и выявить недочеты в учении.

Отказ от ориентации на среднего ученика предоставляет учителю возможности сделать обучение личностно ориентированным и в полной мере реализовать такие функции контроля и оценки, как воспитательную (школьники не боятся контроля, а видят в нем возможность реализовать свои способности и самостоятельно оценить результат работы); образовательную (учитель устанавливает динамику успеваемости, определяет качество усвоения школьниками учебного материала, оценивает степень развития мыслительных операций; у учителя появляется возможность определить проблемные зоны в работе, а у ученика – в своей учебной деятельности); ориентировочную (учитель видит перспективы работы с каждым школьником на основе анализа его индивидуальных успехов, причин неудач; управления (учитель определяет ошибки в своей педагогической деятельности; ученик развивает навыки анализа и оценки своей деятельности, учится адекватно воспринимать оценку учителя). Кроме того, необходимо назвать и 2 эмоциональную функцию, поскольку любой вид оценки, включая и отметки, создает эмоциональный фон и вызывает соответствующую реакцию ученика.

Сегодня учитель должен владеть инструментами формирующего оценивания, под которым понимается оценивание в процессе обучения, когда анализируются знания, ценностные установки, умения, устанавливается обратная связь об успехах и недочетах учащегося; когда школьника ориентируют и вдохновляют на учебу, а также планирование целей и путей их достижения. Формирующее оценивание сосредоточено на сравнении успехов учащегося с его прежними достижениями[6] .

Стандартизированное оценивание предполагает подход к ученикам с разными образовательными возможностями с “одной меркой”, независимо от их индивидуальных потребностей. Формирующее оценивание помимо внешней оценки (оценивание работы ученика учителем) предполагает также внутреннюю оценку: самооценку, взаимооценку и, самое главное, дальнейшую работу как над устранением пробелов, так и над построением плана последующего движения вперед. Иначе говоря, оценивается не только учебная деятельность, но и процесс

обучения. Для более эффективной оценки учащихся следует использовать различные стратегии и соответствующие инструменты. Стратегии оценивания — это методы, которые педагог использует для сбора информации об учебных достижениях учащихся. На разных этапах учебы используются разные стратегии оценивания.

Применяя ту или иную стратегию оценивания, важно понимать, на что она ориентирована, каких результатов мы добиваемся, как помогаем ученику размышлять о его учебных достижениях.

Цель формирующего оценивания – улучшать качество учения, а не обеспечивать основания для выставления отметок

Представляем некоторые приемы формирующего оценивания, используемые нами на уроках русского языка

Недельные отчеты

- Чему я научился за эту неделю?
- Какие вопросы остались для меня неясными?
- Какие вопросы я задал бы ученикам, если бы я был учителем, чтобы проверить, поняли ли они материал?

Комментарий

- Разбор слова по составу я посмотрел в Интернете
- Трудно было подобрать литературный аргумент
- Не помню, как отличить обстоятельство от дополнения
- Написать сочинение помогла мама

Индекс карточки

Карточка с заданиями на обеих сторонах

- 1- я сторона.
- Перечислите основные правила изученной темы «Знаки препинания в сложносочинённом предложении» и обобщите их в и виде схемы или таблицы (9 класс, русский язык)

- 2-я сторона.
- Определите, какой материал вы не поняли в изученной теме «Знаки препинания в сложносочинённом предложении» и сформулируйте вопросы. (9 класс, русский язык)

Две звезды и желание

1)**Вставьте пропущенные буквы и расставьте знаки препинания в предложениях.**

Окна во всех к_рпусах были ярко осв_щены и оттого на громадном дв_ре к_залось очень т_мно .

На улице ж_ра а ц_плятам хол_дно.

Вскоре после восхода наб_жала туча и брызнул короткий дождь.

Уже совсем рас(сс)вело и народ стал подниматься когда я вернулся в св_ю к_мнату.

Шумит на дв_ре (не)погода но в доме до сих пор (не)спят.

2) Обменяйтесь выполненными заданиями и определите в них два положительных момента – **«две звезды»**, выделите один момент, который заслуживает доработки – **«желание»**

Речевые образцы

Тема: «Знаки препинания в сложносочинённом предложении».

На доске или карточке несколько предложений. Учитель предлагает ответить на вопрос, используя речевой образец – подсказку.

Назовите, к какому типу относятся эти предложения.

Это предложение ….(простое/сложное), потому что…(в его составе одна/две или более грамматических основ, оно представляет собой смысловое единство, оформленное интонационно).

Это предложение … (сложносочинённое/сложноподчинённое/бессоюзное), потому что…(это сложное предложение с сочинительной/подчинительной/бессоюзной)

связью между его частями, части предложения связывают сочинительные/подчинительные союзы/союзные слова /связаны только интонационно).

Составьте речевой образец

Для объяснения постановки знаков препинания или правописания пропущенных букв в предложениях.

Окна во всех к_рпусах были ярко осв_щены и оттого на громадном дв_ре к_залось очень т_мно .

На улице ж_ра а ц_плятам хол_дно.

Вскоре после восхода наб_жала туча и брызнул короткий дождь.

Уже совсем рас(сс)вело и народ стал подниматься когда я вернулся в св_ю к_мнату.

Шумит на дв_ре (не)погода но в доме до сих пор (не)спят.

Использование веб-инструментов для разработки шаблонов формирующего оценивания

Представляем веб-инструменты, которые можно использовать для создания шаблонов:

• Сервис для создания среды совместного обучения **сайты Google https://sites.google.com/**

• Сервис для создания интерактивных рабочих листов, среда для совместной групповой работы - **текстовые документы Google https://docs.google.com**

• Сервис для создания таблиц, “органайзеров”, среда для совместной групповой работы -

табличные документы Google

• Среда для совместного планирования - **календарь Google https://www.google.com/calendar/**

• Сервис для создания интерактивных рабочих листов, схем, диаграмм, рисунков - рисунки

Google

• Сервис для создания интерактивных тестов самопроверки по разным предметам

Learningapps.org

На наш взгляд, такой подход к оцениванию образовательных достижений учащихся, как формирующее оценивание, позволит устранить противоречия между функциями оценки и существующей сегодня системой оценивания; связать оценку с индивидуальным приращением образовательных результатов (знаний, умений, компетентностей и т.п.) учащегося и создаст условия, в которых ученик получит опыт планирования и реализации процесса своего обучения; обеспечит оценку новых результатов образования.

Литература

1. Пинская М.А. Оценивание в условиях введения требований ФГОС - М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2013.

2. Фишман И.С., Голуб Г.Б. Формирующая оценка образовательных результатов учащихся: Методическое пособие. – Самара, 2007.

3. Модернизация образовательного процесса в начальной, основной и старшей школе: варианты решения / Под ред. А.Г. Каспржака, Л.Ф. Ивановой. М.: Просвещение, 2004.

4. Пинская М.А., Иванов А.В. Формирующий подход: критериальное оценивание в действии // Народное образование. 2010. № 5.

5. Логвина И., Рождественская Л. Инструменты формирующего оценивания в деятельности учителя-предметника. – Narva, 2012.

СОДЕРЖАНИЕ

М.У. Мукашева, Б. А. Жетписбаева, А.К. Альжанов **3**
ПРОЕКТИРОВАНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ «ИНФОРМАТИКА» ДЛЯ ПЕДВУЗОВ
И.А. Муртазин, Ю.Н. Истомин **10**
ОРГАНИЗАЦИЯ ПЕРЕКРЕСТНОГО ОЦЕНИВАНИЯ РАБОТ СТУДЕНТОВ ПО ДИСЦИПЛИНЕ "ПРАКТИКУМ В УЧЕБНЫХ МАСТЕРСКИХ" СРЕДСТВАМИ СДО MOODLE
Л.Ю. Мухаметзянова, С.Ю. Грузкова **16**
ИНТЕГРАЦИЯ КОГНИТИВНОГО И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТОВ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ
Ф.Ш. Мухаметзянова, Г.А. Шайхутдинова **22**
ФОРМИРОВАНИЕ НОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У УЧАЩИХСЯ СПО В РАМКАХ ПРОВЕДЕНИЯ ЧЕМПИОНАТОВ WORLDSKILLS
Г.Н. Некрасова, Н.Н. Новикова **26**
МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГИИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЕ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
Э.И. Низамова, Э.Д. Шигапова, А.Р. Хисамова **31**
РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧИТЕЛЯ ФИЗИКИ В ОБЛАСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЙ ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ
Т.А. Никифорова **35**
РОЛЬ ЯЗЫКОВОЙ АТТРИЦИИ В ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ
Л.Н. Нугуманова, Г.А. Шайхутдинова **38**
МОДЕЛИ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА НАСТАВНИКА В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ
Г.М. Нуруллина, И.Ю. Голованова **43**
КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ-НЕФИЛОЛОГОВ
В.К. Обыденкова **48**
РОЛЬ ИНТЕРНЕТ-ПРОЕКТИРОВАНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ
Э.Д.Оганесян **54**
ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА
Н.А. Олейникова **57**
СТАТЬЯ-ОПИСАНИЕ ИННОВАЦИОННОЙ ПРАКТИКИ «ФОРМИРОВАНИЕ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ»
И.В. Павлова **64**
ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕХОДА КОНЦЕПЦИИ С «НЕ БОЛЕТЬ» НА «БЫТЬ ЗДОРОВЫМ» В ОСНОВЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

В.Ф. Поберезкая, С.Н. Терентьева **69**
SMART NOTEBOOK КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ И ЯЗЫКОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕРВОКЛАССНИКОВ НА УРОКАХ КОМИ ЯЗЫКА КАК НЕРОДНОГО
Н.И. Попов, Е.В. Яковлева, Л.Н. Губарь **73**
О РОЛИ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГОВ В ВУЗЕ
Ю.В. Прилепко, Г.Ю. Козловская, Е.И. Филипович **75**
ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГА НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ К РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРАКТИКИ
Т.В. Пронина **80**
ПРИНЦИПЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ТРЕНИНГА НАЧИНАЮЩЕГО УЧИТЕЛЯ
А.А. Псеунок, Е.М. Еднич **86**
ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ К ЗДОРОВЬЮ
Б.Х. Рахимов **90**
ВОСПИТАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НА ОСНОВЕ КРЕАТИВНОГО ПОДХОДА
А. А. Родионова **94**
ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСЫ И ИХ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
А.А. Рыбакова **97**
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ В ФОРМИРОВАНИИ ИНФОРМАЦИОННО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА
Н.Н. Савина **102**
ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЕ ОТНОШЕНИЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
М.Л. Сазанова, Н.И. Кадочникова, Г.А. Попова **106**
ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ОСВОЕНИИ БАКАЛАВРАМИ ПЕДАГОГИКИ БАЗОВЫХ УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН
Р.Н. Салиева, Р.А. Сафина **112**
СЕМАНТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ТРАНСФОРМИРОВАННЫХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ С КОМПОНЕНТОМ *РОДСТВА* В ЗАГОЛОВКАХ МАСС МЕДИЙНЫХ ТЕКСТОВ В ПРОЦЕССЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ
Р.С. Сафин, Е.А. Корчагин, Р.Н. Абитов **118**
ВАРИАТИВНЫЕ МОДЕЛИ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В СТРОИТЕЛЬНОМ НАУЧНО–ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ КЛАСТЕРЕ
В.А.Сахаров, Л.Г. Сахарова **121**
ПРОБЛЕМА ВОСПИТАНИЯ КУЛЬТУРЫ МЕЖРЕЛИГИОЗНЫХ ОТНОШЕНИЙ У СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ В РОССИЙСКОЙ ПЕДАГОГИКЕ НАЧАЛА XX ВЕКА
С.А. Седов **126**
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОЦЕССНОГО ПОДХОДА В ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Р.К. Серёжникова, В.В. Загороднев, А.Ю. Маргарьян **130**
НЕПРЕРЫВНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ОФИЦЕРА: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ И ПРИКЛАДНОЙ АСПЕКТ
Л. А. Серикова, И. А. Неясова **136**
ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА В ОБЛАСТИ ВОСПИТАНИЯ К ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
Н.А. Сигачева, А.Р. Баранова **140**
РАЗРАБОТКА КРИТЕРИЕВ ОЦЕНКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИННОВАЦИОННЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
О. В. Синицын **145**
МОДЕЛИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ УЧИТЕЛЯ ИСТОРИИ И ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ НОВОГО ТИПА
Е.О.Смирнова **150**
ФОРМИРОВАНИЕ ИГРОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗОВ
Л.Н. Спиридонова, А.В. Спиридонова **153**
МАСТЕРСКАЯ МОЛОДОГО ПЕДАГОГА: СОСТОЯНИЕ И ФУНКЦИИ КУРАТОРСТВА НА ДОВУЗОВСКОМ ЭТАПЕ ПОДГОТОВКИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ
И.А. Стеценко **158**
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА РУКОВОДИТЕЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ В УСЛОВИЯХ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЭЛИТЫ В УСЛОВИЯХ ИНСТИТУТА МАГИСТРАТУРЫ
В.Э. Стоцкая, Н.Н. Калацкая **162**
МЕЖПОЛОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ К УЧЕБНОМУ ПРОЦЕССУ
О.В. Тарасова **169**
О ЗНАЧИМОСТИ КУРСА «ВВЕДЕНИЕ БАКАЛАВРОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ» ПРИ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ
О.И. Тарасова **173**
ОСНОВНЫЕ ЦЕННОСТИ, ПРИОРИТЕТЫ И ПОТЕНЦИАЛЫ ОБРАЗОВАНИЯ
Н.В. Тарасова, И.П. Пастухова **178**
МЕТОДИЧЕСКИЕ ЗАТРУДНЕНИЯ УЧИТЕЛЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ: МЕТОДИКА И РЕЗУЛЬТАТЫ АНАЛИЗА
А.Ю. Татаринцева **186**
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ К ШКОЛЕ ДЕТЕЙ С ММД
Н.В. Телешева **190**
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА МОЛОДОГО ПЕДАГОГА ПО ВЫЯВЛЕНИЮ ПРЕДМЕТНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ И ПОВЫШЕНИЮ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ

Е.Ю. Токарчук **193**
ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ПРОЕКТНО-КОНСТРУКТОРСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ
В.В. Утёмов **197**
СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ КАЧЕСТВ ШКОЛЬНЫХ УЧИТЕЛЕЙ И ИХ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ
И.И. Ушатикова, Х. Р. Пегова, Е. В. Салимуллина **204**
ПРОБЛЕМЫ НАЧИНАЮЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В СФЕРЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОММУНИКАЦИИ
Г.Ж. Фахрутдинова, С.У. Абенова **207**
ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ МОЛОДЕЖИ В УСЛОВИЯХ ПОЛИЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА
Е.В. Филиппова, И.В. Морозикова **212**
ОСОБЕННОСТИ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ ПОДГОТОВКИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В РОССИИ
С.П. Фирсова, Е.В. Родионова **217**
ФАКТОРЫ И УСЛОВИЯ УСПЕШНОГО ВНЕДРЕНИЯ ЭЛЕМЕНТОВ ИНТЕГРИРОВАННОГО ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОГО ОБУЧЕНИЯ В ТЕХНИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ
А.З. Хабибуллина, Э.Ф. Нагуманова, О.В. Шемшуренко **220**
СОПОСТАВИТЕЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ РУССКОЙ И ТАТАРСКОЙ ЛИТЕРАТУР КАК ФАКТОР НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ-СЛОВЕСНИКОВ В РЕСПУБЛИКЕ ТАТАРСТАН
С.А.Хазова, С.Н.Бегидова, Л.В. Манжос **225**
ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГА
Р.Р. Хайрутдинов, Ф.Г. Мухаметзянова, А.В. Фахрутдинова, О.Л. Панченко, В.А. Боговарова **232**
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ МАГИСТРАНТА УНИВЕРСИТЕТА К НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
Р. Р. Хайрутдинов, Ф.Г. Мухаметзянова, О.Л. Панченко **237**
РАЗВИТИЕ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ПОТЕНЦИАЛА БУДУЩЕГО МАГИСТРА
Н. Г. Хакимова, Р. Р. Хуснутдинова **240**
НАСТАВНИЧЕСТВО В ВУЗЕ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ НАСТАВНИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ К РАБОТЕ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ
Ф.Д. Халикова **245**
НАДЕЖНОСТЬ ВЫПУСКНИКА ЛИЦЕЯ ДЛЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ КАК РЕЗУЛЬТАТ ИНТЕГРАТИВНО-ИННОВАЦИОННОГО ПОДХОДА В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ ЛИЦЕЙ-ВУЗ
Л.Р. Халиуллина **248**
ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО МЫШЛЕНИЯ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ (БАКАЛАВРОВ)
А.А. Хафизова, В.Г. Закирова **253**
ДЕЙСТВЕННО-ПРАКТИЧЕСКИЕ И ТВОРЧЕСКИЕ (ЭВРИСТИЧЕСКИЕ) ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ТВОРЧЕСКОГО САМОРАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ

А.Р. Хафизова, Э.Д. Шигапова **258**
ПРОПЕДЕВТИКА ФИЗИКИ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
Л.Р. Халиуллина **264**
ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО МЫШЛЕНИЯ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ (БАКАЛАВРОВ)
А.Н.Ховрин, Г.Б. Ховрина, Э.И. Сабирова **269**
МОТИВ ВЫБОРА ПРОФЕССИИ СТУДЕНТАМИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА
М.Т. Хаджиев **275**
РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У БУДУЩИХУЧИТЕЛЕЙ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ ВУЗА
И.В. Царапкина **278**
СОЦИАЛЬНЫЕ НАВЫКИ ДЕТЕЙ С ОВЗ И ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ
Е.А. Царегородцева **284**
ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОЦЕНОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ
Н.С. Чернякова **289**
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ПРАКТИКИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ
И.Г. Чугаева **291**
ВВЕДЕНИЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ. ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ
Н.А. Чумак **294**
РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ЛОГИЧЕСКОЙ ИГРЕ – ШАХМАТАМ
Г.Р. Шагивалеева, Г.К. Бисерова, Н.Г. Гайфуллина, О.А. Макарова **299**
ВОСПРИЯТИЕ СТУДЕНТАМИ ОСОБЕННОСТЕЙ ЭМПАТИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА В КОМПЕТЕНТНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ
М.Р. Шаехов **305**
СОВРЕМЕННЫЙ МОЛОДОЙ ПЕДАГОГ – КАКОЙ ОН?
Р.К. Шаехова **308**
СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
Р.Ф. Шайхелисламов, О.В. Волкова **314**
ДИАГНОСТИКА ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В КОНТЕКСТЕ МЕЖДУНАРОДНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ PISA
К.Б. Шакирова, Н.В. Тимербаева, Э.И. Фазлеева **321**
ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ
Т.П. Шарай **326**
ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГОВ ДОУ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ СТАЖА РАБОТЫ
Л.А. Швалина **332**
ФОРМИРОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ РАБОТЕ С ТЕКСТОМ НА УРОКАХ ИСТОРИИ
Е. О. Шевелева **338**
ОЦЕНКА И САМООЦЕНКА КАЧЕСТВА ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ ЛИНГВИСТА: ВЫЗОВЫ И РЕШЕНИЯ

Е.Г. Шубникова **344**
МОДЕЛЬ БАЗОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГОВ В ПРОФИЛАКТИКЕ ЗАВИСИМОГО ПОВЕДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ
И.А. Щербакова **350**
КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В КОНТЕКСТЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГОВ
З.Ф. Юсупова **354**
ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОБЛЕМ ПОДГОТОВКИ МАГИСТРАНТОВ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ
Т.В. Яковенко, Р.С. Камахина **358**
ПРЕДМЕТНАЯ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА УЧИТЕЛЯ
А.Г. Жиляев **361**
МОНИТОРИНГ ШКОЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ
И.А. Перелыгина **365**
НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ПЕДАГОГОВ В СФЕРЕ РЕШЕНИЯ ЗАДАЧ ИНКЛЮЗИИ
Ю.Ю. Барышникова, В.А. Мальцева **369**
КУЛЬТУРА КОММУНИКАЦИЙ В УСЛОВИЯХ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ГЛОБАЛИЗАЦИИ КАК ВАЖНЫЕ СОСТАВЛЯЮЩИЕ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ
Э.Р. Гайнеев, С. О. Никитина **375**
КОНКУРС КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА
О.В. Волкова **378**
ФОРМИРУЮЩЕЕ ОЦЕНИВАНИЕ КАК СОВРЕМЕННЫЙ ПОДХОД К ОЦЕНКЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Научное издание

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧИТЕЛЯ: ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ЦЕННОСТИ
СБОРНИК НАУЧНЫХ ТРУДОВ
Y МЕЖДУНАРОДНОГО ФОРУМА ПО ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ОБРАЗОВАНИЮ
ЧАСТЬ 2

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 60х84 1/16.
Бумага офсетная. Печать ризографическая
Усл. печ. л. 24,5 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