

**ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АКАДЕМИЯ (ФИЛИАЛ)
ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО АВТОНОМНОГО
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ВЫСШЕГО
ОБРАЗОВАНИЯ «КРЫМСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ ИМ. В.И. ВЕРНАДСКОГО» В Г. ЯЛТЕ**



**ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО
ОБРАЗОВАНИЯ:
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И
ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ**

20-21 апреля 2017

Ялта

УДК 378.014.5
ББК 74.484я431

Т33

Рекомендовано ученым советом Гуманитарно-педагогической академии (филиал)
«Крымского федерального университета им. В. И. Вернадского» от 12 апреля 2017 года
(протокол № 4)

Т33 Тенденции развития высшего образования: методологические и практические аспекты: сборник научных трудов по материалам Всероссийской научно-практической конференции 20-21 апреля 2017 года в г. Ялте. – Ялта : РИО ГПА, 2017. – 522 с.

В сборнике научных трудов рассматриваются актуальные вопросы развития высшего образования, внедрения инновационных технологий в высшем образовании, проблемы инклюзивного образования и здоровьесберегающих технологий в высшей школе, векторы подготовки специалистов социально-гуманитарного профиля, тенденции развития высшего экономического образования.

Сборник предназначен для научных и педагогических работников, преподавателей, аспирантов, магистрантов и обучающихся с целью использования в научной работе и учебной деятельности.

Редакционная коллегия:

Глузман А. В., доктор педагогических наук, профессор;
Горбунова Н. В., доктор педагогических наук, профессор;
Пономарёва Е. Ю., кандидат психологических наук, профессор;
Ратовская С. В., кандидат педагогических наук, доцент;
Вакарев Е. С., кандидат психологических наук, доцент.
Везетиу Е. В., кандидат педагогических наук, доцент.

Рецензенты:

Ефимова В. М., доктор педагогических наук, доцент;
Чёрный Е.В., доктор психологических наук, профессор.

УДК 378.014.5
ББК 74.484я431

© Гуманитарно-педагогическая академия ФГАОУ ВО
«КФУ им. В.И. Вернадского» в г. Ялте, 2017 г.

ОБЩЕПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И СПЕЦИАЛЬНЫЕ СПОСОБНОСТИ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ

Аблаева Эльвира Юсуповна,
*магистрантка кафедры «Вокальное искусство и дирижирование»
ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет»
г. Симферополь*

Сейдаметова Урьяне Сейдалиевна,
*доцент, заслуженный работник культуры АР Крым,
кафедра вокальное искусство и дирижировани
ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет»,
г. Симферополь*

Постановка проблемы. На современном этапе модернизации образования в Российской Федерации формирование педагогической культуры учителя музыки происходит в результате целостного подхода к педагогическому процессу, единства сознания, поведения и отношений; уровневого подхода к формированию профессионально-педагогической направленности личности; включения в процесс формирования различных видов познавательной деятельности, активного участия в них педагогов; ценностных познавательных ориентаций, связанных с профессиональной деятельностью; наличия опыта социальных отношений; уровня развития познавательных интересов, потребностей, мотивов, установок, убеждений.

Уровень развития профессиональной культуры специалиста не может соответствовать современным требованиям, если он овладел только знаниями и умениями, но не развил потребности в творческой познавательной и профессиональной деятельности. Следовательно, условием развития профессиональной культуры специалиста является формирование и развитие профессионально-познавательных потребностей, увеличение их удельного веса в структуре мотивации, превращение их в ведущий мотив, в черту личности специалиста [1, с. 285].

Цель статьи – раскрыть профессионально-педагогическую направленность личности учителя.

Изложение основного материала исследования. Учителями в широком смысле слова называют тех, кто вооружает молодое поколение знаниями, умениями, навыками. В узком смысле слово учитель – это человек, получивший специальную подготовку и занимается обучением и воспитанием учащихся в общеобразовательной школе.

Эта профессия увлекательная, творческая, для человека, который ее избрал, она является источником постоянного роста и совершенствования, это большой труд души.

Существенная особенность педагогического труда – она с начала и до конца является процессом взаимодействия людей. Это усиливает роль личностных взаимоотношений в педагогическом труде: подчеркивает важность нравственных аспектов. Специфическим является и результат педагогической деятельности – человек, который овладел определенной частью общественной культуры, способен к социальному саморазвитию и выполнению определенных социальных ролей в обществе [2, с. 98].

Педагогическая практика занимает важное место в процессе формирования личности педагога. Этой проблеме посвящены работы Ф. Гоноболина, Н. Кузьминой, В. Сластенина.

Основной целью педагогической практики в вузе является формирование у студентов умения применять в педагогической деятельности научно – теоретические знания, полученные при изучении прежде общественных, общепедагогических и специальных дисциплин, развитие у будущих учителей, интереса к педагогической и научной деятельности.

Главного и решающего значения в профессиональной деятельности учителя музыки приобретают педагогические и специальные способности.

Способности развиваются в процессе усвоения знаний и применении этих в практической деятельности. Для того, чтобы быть музыкантом, не достаточно иметь только природные данные и благоприятную среду, еще необходимо учиться, изучать теорию музыки, другие специальные предметы и овладеть техникой игры. Только такой комплекс способствовать раннему пробуждению

склонностей и способностей. Комплекс педагогических способностей связан с личностными качествами учителя, с его общими и специальными способностями. Индивидуальные особенности личности тесно связаны с характеристикой профессиональной пригодности учителя, понимаемой как соответствие избранной профессии интересов, склонностей, потребностей, индивидуальных черт характера. В процессе деятельности происходит постепенное изменение природных свойств человека относительно требований к этой деятельности и проявляются те качества специалиста, которые в дальнейшем создадут структуру его личности [4, с. 170].

Так, в музыкально-педагогической деятельности создается целостная структура личности учителя музыки, где педагогические и музыкальные способности становятся необходимыми и обязательными компонентами. В ходе изучения проблемы реализации основных педагогических способностей в профессиональной деятельности учителя музыки, был решен ряд задач, условий возникновения развития музыкальных способностей:

- определить роль обще-педагогических и специальных способностей в профессиональной деятельности учителя музыки;
- охарактеризовать особенности профессиональной педагогической деятельности учителя музыки;
- определить компоненты педагогической и профессиональной направленности [3, с.41].

Итак, можно сделать **вывод**, что развитие педагогических и специальных способностей учителя музыки играют важное значение в осуществлении профессиональной деятельности. На их основе основывается система общепедагогических и специальных умений, необходимых учителю для достижения профессионального мастерства.

Аннотация: в статье рассматривается формирование профессионально-педагогической культуры будущего учителя музыки в высшем учебном заведении. Профессия учитель включает в себя многие аспекты – художественная и музыкальная культура, профессиональные качества, навыки

и способности, психологическую устойчивость, любовь к своему предмету и учащимся.

Ключевые слова: педагогическая культура, профессиональная культура, учитель музыки, компетенции, музыкально-педагогическая деятельность.

Annotation: the article deals with the formation of the professional-pedagogical culture of the future music teacher in a higher educational institution. The profession of the teacher includes many aspects - artistic and musical culture, professional qualities, skills and abilities, psychological stability, love for one's subject and students.

Keywords: pedagogical culture, professional culture, teacher of music, competence, musical and pedagogical activity.

Литература:

1. Дмитриева, Л. Г., Черноиваненко, Н. М. Методика музыкального воспитания в школе / Л. Г. Дмитриева, Н. М. Черноиваненко. – Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений. – М., 2000. – 285 с.
2. Орлов, А. Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики / А. Б. Орлов. – М., 1995. – 285 с.
3. Ситник, А. Профессиональная культура учителя: исторические аспекты проблемы / А. Ситник // Школа. – 1998. – №1. – С. 35-47.
4. Сараф, Г. Культура – духовность – профессия / Г. Сараф // Высшее образование в России. – 1996. – № 2. – С. 167-180.

УДК: 371

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ

Аметова Алие Аметовна,
магистрантка 61/2 М-МИД-15
кафедра вокальное искусство и дирижирование
ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет»,
г. Симферополь

Алиевна Зарема Алиевна,
кандидат педагогических наук, доцент
кафедры вокального искусства и дирижирования,
заведующий кафедрой музыкально-инструментальное искусство
ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет»,
г. Симферополь

Постановка проблемы. Понятие «компетентность» позволяет рассматривать её как меру осознания преподавателем смысла своей деятельности, совокупность познавательной, репродуктивной и творческой деятельности. В более узком плане компетентность включает в себя интеллектуально-деятельностный компонент (образовательно-квалификационный стандарт). Эффективность музыкально-педагогической деятельности учителя обеспечивается владением им взаимосвязанной совокупностью ключевых компетенций, формирование которых должно осуществляться практически на всех этапах и во всех звеньях профессиональной подготовки. К их числу, как уже было отмечено в предыдущем разделе, относятся такие компетенции, как ценностно-смысловая, общекультурная, познавательная, информационная, коммуникативная, социально-трудовая и компетенция личностного самосовершенствования. К данному перечню следует также отнести еще ряд таких ключевых компетенций, которые в определенной мере обеспечивают позитивную социальную адаптацию личности учителя музыки: социальную мобильность (способность сменить не только специальность, но и всю социальную роль), профессиональную мобильность (способность к смене и освоению новых специальностей в рамках одной отрасли), индивидуальность (способность к полному самовыражению, гарантирующему конкурентность на рынке труда). Следующий уровень компетенций учителя музыки представляют общепредметные компетенции, которые должны выступить, на наш взгляд, в качестве образовательных результатов в психологической и общепедагогической сферах профессиональной подготовки учителя музыки [3, с. 58]. Следовательно, к числу ведущих общепредметных компетенций

необходимо отнести: психологическую компетенцию (как фактор профессиональной пригодности учителя музыки и роста его личности) и общепедагогическую компетенцию, адекватную общественным требованиям к профессиональной деятельности учителя музыки.

Цель статьи состоит в рассмотрении качеств будущего учителя музыки необходимые для формирования его профессиональных качеств.

Изложение основного материала исследования. Для характеристики уровня владения профессиональными знаниями, умениями и навыками учителя в современный педагогический лексикон вошло и утвердилось понятие «педагогическая компетентность». Профессионально – педагогическая компетентность учителя музыки как сложное образование должна включать в себе следующие элементы:

Специально-педагогическую компетентность (осведомленность учителя в области музыкально-педагогической науки; владение им искусством превращение педагогической науки и музыкального искусства в средство формирования музыкальной культуры личности учащегося) [3, 59].

Методическую компетентность (осознания учителем того факта, что любой метод музыкально-педагогического воздействия, становящийся методом музыкально-эстетической деятельности учащихся, превращается в метод самовоспитания и творческого саморазвития ученика).

Социально-психологическую компетентность (осведомленность учителя в области многоуровневой художественно-диалогической коммуникации; осознание ее как детерминанты процесса достижения искомых музыкально-педагогических результатов).

Дифференциально-педагогическую компетентность (знание учителем индивидуальных особенностей каждого учащегося: его способностей, сильных сторонах воли и характера, достоинств и недостатков, статусных характеристик) [6, с. 29].

Аутопсихологическую компетентность (осознание учителем способов профессионального самосовершенствования, сильных и слабых сторон своей

личности и ее деятельности и того, что и как нужно сделать в отношении самого себя, чтобы повысить качество своего труда).

Современная трактовка понятия «компетентность» позволяет рассматривать ее как меру осознания специалистом смысла своей деятельности, совокупный метод познавательной (знания), репродуктивной (умение действовать по образцу) и творческой (умение эффективно решать проблемные ситуации) деятельности, а также эмоционально-ценностные отношений. В более узком плане компетентность включает в себя интеллектуально-деятельностный компонент (образовательно-квалификационный стандарт). Ведущими ее характеристиками выступают интегративность и культурологическая направленность. Первая проявляется в совокупности однородных или близкородственных знаний и умений, представляющей сферы общей культуры и профессиональной деятельности. Культурологическая ориентация профессиональной компетенции учителя музыки проявляется в трех аспектах:

а) семантическом (понимание, оценка и отношение к музыкально-педагогической ситуации в контексте имеющихся культурных образцов);

б) проблемно-деятельностном (адекватность целеполагания и эффективного решения музыкально-педагогических проблем и задач в данной культурной обстановке);

в) коммуникативном (художественно-диалогическое взаимодействие в ситуациях музыкально-педагогического общения в контексте соответствующих культурных образов) [4, с. 91].

Таким образом, профессиональная компетентность учителя является многофункциональной, надпредметной, междисциплинарной, и многомерной, позволяя ему решать различные вопросы социально-культурной, музыкально-педагогической жизнедеятельности.

Информационный компонент как фундаментальная основа профессиональной компетентности учителя музыки - профессиональные знания предмета, его методики, педагогики и психологии. Их важнейшими

особенностями выступают: комплексность и системность, требующая от учителя способности синтезировать изучаемые науки; личностная окрашенность, проявляющаяся в одухотворении знаний, излагаемых в виде своего взгляда на мир. Профессиональные знания структурируются по различным уровням:

- методологическом (знание закономерностей развития обще-философского плана, обусловленности целей воспитания);
- теоретическом (законы, принципы, правила педагогики и психологии, музыкальной педагогики, основных форм деятельности);
- методическом (уровень конструирования музыкально-педагогического процесса);
- технологическом (уровень решения практических учебно-воспитательных задач в конкретных условиях) [2, с. 90].

Состав операционного компонента профессиональной компетенции учителя музыки представлен системой педагогических знаний, умений и навыков: ярко и увлекательно транслировать художественную информацию; осмысливать способы художественно-педагогического построения урока, варьировать типы и формы занятий; управлять развитием художественно-познавательных процессов, групповой и индивидуальной музыкальной деятельностью учащихся; диагностировать уровень развития музыкальных способностей учащихся, оперировать методами педагогического исследования на музыкальных занятиях.

Деятельностно-творческий компонент профессиональной компетенции учителя музыки включает все виды творческой деятельности: сотворчество-восприятие; художественное исполнение музыкального материала; творчество-импровизацию (как педагогическую, так и музыкально-исполнительскую); самосовершенствование; поиск новаторских форм и методов музыкально-педагогической деятельности; совместную с учениками исследовательскую деятельность [1, с. 45].

Содержание мотивационно-эмоционального компонента представляет, прежде всего, педагогическая направленность деятельности и личности учителя музыки, многогранность которой проявляется в следующих ориентациях:

- на себя – самоутверждение (чтобы видели во мне знающего, требовательного, настоящего учителя);
- на школьника, детский коллектив;
- на средства педагогического воздействия;
- на цели педагогической деятельности (гуманистическая стратегия, творческое преобразование средств, объекта и субъектов деятельности).

Выводы. Таким образом, профессиональная компетентность учителя музыки проявляется в высоком уровне музыкально-педагогической деятельности, в сознательном саморазвитии им в процессе труда своих личностных качеств, во внесении в профессию своего индивидуального творческого вклада, в стимулировании в обществе интереса к результатам своей работы. Профессиональная компетентность учителя музыки является результатом, как саморазвития, так и той педагогической системы, в которой он получил общеобразовательную, специальную и профессиональную подготовку. Ее значимость определяется: Во-первых, требованиями компетентного подхода к современному содержанию музыкально-образовательного процесса (формирование у школьников интегральных информационных, коммуникативных, художественно-музыкальных способностей; обобщенных навыков культурного поведения и способов организации собственной музыкально-эстетической деятельности); во-вторых, необходимостью создания благоприятной развивающей среды для всестороннего становления личности учащихся и профессионального самосовершенствования и саморазвития личности учителя. В данном контексте процесс профессионально-педагогической подготовки учителей музыки должны составить: ключевые компетенции – относятся к общему (метапредметному) содержанию музыкально-педагогического образования; общепредметные компетенции – относятся к определенному кругу учебных предметов и образовательных

областей; предметные компетенции – частные по отношению к предыдущим уровням компетенции, имеющие конкретные описание и возможность формирования в рамках учебных предметов.

Аннотация. В статье рассмотрены профессиональная компетенция педагога-музыканта, которая включает все виды творческой деятельности: сотворчество-импровизацию (педагогическую, музыкально-исполнительскую); самосовершенствование; поиск новаторских форм и методов музыкально-педагогической деятельности; опыт художественно-интерпретационного анализа музыкального материала и его эмоционально-образного исполнительского воспроизведения; опыт концертмейстерской работы и творческого музицирования; опыт организации музыкально-воспитательного процесса с опорой на педагогику, психологию, формирование музыкально-эстетической культуры учащихся.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, учитель музыки, педагогическая культура, профессиональная деятельность, музыкально-эстетическая культура.

Annotation. In the article the professional competence of a music teacher is considered, which includes all kinds of creative activity: co-creation-improvisation (pedagogical, music-performing); self improvement; Search for innovative forms and methods of musical and pedagogical activity; The experience of the artistic interpretation of musical material and its emotional-figurative performance; Experience in accompanist work and creative music making; Experience of the organization of the musical and educational process with reliance on pedagogy, psychology, the formation of musical and aesthetic culture of students.

Keywords: professional competence, music teacher, pedagogical culture, professional activity, musical and aesthetic culture.

Литература:

1. Абдуллин, Э. Б. Методологическая культура педагога-музыканта / Э. Б. Абдуллин. – Учебное пособие. – М., 2002. – 198 с.

2. Ангеловски, К. Учителя и инновации / К. Ангеловский. – М., 1991. – 90 с.
3. Бережнова, Е. В. Формирование методологической культуры учителя / Е. В. Бережнова // Педагогика. – 1996. – № 4. – С. 54-62.
4. Рыданова, И. И. Основы педагогики общения / И. И. Радынова. – Минск, 1998. – 226 с.
5. Сараф, Г. Культура – духовность – профессия / Г. Сараф // Высшее образование в России. – 1996. – № 2. – С. 98-106.
6. Трудков, А. М. Профессиональная культура учителя музыки / А. М. Трудков. – Мурманск, 2005. – 122 с.

УДК 378

**ВОЗМОЖНОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОПЫТА ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ
В ФЕДЕРАТИВНОЙ РЕСПУБЛИКЕ ГЕРМАНИЯ В ПРОГРАММЕ
МОДЕРНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

Ананин Денис Павлович,

кандидат педагогических наук,

доцент кафедры перевода и межкультурной коммуникации

ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет»

г. Барнаул,

Демина Ольга Васильевна,

ассистент кафедры теоретической информатики и дискретной математики

ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»

г. Москва,

Каракозов Сергей Дмитриевич,

доктор педагогических наук, профессор,

заведующий кафедрой теоретической информатики и дискретной

математики

ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»

г. Москва,

Постановка проблемы. Несмотря на то, что по укрупненной группе специальностей УГСН 44.00.00 «Образование и педагогические науки» в

настоящее время обучается 435,9 тысяч человек в 255 вузах и 90 филиалах, в том числе в 44 педагогических вузах Российской Федерации[1], Федеральное учебно-методическое объединение по педагогическому образованию отмечает, что достаточно долго задача развития педагогического образования была на периферии современной образовательной политики. Со стартом в 2014 году проекта модернизации педагогического образования в системе образования Российской Федерации начались процессы обновления. Представляется, что в рамках программы должны быть решены следующие задачи [1]:

- создание и реализация методических и организационных основ кардинального повышения качества подготовки педагогов к практической деятельности в соответствии с перспективным профессиональным стандартом педагога;

- разработка критериев и механизмов оценки готовности выпускников различных программ подготовки к практической педагогической деятельности;

- обновление содержания и методов предметной подготовки будущих учителей, отражающее и изменения в ФГОС школьного образования, и развитие соответствующих областей знаний;

- создание и реализация методических и организационных основ развития ценностей и установок будущих педагогов, их подготовку к воспитательной деятельности;

- разработка и распространение содержания и методических инструментов, обеспечивающих владение будущими педагогами современными технологиями, используемых в образовании;

- формирование и распространение вариативных организационных моделей подготовки педагогов.

Цель статьи. В этой связи, для выработки адекватной образовательной политики страны, интерес представляет изучение зарубежного опыта в подготовке педагогов, прежде всего стран, в той или иной степени близких к российскому образованию. С этой целью в нашей работе мы рассмотрим социально-педагогические условия профессиональной подготовки учителей в

Федеративной Республике Германия и укажем пути его использования в модернизации Российской системы педагогического образования.

Изложение основного материала исследования. В работе выявлены условия успешной реформы - связь с другими реформами высшего образования, информирование о возникающих проблемах в вузах, устойчивая коммуникация подразделений внутри вуза и вузов между собой, надежный баланс между национальным уровнем координации и регулирования и институциональной автономией, финансовая поддержка государства. Помимо этого, успешность программы модернизации в современных социально-экономических условиях требует обеспечения гибкости учебных программ подготовки учителей (гибкого доступа, гибкой структуры, механизмов признания официального, неофициального и неформального образования, консультационной, образовательной и финансовой поддержки студентов, а также обеспечение практико-ориентированного обучения будущих учителей за счет организации разных видов практик в образовательных программах профессиональной подготовки учителей [2].

В условиях Федеративной республики Германия это обеспечивается через широкое многообразие моделей профессиональной подготовки учителей (интегративный подход к организации преемственных уровней профессиональной подготовки учителей, дифференциация обучения и квалификаций согласно существующим должностям учителя на уровне магистратуры, изучение будущими учителями двух специальных предметов (будущих предметов преподавания), использование традиционных форм занятий и контроля, сохранение последипломной практики. Необходимо отметить, что социально-педагогическими условиями профессиональной подготовки учителей в Федеративной Республике Германия являются: на мегауровне – участие в создании единого пространства высшего образования, на макроуровне – усиление централизации управления образованием на федеральном уровне, интеграция педагогического образования в университеты, рост дефицита учителей, рост количества школьников-иностранцев и

школьников-детей мигрантов, понижающийся традиционно высокий статус учителей в обществе, на микроуровне – практическая направленность подготовки учителей, оптимизация срока обучения, интенсификация содержания учебных программ, снижение уровня организации обучения, преимущество программ профессиональной подготовки учителей, традиционно высокая мотивация студентов получения педагогического образования.

Выводы. Процессы обновления педагогического образования в рамках модернизации будут отличаться продуктивностью только при сочетании отечественных образовательных традиций с использованием успешного зарубежного опыта.

Аннотация. Работа посвящена изучению особенностей социально-педагогических условий подготовки учителей Федеративной Республике Германия и выявлению возможностей использования зарубежного опыта в образовательной системе России.

Ключевые слова: модернизация педагогического образования, зарубежный опыт, профессиональная подготовка учителей, подготовка учителей в Федеративной Республике Германия.

Annotation. The Article is devoted to the study of the peculiarities of social and pedagogical conditions for the training of teachers of the Federal Republic of Germany and the identification of opportunities for using foreign experience in the educational system of Russia.

Keywords: Modernization of teacher education, foreign experience, professional training of teachers, teacher training in the Federal Republic of Germany.

Литература:

1. Совместное заседание Координационного совета по области образования «Образование и педагогические науки» и Президиума ФУМО ВО по УГСН 44.00.00 Образование и педагогические науки, <https://www.herzen.spb.ru/main/structure/others/umo/1389857752/>.

2. Ананин Д. П. Особенности традиционной и современной моделей подготовки учителей в Федеративной Республике Германия [Текст] / Д. П. Ананин // Образование и наука. Известия Уральского Отделения Российской Академии Образования. – 2010. – № 1 (69). – С. 85-94.

УДК 364:378.016

АКТУАЛГЕНЕЗ ОТНОШЕНИЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ К ПОЖИЛОМУ ВОЗРАСТУ

Афанасьева Татьяна Сергеевна,
*кандидат педагогических наук,
доцент кафедры педагогики и проблем развития образования
Белорусского государственного университета*

Постановка проблемы. Анализ геронтологической компетентности будущих специалистов по социальной работе соотнесенный с анализом учебно-методического обеспечения образовательного процесса показал, что существующая система профессиональной подготовки специалистов не обеспечивает формирования ценностного отношения к пожилому возрасту (ЦОПВ). В практике подготовки преобладает ориентация на физиологический и демографо-экономический аспекты; пожилой человек воспринимается как пассивный потребитель услуг; возраст рассматривается как дефицитарное продолжение зрелости. Потребность в самореализации, в познании себя, в принятии старости в других и в себе находятся в противоречии с возможностями их реализации в образовательном процессе.

Цель: обосновать уровни и выявить актуальный уровень отношения будущих специалистов по социальной работе к пожилому возрасту.

Изложение основного материала исследования. На основании критериев ценности пожилого возраста, обоснования содержания и структуры понятия «ценностное отношение к пожилому возрасту» и степени активности личности в образовательном процессе нами были выделены следующие уровни

отношения к пожилому возрасту у будущих специалистов по социальной работе [1]:

Низкий (отрицательное отношение): отсутствие познавательного интереса к геронтологической проблематике; представление о феномене старения отсутствует, либо носит негативный характер; негативный эмоциональный фон (страх, отстраненность, агрессия). Студенты пассивны в освоении компетенций по взаимодействию с пожилыми людьми, избегают подобного взаимодействия и не видят возможностей для самореализации в данном взаимодействии. Не принимают поздний возраст как часть субъективного жизненного пути.

Средний (нейтральное отношение): стереотипизированное представление о пожилом возрасте; познавательный интерес неустойчив. Эмоциональный отклик вызывают только неординарные или субъективно значимые ситуации, в остальном к пожилым людям проявляются равнодушие или формальные чувства. Взаимодействие с пожилыми не является значимым. Осознают неизбежность старения, что вызывает отрицательные эмоции.

Выше среднего (аморфно-положительное отношение): знания базируются на научной основе; познавательная позиция критична; познавательный интерес ситуативен. Студенты испытывают положительные эмоции по отношению к пожилому возрасту, способны к их рефлексии. Профессиональное взаимодействие с пожилыми рассматривают как возможное, но не приоритетное. Адекватно осознают возможности и потребности пожилого человека, однако отводят ему пассивную роль. Признают ценность пожилого возраста при позитивном течении старения. Надеются на собственное благополучное старение.

Высокий (ценностное отношение): устойчивый познавательный интерес и целенаправленная активность в образовании. Студенты осознают значимость знаний о данном этапе. Характерен высокий уровень эмпатии, положительные эмоции по отношению к пожилым людям, осознанная потребность во взаимодействии с ними; способность и устойчивая мотивация

профессионального взаимодействия с пожилыми, осознанием данного взаимодействия как механизма самореализации. Признают ценность пожилого возраста при любом типе старения. Принимают собственное потенциальное старение.

Выбор методов диагностики сформированности у будущих специалистов по социальной работе ЦОПВ осуществлялся с учетом ряда особенностей: сложность, многомерность и интегративность личностно-профессионального образования, каким является ЦОПВ; отсутствие универсальных методик, позволяющих выявить уровни сформированности компонентов ЦОПВ; необходимость исследования процесса развития ЦОПВ в динамике. В этой связи мы прибегли к сочетанию разных методов: самооценка, опрос, наблюдение, анализ продуктов деятельности. Технологизация понятия «ценностное отношение к пожилому возрасту» осуществлялась через измеряемые показатели: эмпатия, тревожность, предпочитаемый выбор, интерес, намерения (таблица 1).

Таблица 1

Методы диагностирования уровня сформированности отношения к пожилому возрасту

<i>Компоненты ЦОПВ</i>	<i>Теоретические положения</i>	<i>Методы исследования</i>
Когнитивный	Формирование ЦОПВ предполагает наличие достоверных знаний о пожилом возрасте, осознание их личностной значимости, устойчивый познавательный интерес	Опросник «Отношение к пожилому возрасту», наблюдение, анализ продуктов деятельности, анализ выполнения заданий для самостоятельной работы
Эмоционально-волевой	Формирование ЦОПВ осуществляется с опорой на эмоциональную сферу личности, ее волевые побуждения	Опросник «Выявление уровня эмпатии», опросник «Отношение к пожилому возрасту», анализ выполнения заданий для самостоятельной работы
Практически-действенный	Формирование ЦОПВ предполагает проявление его во взаимодействии с пожилыми людьми, в активном разрешении проблем пожилого человека, в моделировании собственной стратегии освоения пожилого возраста	Опросник «Отношение к пожилому возрасту», опросник исследования тревожности, анализ продуктов деятельности, анализ выполнения заданий для самостоятельной работы, анализ деятельности студентов во время производственной практики

Уровни отношения к пожилому возрасту определялись по трем его компонентам. В рамках каждого были выделены критерии, позволяющие

отнести отношение студента к одному из уровней. Если большинство критериев относились к одному уровню, то именно он и считался доминирующим. Общий уровень отношения определялся по доминирующим уровням компонентов. При значительном разбросе показателей уровень определялся как средний.

Анализ и интерпретация результатов позволили сформировать представление об уровне отношения будущих специалистов по социальной работе к пожилому возрасту: большинство студентов (80,52 %) находится на низком и среднем уровне отношения к пожилому возрасту. Высокий уровень зафиксирован не был. Показатели по каждому компоненту представлены в таблице 2.

С целью уточнения результатов, полученных с помощью разработанного нами опросника, мы использовали стандартизированные методики: диагностики эмпатии И.М. Юсупова [2, с. 114–118] и адаптированную под цель исследования методику измерения ситуативной тревожности Спилбергера [3, с. 485–490].

Таблица 2

Распределение уровней ЦОПВ по компонентам

<i>Компоненты отношения к пожилому возрасту</i>	<i>Уровни отношения</i>	<i>Количество респондентов (%)</i>
Когнитивный	низкий	21,58
	средний	57,89
	выше среднего	20,53
	высокий	0
Эмоционально-волевой	низкий	32,10
	средний	52,63
	выше среднего	15,26
	высокий	0
Практически-действенный	низкий	29,47
	средний	53,15
	выше среднего	17,37
	высокий	0

Можно констатировать, что при общей тенденции к среднему и выше среднего уровням эмпатии, преобладает низкий уровень «эмпатии к старикам». Это может свидетельствовать об общей способности к вхождению в мир

Другого, сопереживанию, и одновременном наличии эмоционального барьера по отношению к пожилым людям, интолерантности к возрасту.

Нами выявлен также повышенный уровень тревожности в моделируемой ситуации профессионального взаимодействия с пожилыми людьми, что дает основание рассматривать восприятие данной ситуации как стресс-фактора, несформированности профессиональной мотивации на работу с данной группой, неспособности видеть профессиональный потенциал данного взаимодействия и отсутствие необходимых профессиональных знаний и умений.

Нами был проведен анализ квалификационных работ студентов с целью выявления представленности и характера информации по геронтологической тематике. Исследовательский интерес к геронтологической проблематике находится на низком уровне. В большинстве работ пожилой человек рассматривается с точки зрения его негативной стереотипизации. Незначительное количество работ позиционирует пожилого человека как субъекта собственной жизнедеятельности, но и в этих работах преобладает рассмотрение возраста как дефицитарного. Обоснование полноценности пожилого возраста, его ресурсных возможностей, личностной и социальной значимости, рассмотрение пожилого человека как активного субъекта самопомощи в работах не зафиксировано.

Вывод. Результаты исследования позволяют утверждать, что существующая система подготовки специалистов по социальной работе не обеспечивает формирования ЦОПВ, что обуславливает актуальность разработки и внедрения в образовательный процесс методики формирования ЦОПВ у будущих специалистов по социальной работе.

Аннотация. Автор рассматривает проблему отношения будущих специалистов по социальной работе к пожилому возрасту. Выделены и обоснованы уровни данного отношения и их показатели. Предложен диагностический инструментарий. Представлены результаты диагностики актуального состояния исследуемого качества.

Ключевые слова: ценностное отношение к пожилому возрасту, геронтологическая подготовка, специалист по социальной работе.

Annotation. The author considers the problem of the relationship of future specialists in social work to elder people. Levels of these relations and their indices are highlighted and justified. Diagnostic tool is proposed. The diagnostics of the investigated quality actual conditions results are offered.

Keywords: value attitude to old age, gerontological training, specialists in social work.

Литература:

1. Афанасьева Т.С. Социальная геронтология: аксиологические основы: учеб.-метод. пособие для студ. спец. 1-86 01 01 «Социальная работа (по направлениям)» / Т.С. Афанасьева. – Минск: БГУ, 2011. – 120 с.
2. Диагностика эмоционально-нравственного развития; ред. и сост. И.Б. Дерманова. – СПб.: Речь, 2002. – 176 с.
3. Столяренко Л.Д. Основы психологии / Л.Д. Столяренко. – Ростов н/Д.: Феникс, 2000. – 672 с.

УДК 159.964

ГАРМОНИЗАЦИЯ ВНУТРЕННИХ ПРОТИВОРЕЧИЙ ЛИЧНОСТИ СРЕДСТВАМИ АКТИВНОГО СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОЗНАНИЯ

Бекетова Екатерина Сергеевна,
*ассистент кафедры психологии
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского» г. Ялта*

Постановка проблемы. Современная психология представляет собой большое количество методологических инноваций и теорий для решения внутренних психических противоречий личности. Центральное место в психологической практике занимает работа с сознательной сферой психики,

исключая бессознательные предпосылки формирования личностной проблемы. Актуальным является изучение психики в ее целостности (единство сознания и бессознательного) и оказание психологической помощи субъекту в достижении гомеостаза.

Цель статьи: теоретически обосновать возможности метода активного социально-психологического познания в гармонизации внутренних противоречий личности.

Изложение основного материала исследования. Метод активного социально-психологического познания (далее АСПП) представляет собой синтез следующих подходов: гуманистический – понимание личностного потенциала субъекта; феноменологический – акцентированность на индивидуальную неповторимость психики каждого человека; гештальт – подход, определяющий завершенность феноменологического познания психики в целостности ее эмотивного, когнитивного и поведенческого аспектов; психоаналитический подход к пониманию психики в ее логической и системной упорядоченности как сознательной, так и бессознательной сфер.

На инструментально-методическом уровне ставится цель объективирования взаимосвязей сознательной и бессознательной сферы, в которых присутствует приоритетность неосознаваемых субъектом инфантильных детерминант над целями сознания, что усиливается системой психологической защиты. Последнее подчеркивает важность изучения и ослабления в процессе психокоррекции, автоматизированных форм психологической защиты, возникающих в период инфантильного развития субъекта под влиянием эдипальных зависимостей (более подробно см. [1 – 3]). Расширение рефлексивных знаний и совершенствование социально-перцептивного интеллекта предполагает осознание инфантильных детерминант, деструктурирующих просоциальную структуру личности, нейтрализуя, тем самым, их влияние на ее поведение.

Содержание бессознательного практически недоступно сознанию и требует специфичных условий для его познания. Содержание предсознательной

подструктуры может быть осознано субъектом в условиях спонтанности и произвольности поведения, что и обеспечивает метод АСПП. В процессе АСПП создаются условия для изучения особенностей внутренней детерминации активности субъекта, которая предопределяет ситуацию общения. Познание этих особенностей является необходимой предпосылкой глубинного исследования целостной психики.

Глубинное познание основывается на знании функциональных особенностей бессознательного в его взаимосвязи с сознанием, которые находят выражение в следующих противоречиях: симметричность – асимметричность; нормативные ценности – инфантильные ценности; знаковость и вербальность – образность и архетипичность; рациональность – иррациональность; половые, временные, пространственные различия – вне пола, пространства и времени; сознание пытается скрыть свои подлинные мотивы, бессознательное «просится на поверхность», к проявлению в поведении. Последнее открывает возможности поиска адекватных способов объективного познания в диагностико-коррекционном процессе детерминант бессознательного, опираясь на интерпретацию спонтанного, произвольного поведения субъекта.

Закономерности группового и индивидуально-личностного познания, в процессе глубинной психокоррекции, состоят в положительной дезинтеграции психики (нивелирование иллюзорности) и вторичной ее интеграции на более высоком уровне развития. Последнее предполагает наличие у ведущего группы профессиональных умений по преодолению сопротивлений субъекта, в целях их ослабления (размягчения), что способствует прогрессивным новообразованиям. Многоуровневость данного процесса основывается на диалогичности взаимодействия с субъектом обучения в целях расширения его самосознания и приобретения рефлексивных знаний, равно как и развития социально-перцептивного интеллекта.

Выводы. Метод АСПП способствует гармонизации противоположностей в психике субъекта. Стремясь корректировать не поведенческие паттерны как

следствие проблемы, а их первопричины. Гармонизировать личность в ее намерениях, целях и средствах их достижения, нивелировать (ослаблять) внутренние противоречия дезадаптирующие поведение субъекта, то есть обеспечивает человеку внутреннюю гармонию («эмоции в ладу с разумом»), успешность в достижении жизненно (социально) важных целей.

Аннотация. В статье рассматривается гармонизация личности, используя целостный подход к пониманию психики. Метод активного социально-психологического познания дает возможность организации и проведения диагностико-коррекционной работы направленной на объективацию внутриличностной проблематики.

Ключевые слова: глубинная психология, активное социально-психологическое познание (АСПП), бессознательное

Keywords: depth psychology, Active Social and Psychological Cognition (ASPK), unconscious.

Abstract: The article considers the harmonization of a person using a holistic approach to understanding the psyche. The active socio-psychological knowledge it enables the organization and conduct of diagnostic and remedial work aimed at objectification intrapersonal perspective.

Литература:

1. Яценко Т.С. Основы глибинної психокорекції: феноменологія, теорія і практика: Навч. посіб. – К.: Вища шк., 2006. – 382 с.

2. Яценко Т.С. Использование визуализированной самопрезентации субъекта в глубинном познании психики / Т.С. Яценко // Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки: Збірник наукових праць – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2013. – № 40 (64). С. 40 – 53.

3. Яценко Т.С. Методология глубинно-коррекционной подготовки психолога / Т.С. Яценко, А.В. Глузман. – Днепропетровск: Инновация, 2014. – 394 с.

РЕФЛЕКСИВНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ПОЗИЦИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ – БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Богуш Татьяна Витовна,
*аспирант, кафедра «Дошкольное и начальное образование»
Гуманитарно-педагогический институт
ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
г. Севастополь*

Постановка проблемы. На современном этапе периода модернизации системы образования в России, можно фиксировать изменение практики обучения в педагогических ВУЗах. В нее внедряются рефлексивные принципы и технологии, а также частные формулировки отдельных понятий, которые могут стать инструментом подготовки будущих учителей к педагогической деятельности и формирования у них особенно важных профессиональных компетенций. В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» указывается, что будущие педагоги должны владеть «способностью проектировать траектории своего профессионального роста и личностного развития (ПК-10)» [6, с. 7]. Для достижения данной цели Г.И. Михалевская отмечает необходимость смены позиции: перевод студента педагогического ВУЗа из пассивной позиции объекта в активную рефлексивно-исследовательскую позицию по отношению к собственному опыту и учебной деятельности [2]. Определение предложенной позиции в качестве понятия относительно будущих учителей начальных классов в литературе не встречается.

Цель статьи – определить понятие рефлексивно-исследовательской позиции будущих учителей начальных классов.

Изложение основного материала исследования. Высшим уровнем профессиональной готовности педагога является наличие у него

методологической культуры, одним из признаков которой выступает рефлексия предпосылок, процесса и результатов собственной деятельности.

Анализ литературы показывает, что в самом общем смысле рефлексия – это направленность человеческой души на самое себя [1], самоанализ деятельности и её результатов [7].

По мысли И.И. Мечникова, человек большую часть своего существования должен посвятить развитию собственной личности. Поэтому «потребность в рефлексии собственных действий, теоретических знаний может и должна быть сформирована в стенах ВУЗа на индивидуально-личностном уровне» [3, с. 45]. В университетском образовании это одна из важнейших задач, так как именно рефлексивные умения позволяют специалисту войти в конкретную профессиональную деятельность.

Рефлексия для будущего педагога является важным условием его самосовершенствования, профессионального и личностного роста, помогает преобразовать педагогическую проблему в задачу деятельности, выйти в исследовательскую позицию по отношению к своим трудностям [1].

Г.П. Щедровицкий в механизме рефлексии выделяет этап рефлексивного выхода. Он может быть проинтерпретирован как смена позиций как по отношению к прежним, уже выполненным деятельности, так и по отношению к будущей, проектируемой деятельности. Новая позиция, характеризующая относительно прежней и будущей деятельности, будет называться «рефлексивной позицией» [7].

В.А. Сластенин определяет рефлексивную позицию учителя как системообразующий фактор его профессионализма и зрелости, как структурное динамическое новообразование личности, включающее систему ее отношений и свойств и характеризующие ее как субъекта деятельности [4]. Данное положение выступает как предпосылка общей характеристики рефлексивно-исследовательской позиции учителя, в т.ч. и учителя начальных классов, осознанное нами в качестве ориентира исследования.

Для процесса подготовки будущих учителей начальных классов особенно важным представляется понятие педагогической рефлексии, которая в педагогической психологии понимается как сложный психологический феномен, проявляющийся в способности учителя начальной школы входить в активную исследовательскую позицию по отношению к своей деятельности и к себе как ее субъекту с целью критического анализа, осмысления и оценки ее эффективности для развития личности младшего школьника [4].

Необходимость становления исследовательской позиции в ВУЗе связана, с одной стороны, с современными актуальными требованиями к специалисту с высшим образованием, с другой, – с некоторыми недостатками профориентационной работы в школе. По мнению Е.А. Смольской, современного первокурсника часто характеризует отсутствие направленности на будущую профессиональную деятельность. Поэтому, чтобы соответствовать требованиям современного рынка труда, будущий специалист уже на стадии подготовки к профессиональной деятельности должен быть субъектом своего образования [5].

А.А. Бизяева сопоставляет исследовательскую позицию с педагогической рефлексией, которую определяет как механизм развития исследовательской позиции. Признаками исследовательской позиции, по мнению автора, является рефлексия своей собственной деятельности и субъектности, в ходе которых происходит осмысление и оценка эффективности, стратегий развития личности ученика начальной школы [1].

Как показывает анализ указанных источников, рефлексия и исследовательская позиция тесно связаны между собой. Поэтому в литературе встречается понятие «рефлексивно-исследовательская позиция».

А.С. Обухов понимает под рефлексивно-исследовательской позицией такую, в которой человек испытывает потребность попадать в ситуации поиска, проходить все этапы исследовательской деятельности [3]. Однако, данное определение не учитывает особенностей рефлексии, как особо важного качества педагога начальной школы. Поэтому на основании исследований

В.А. Слостенина, М.Н. Борытко, И.Г. Бессоновой, Е.А. Смольской, А.А. Бизяевой под рефлексивно-исследовательской позицией будущего учителя начальной школы мы будем понимать систему отношений к своей деятельности и к себе, как к ее субъекту с целью критического анализа, осмысления и оценки ее эффективности для профессионального и личностного роста.

Развитию рефлексивно-исследовательской позиции учителя, по мнению Б.М. Островского, способствуют задания алгоритмического характера, которые включают в себя три части: а) исследовательская часть: что я сделал (результат)? как я это сделал (средства, способы, «технология»? зачем я это сделал, ради чего? б) критическая часть: то ли я сделал, что хотел? так ли я сделал, как хотел? как я отношусь к тому, ради чего я это сделал? в) нормативная часть: что я буду делать впредь в подобных ситуациях? как я буду делать впредь? ради чего я буду делать то, что буду делать? [7]. Предложенные задания могут быть адаптированы к содержанию подготовки будущих учителей начальных классов, потому что позволят им объективно проанализировать и выстроить траекторию своей будущей профессиональной деятельности, и послужить основой рефлексивного блока программы учебной практики по направлению «Педагогическое образование».

Выводы. Таким образом, актуальность внедрения рефлексивных принципов и технологий в процесс подготовки будущих начальной школы в ВУЗе отмечается в ФГОС ВО. Анализ психолого-педагогической литературы показывает неразрывную связь между формированием у студентов исследовательской позиции на основе рефлексивной деятельности. В связи с этим можно выделить необходимость развития у будущих учителей начальных классов рефлексивно-исследовательской позиции, под которой мы понимаем систему их отношений к своей деятельности и к себе, как к ее субъекту с целью критического анализа, осмысления и оценки ее эффективности для профессионального и личностного роста.

Аннотация. В статье отмечается роль рефлексии в процессе подготовки студентов – будущих педагогов к профессиональной деятельности в ВУЗе. На

основе анализа психолого-педагогической литературы раскрывается понятие рефлексивно-исследовательской позиции будущих учителей начальной школы.

Ключевые слова: рефлексия, рефлексивная позиция, исследовательская позиция, будущие учителя начальных классов, субъект.

Annotation. The article emphasizes the role of reflection in the process of training of students – future teachers to professional activity in the University. Based on the analysis of psychological and pedagogical literature reveals the concept of reflexive research position for future primary school teachers.

Keywords: reflection, reflective position, research position, future primary school teachers, the subject.

Литература:

1. Бизяева, А.А. Психология думающего учителя: Педагогическая рефлексия/А.А. Бизяева. – Псков: Изд-во ПГПИ, 2004. – 216 с.

2. Михалевская, Г.И. Педагогика высшей школы/ Г.И. Михалевская. – Спб: Речь, 2007. – 208 с.

3. Обухов, А.С. Исследовательская позиция личности/А.С. Обухов// Школьные технологии, 2007. – №5. – С. 21-25.

4. Сластенин, В.А. Формирование личности учителя в процессе его профессиональной подготовки / В.А. Сластенин. М.: Просв., 1976. - 160 с.

5. Смольская, Е.А. Исследовательская позиция будущего педагога: принципы и условия ее становления/ Е.А. Смольская// Вестник Череповецкого государственного университета. – Выпуск № 1 (42). – Т.4. – 2012. - С. 126-129.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата). – URL:http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_09/prm788-1.pdf (дата обращения 20.03.2017).

7. Щедровицкий, Г. П. Рефлексия и ее проблемы / Г.П. Щедровицкий// Рефлексивные процессы и управление, 2001. – Т.1. – № 1. – С. 16-28.

ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К ПОСТАНОВКЕ И РЕАЛИЗАЦИИ ЦЕЛЕЙ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ

Боженкова Людмила Ивановна,
*доктор педагогических наук, доцент,
профессор кафедры элементарной математики
и методики обучения математике,
ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»,
г. Москва*

Постановка проблемы. Введение ФГОС второго поколения (Стандарт) предъявляет к будущему учителю математики, высокие профессиональные требования, одним из которых является системообразующее умение конструирования уровневых планируемых результатов (ПР) изучения темы учащимися.

Целью статьи является рассмотрение ПР освоения математики, иллюстрация их связи с традиционными образовательными целями обучения математике и возможности конструирования на их основе результатов изучения темы, что включено в курс «Методика обучения математике» программы педвузов по направлению подготовки «Математика».

Изложение основного материала исследования. Цели обучения, определяя содержание образования, рассматриваются в соответствии с культурологической концепцией В.В. Краевского на трёх уровнях: 1) общего теоретического представления – социальный заказ общества; 2) учебного предмета; 3) учебной темы. Достижение целей осуществляется в процессе обучения, изменяя структуру личности [4]. На первом уровне, согласно Стандарту, определена цель общего образования – воспитание успешного поколения граждан страны, владеющих адекватными времени знаниями, навыками и компетенциями, на идеалах демократии и правового государства, в соответствии с национальными и общечеловеческими ценностными установками [4]. Социальный заказ общества в применении к школьному математическому образованию означает, что обучение математике ориентировано на развитие

субъектных качеств личности (самоактуализации, самореализации, саморегуляции) с помощью математики в процессе её освоения как учебного предмета. На уровне учебного предмета, согласно Стандарту, цели обучения математике определяются через ПР: личностные, предметные и метапредметные, включающие универсальные учебные действия (УУД) [3, 4].

На этом уровне цели обучения математике, претерпевая изменения в процессе становления образования, всегда включали развитие математического мышления и речи ученика. К концу 70-х годов XX века были сформулированы общеобразовательные, воспитательные, практические цели преподавания математики, а в 80–90-е годы добавились развивающие цели, благодаря разработке теорий развивающего обучения [5]. Обучение математике стало ориентироваться на воспитание личности с помощью математики - такого воздействия на человека, которое оказывает определённое влияние на процесс его развития [5]. Сегодня, когда переход на реализацию Стандарта происходит постепенно, учителя продолжают работать в условиях использования традиционной «триединой цели» [5]. В этот переходный период учителю и студенту необходимо осознать взаимосвязь целей в традиционной и современной трактовках. Например, достижение развивающих целей обучения математике осуществляется через развитие мышления посредством использования мыслительных операций (согласно Стандарту - познавательных логических УУД), в соответствии с исследованиями, которые появились в начале 80-х годов XX в. Достижение воспитательных целей обучения математике (нравственные, личностные и эстетические качества ученика) включаются в личностные результаты. При обучении математике традиционно широко используются различные виды групповой работы, деловые игры, что связано с формированием коммуникативных УУД. А вот задача явного формирования регулятивных УУД в обучении математике возникла только в связи с введением Стандарта, хотя проблема регуляции УУД активно исследовалась в педагогической психологии XX в., начала XXI в. (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина, Н.А. Менчинская, О.А. Осницкий и др.) [1, 2].

Планируемые результаты изучения школьного курса математики (познавательная область)

Планируемые результаты (познавательные УУД, релевантные содержанию математики)	Умения, характеризующие достижение планируемых результатов	
	Ученик научится	Ученик получит возможность научиться
<p><i>При изучении математических понятий:</i></p> <p>1. Анализировать текстовую и графическую информацию, структурировать её</p> <p>2. Строить речевые высказывания</p> <p>3. Подводить объект под понятие</p> <p>4. Устанавливать связи и отношения между понятиями</p>	<p>1.1. Составлять схему определения понятия.</p> <p>2.1. Формулировать определение понятия</p> <p>3.1. Исследовать наличие признаков понятия у данных объектов, выполняя их сравнение</p> <p>4.1. Выбирать основание для систематизации объектов</p> <p>4.2. Распределять объекты на группы</p>	<p>1.2. Выявлять признаки понятия, сравнивая данные объекты;</p> <p>2.2. Видоизменять формулировку определения</p> <p>3.2. Составлять набор объектов для подведения под понятие</p> <p>4.3. Создавать классификационную схему взаимосвязи понятий</p>
<p><i>При изучении теорем, решении задач, при работе с текстами:</i></p> <p>5. Выполнять анализ формулировки теоремы, текста задачи</p> <p>6. Анализировать и синтезировать информацию, самостоятельно достраивая в процессе решения задач</p> <p>7. Создавать знаковую модель доказательства теоремы, решения задачи</p> <p>8. Устанавливать причинно-следственные связи; делать умозаключения; выдвигать гипотезы и обосновывать их, строить логическую цепь рассуждений</p> <p>9. Анализировать и синтезировать учебную информацию, самостоятельно достраивая в процессе чтения</p> <p>10. Применять теорию для решения практико ориентированных задач</p> <p>11. Осуществлять самоконтроль и коррекцию действий при работе с текстами и решении задач</p>	<p>5.1. Выделять условие и заключение теоремы (требование задачи), интерпретировать их в знаках, символах</p> <p>6.1. Выводить следствия из условия задачи при поиске её решения</p> <p>6.2. Выводить следствия из требования задачи при поиске её решения</p> <p>6.3. Выбирать нужные математические аргументы из предложенного списка</p> <p>7.1. Составлять план доказательства теоремы, решения задачи</p> <p>7.2. Выполнять пошаговую запись доказательства теоремы, решения задачи, реализуя план и используя нужные математические аргументы</p> <p>9.1. Составлять план текста, вопросы к тексту</p> <p>10.1. Использовать элементы метода математического моделирования для решения практико ориентированных задач, используя данный чертеж</p> <p>11.1. Использовать предписания для контроля решения геометрических задач</p> <p>11.2. Устанавливать истинность утверждений, содержащихся в учебных текстах</p>	<p>5.2. Формулировать для теоремы все виды утверждений и устанавливать их истинность</p> <p>5.3. Открывать теорему, используя аналогии, осуществлять поиск доказательства и выполнять его</p> <p>8.1. Осуществлять поиск решения нетиповых задач и записывать их решение</p> <p>8.2. Находить другие способы, доказательства теорем, решения задач</p> <p>8.3. Находить общий метод решения задач определённого типа</p> <p>9.2. Составлять информационные схемы данных учебных текстов</p> <p>9.3. Составлять предписания, анализируя решение типовых задач</p> <p>10.2. Использовать метод математического моделирования для решения практико ориентированных задач</p> <p>11.3. Находить ошибки в решении задач, доказательстве теорем</p>

Конструирование ПР и умений, характеризующих их достижение, согласно Стандарту, выполняется в соответствии с требованиями диагностичности, понятности, однозначности, конкретности [3]. Анализ процесса усвоения основных единиц учебной информации школьного курса математики (определений понятий, теорем, задач, математических текстов) позволил отобрать умения, характеризующие достижение ПР – познавательных УУД, релевантных процессу обучения математике (Таблица 1) [1, 2]. Нами разработаны ПР изучения темы в эмоциональной области, соответствующие коммуникативным и регулятивным УУД [1, 3]. На основе имеющихся ПР и выполненного логико-методического анализа учебной темы студенты конструируют ПР освоения математики на уровне учебной темы (Таблица 2) [1, 2].

Таблица 2

Планируемые результаты изучения темы «Сложение и вычитание алгебраических дробей - АД» (познавательная и эмоциональная области)

<i>Учебные задачи (УЗ) для формирования умений, характеризующих достижение планируемых результатов на уровнях:</i>	
<i>базовом: ученик научится</i>	<i>повышенном: ученик имеет возможность научиться</i>
<i>1) анализировать набор объектов и составлять схему определения понятия АД; 2) сравнивать и распределять данные задачи по типам; 3) анализировать решение данных задач, 4) перечислять преобразования, используемые при сложении и вычитании АД; 5) анализировать целые и дробные алгебраические выражения (АВ); 6) приводить примеры АВ; 7) проговаривать основное свойство дроби; предписание для приведения дробей к общему знаменателю; 8) представлять выражения в виде произведения;</i>	<i>I: анализировать, обобщать задачи, составлять соответствующее предписание; II: классифицировать алгебраические выражения</i>
	<i>III: формулировать определения целых, дробного алгебраических выражений; IV: использовать действия с АД для решения нетиповых задач</i>
<i>Для заданий своего уровня: 9) вычислять значение АД; 10) называть способы доказательства тождеств и использовать их; 11) регулировать свою деятельность при сложении и вычитании АД; 12) составлять математические модели ситуаций из текстовых задач</i>	
<i>Умения, характеризующие достижение планируемых результатов – коммуникативных УУД</i>	

На своём уровне освоения темы: а) работать в группе, выполнять взаимоконтроль, взаимопроверку; б) помогать товарищам; в) составлять КР, г) проверять решение этой КР товарищем; д) искать информацию для подготовки письменного и устного сообщения; е) выступать с сообщением; ж) участвовать в обсуждении; з) написать эссе, реферат и др.

*Умения, характеризующие достижение планируемых результатов –
регулятивных УУД*

На своём уровне освоения темы: а) формулировать цели УПД; б) делать самопроверку; в) оценивать свою УПД по объективным критериям; г) делать выводы по итогам предыдущей УПД, о дальнейших действиях; д) планировать и осуществлять коррекцию

Выводы. Использование разработанных ПР изучения математики в познавательной и эмоциональной областях позволяет сформировать у будущего учителя математики важную специальную компетенцию, связанную с конструированием ПР изучения темы учащимися на базовом и повышенном уровнях.

Аннотация. Рассмотрены традиционные и современные цели обучения математике. Представлены планируемые результаты изучения математики в познавательной и эмоциональной областях. Они соответствуют познавательным, коммуникативным и регулятивным действиям. Эти действия связаны с адекватными умениями, которые используются в обучении математике и соответствуют требованиям Стандарта.

Ключевые слова: цели; планируемые результаты; математика; Стандарт.

Annotation. Considered traditional and modern aims of teaching mathematics. Presents the planned results of the study of mathematics in cognitive and emotional areas. They correspond to the cognitive, communicative and regulatory actions. These actions are connected with adequate skills that are used in the teaching of mathematics and meet the requirements of the Standard.

Keywords: goals; planned outcomes; mathematics; Standard.

Литература

1. Боженкова Л.И. Методика формирования универсальных учебных действий при обучении алгебре. – М.: Лаборатория знаний, 2016. – 240 с.

2. Боженкова Л.И., Соколова Е.В. Критериальное оценивание достижений учащихся 7–9 классов в обучении геометрии: Научно-методическое пособие – Изд-во: Эйдос, 2016.– 182 с.

3. Примерная основная образовательная программа основного общего образования. – <http://fgosreestr.ru/wp-content/uploads/2015/06/primernaja-osnovnaja-obrazovatel'naja-programma-osnovogo-obshchego-obrazovanija.pdf>

4. Фундаментальное ядро содержания общего образования / Под ред. В.В. Козлова, А.М. Кондакова. – М.: Просвещение, 2011. – 42 с.

5. Фридман Л.М. Теоретические основы обучения математике: Пособие для педагогических высших учебных заведений. – М.: МПСИ: Флинта, 1998. – 224 с.

УДК 159.952: 612.76

ВЛИЯНИЕ АВТОМАТИЗИРОВАННОЙ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ НА ПОКАЗАТЕЛИ ВНИМАНИЯ И ПАМЯТИ У ЮНОШЕЙ

Бруннер Евгений Юрьевич,
кандидат биологических наук, доцент кафедры психологии
Дерябина Анастасия Алексеевна,
студентка 4 курса кафедры психологии
ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал), г. Ялта

Постановка проблемы. Известно, что внимание оказывает влияние на когнитивную сферу в целом и на отдельные когниции в частности. На неразрывную связь внимания и памяти указывают в своих исследованиях А. П. Бизюк [1, с. 195], Р. Наатанен [5], М. В. Славуцкая [6], Е. Н. Соколов [7] и другие ученые. Ранее мы уже рассматривали вопрос о влиянии двигательной активности на показатели внимания лиц юношеского возраста [3] и отмечали, что нам не удалось обнаружить эмпирических исследований других ученых по данной теме.

Целью статьи стало изучение изменений показателей внимания и памяти во время двигательной активности у юношей.

Изложение основного материала исследования. В исследовании, методика проведения которого была описана нами ранее [3], приняло участие 70 юношей 17-25-летнего возраста. Используемые методики: «Методика А. Р. Лурия» (заучивание 10 слов), «Метод Джекобса» (предъявление 7 рядов цифр), методика исследования слуховой оперативной памяти на числа [4], методика корректурной пробы на основе колец Э. Ландольта [2].

Изменения средних значений показателей внимания и памяти в ходе жевания относительно контрольной серии отражены на гистограмме (рис. 1).

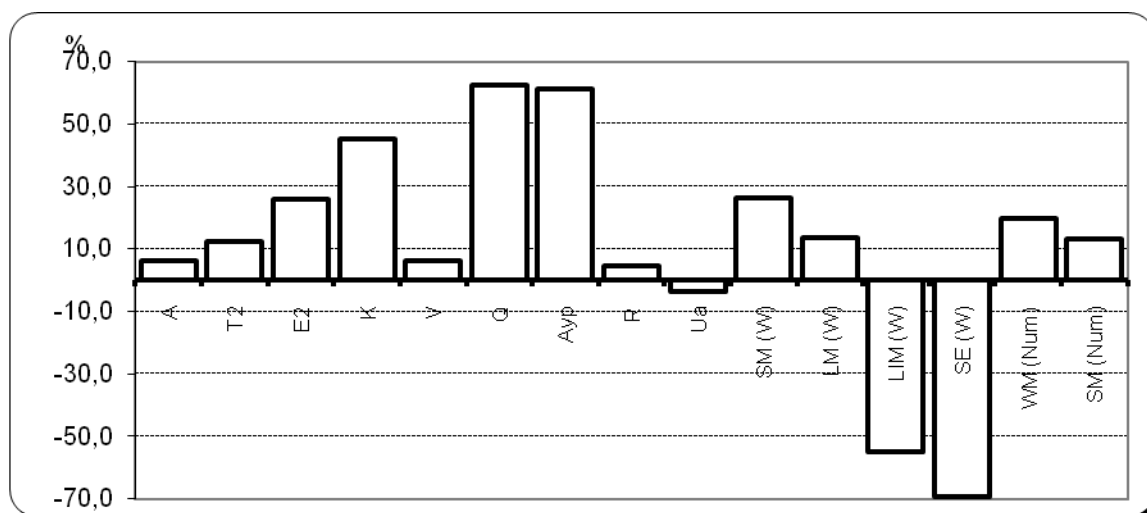


Рис. 1. Гистограмма изменения средних значений показателей внимания и памяти юношей во время жевания жевательной резинки относительно контрольной серии. **Примечание.** По оси абсцисс – показатели внимания и памяти, по оси ординат – разница средних значений в процентах. Показатели *A-Ua* (корректурная проба «Кольца Э. Ландольта»), показатели *SM (W)*, *LM (W)*, *LIM (W)* и *SE (W)* («Методика заучивания 10 слов» А. Р. Лурия), *WM (Num)* (методика исследования слуховой оперативной памяти на числа), *SM (Num)* («Метод Джекобса»).

Анализ данных, обработанных с применением t-критерия Стьюдента, показал, что у юношей жевание приводит к достоверному росту практически всех рассматриваемых показателей. Сильнее всего изменились показатели *Q*

(на 62,5%), *Ayp* (на 61,3%) и *K* (на 45,3%), а также показатели *SE (W)* и *LIM (W)*, их значения снизились на 69,4% и 54,9%, соответственно.

Для определения, какие взаимоотношения между показателями внимания и памяти во время жевания относительно обычного состояния, нами был проведен корреляционный и кластерный анализы.

На рис. 2. приведены выявленные значимые корреляционные взаимосвязи между показателями внимания и памяти.

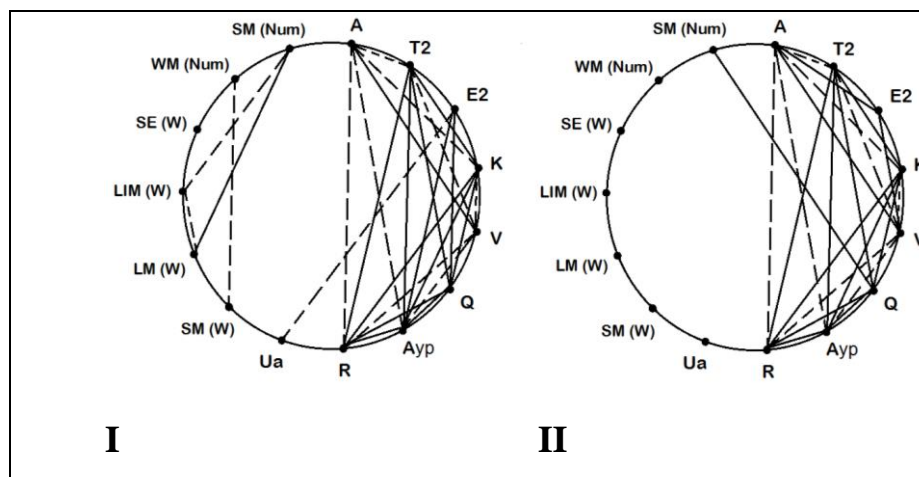
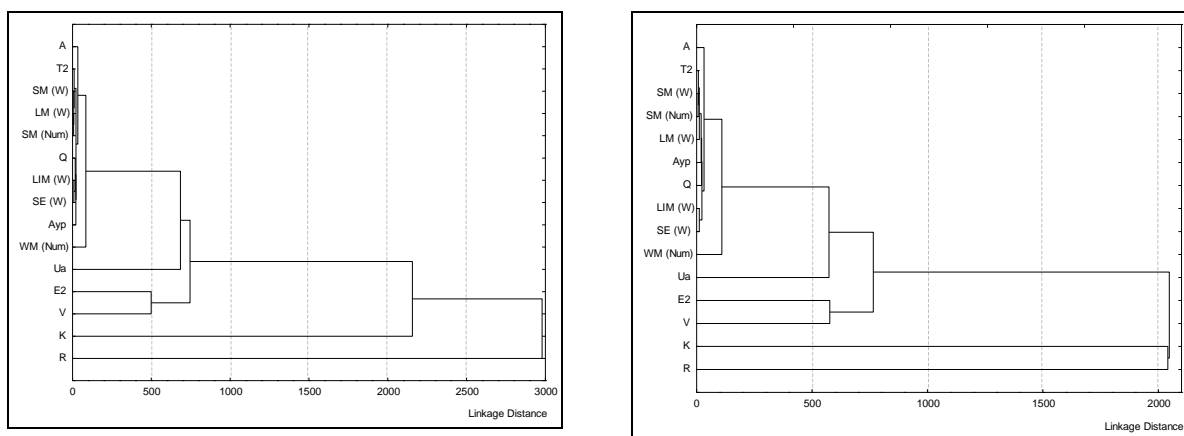


Рис. 2. Схемы корреляционных взаимосвязей между показателями внимания и памяти юношей на контрольном этапе (I) и во время пережевыванием жевательной резинки (II). **Примечание.** Сплошной линией обозначены положительные взаимосвязи, пунктиром – отрицательные. Расшифровка буквенных обозначений приведена в рис. 1.

Из рис. 2. видно, что в процессе жевания между некоторыми показателями изменяется количество и структура значимых взаимосвязей. Перестройка корреляционных связей с показателем *E₂* может указывать на то, что во время жевания происходит активизация моторной зоны коры головного мозга, вследствие чего снижается произвольность сосредоточения на выполняемой деятельности в результате ускорения формирования автоматизированных действий. Наблюдаемые изменения между показателями памяти и внимания, могут указывать на то, что в процессе восприятия цифрового стимула на слух у испытуемых-юношей в обычном состоянии происходит сличение со словесными образами, хранящимися в долговременной памяти. Во время жевания это может не происходить. Также мы предполагаем,

что во время жевания стратегии запоминания числовой и вербальной информации различаются сильнее, чем в обычном состоянии.

На рис 3. представлены результаты кластерного анализа.



I

II

Рис. 3. Горизонтальная древовидная кластерограмма показателей внимания и памяти юношей на контрольном этапе исследования (I) во время жевания жевательной резинки (II). **Примечания.** По оси абсцисс – кластерный вес (у. е), по оси ординат – показатели внимания и памяти. Расшифровка буквенных обозначений приведена в рис. 1.

Выводы. Наблюдаемые в кластерограммах изменения позволяют нам сделать ряд выводов.

Увеличивается эффективность осуществления монотонной деятельности во время жевания за счет ускорения формирования автоматизированных действий и перевод их на более бессознательный уровень вследствие активации моторной зоны коры головного мозга.

При отсутствии жевательных движений у юношей особенность иерархия обработки информации заключается в моменте включения внимания в анализ информации после ее переработки в кратковременной памяти на вербальные стимулы. Числовая информация может формироваться не в виде символического представления, а в виде вербального, находящегося в долговременной памяти. В ходе жевания ключевым в иерархии переработки информации является процесс ее фильтрации.

Аннотация. В работе рассматриваются изменения показателей внимания и памяти под воздействием двигательной активности у юношей. Сделано заключение о том, что жевание приводит к достоверному росту показателей внимания и памяти, изменятся структура значимых корреляционных взаимосвязей между рядом показателей, наблюдается определенная качественная перестройка в структуре кластерограммы. Обсуждаются вопросы возможных механизмов наблюдаемых явлений на основе корреляционного анализа и кластерной модели.

Ключевые слова: слуховая память, произвольное внимание, жевание.

Annotation. The indices of changes in attention and memory affected by motion activity of young men are examined in this work. The conclusion is made that chewing leads to a veracious increase of attention and memory indices, the structure of significant correlation interaction between a number of indices will change and a certain qualitative alteration in the structure of the clusterogram is observed. The questions of possible mechanisms of observed phenomena on the basis of correlation analysis and the cluster model are discussed.

Keywords: auditory memory, voluntary attention, chewing.

Литература:

1. Бизюк А. П. Основы нейропсихологии: [учеб. пособ.]. – СПб.: Речь, 2005. – 293 с.
2. Бруннер Е. Ю. Лучше, чем супервнимание: Методики диагностики и психокоррекции: Психология внимания; Оценочные тесты; Развивающие игровые упражнения. Серия: Психологический практикум. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2006 – 317 с.
3. Бруннер Е. Ю., Дерябина А. А. Двигательная активность как средство повышения внимания // Тенденции развития высшего образования в новых условиях: Материалы научно-практической конференции. – Ялта: РИО ГПА, 2016. – С. 25-27.
4. Сборник психологических тестов. Часть II: Пособие / Сост. Е.Е.Миронова – Мн.: Женский институт ЭНВИЛА, 2006. – 146 с.

5. Наатанен Р. Внимание и функции мозга. – М.: МГУ, 1998. – 559 с.

6. Славущая М. В. Корковые механизмы внимания и движений глаз у человека: Дис. доктора биологических наук: 03.00.13. – М., 2006. – 315 с.

7. Соколов Е.Н. Механизмы памяти. – М.: Изд. Моск. ун-та, 1969. – 174 с.

УДК 378.17, 376

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ВУЗЕ: ПРОБЛЕМА МЕЖВЕДОМСТВЕННОГО И МЕЖСЕКТОРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Бугайчук Татьяна Владимировна,
*кандидат психологических наук, доцент,
доцент кафедры общей и социальной психологии,
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет
им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль*

Свинар Елена Владимировна,
*кандидат биологических наук, доцент,
доцент кафедры медико-биологических дисциплин,
ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров*

Постановка проблемы. Современный мир переживает коренную смену подходов не только к образованию, но и к социокультурной политике в целом. Это обусловлено переориентацией образовательного процесса на развитие и формирование личностных качеств человека. Для XXI столетия характерно понимание, что только самореализация личности способствует динамике любого социального развития. Эти изменения в общественном сознании вызвали появление новой личностно-деятельностной парадигмы образования, одним из аспектов которой является понятие «инклюзивное образование» [1].

Инклюзивное образование в России находится в стадии формирования, поэтому для нашей страны задача создания системы такого образования требует решения на государственном уровне. Именно инклюзивное образовательное пространство обеспечит обучающимся с особыми образовательными потребностями равные возможности развития,

необходимого для максимальной адаптации и полноценной интеграции в общество.

На международном уровне этот процесс выделяют Руководящие принципы политики в области инклюзивного образования [6] и другие документы, в том числе и Конвенция о правах инвалидов [7]. В них указана необходимость обеспечить доступ к образованию, право на качественное образование и право на уважение в образовательной среде каждому, независимо от вида нарушений здоровья. Определена главная цель инклюзивного образования - устранить препятствия в образовании [4].

Очевидно, что инклюзия в образовании предъявляет повышенные требования ко всем участникам образовательного процесса. От студентов с ограниченными возможностями здоровья она требует чрезвычайного напряжения сил - интеллектуальных и психологических ресурсов личности, от их коллег по обучению - толерантности, понимания, готовности оказывать помощь, то есть каждого «проверяет» на предмет человечности и этической культуры. Однако особые требования в этом аспекте предъявляются к преподавателям, работающим в группах, где есть студенты с ОВЗ, а также к организации межсетевого взаимодействия, так как чтобы достичь результатов во введении инклюзивной практики в вузе, важно развивать сетевое взаимодействие [2, 3]. Актуальной проблемой в рамках инклюзивного образования является развитие социального партнерства направленного как на взаимодействие с семьей, так и с другими социальными институтами.

Цель статьи: определить роль межведомственного и межсекторного взаимодействия вуза по реализации инклюзивного образования в рамках ФГОС ВО.

Изложение основного материала исследования. Международный опыт показывает, что одна из многих трудностей, связанных с реализацией инклюзивного образования, относится к способности выстроить сетевое взаимодействие, которое позволяет решать многочисленные социальные и проблемы и проблемы учащихся с ОВЗ связанные с учебным процессом и

дальнейшим профессиональным развитием [5]. Поэтому в условиях современной гуманизации образовательной политики процессы инклюзивного образования становятся значимыми. При этом процесс межведомственного и межсекторного взаимодействия по содействию студентов и выпускников с ОВЗ не выстроены или выстроены неустойчиво и не эффективно.

Определяя, что такое межсекторальное и межведомственное взаимодействие, выделим главное, это взаимодействие государственных органов, частных и общественных организаций, средств массовой информации по улучшению опосредованных факторов, определяющих условия реализации инклюзивного образования.

Как показывает опыт развития инклюзивной практики за рубежом и в России помощь людям с ОВЗ может быть организована только на основе делового сотрудничества учреждений здравоохранения, образования и социальной защиты. В результате реализации партнерских отношений в вузе создаются комплексные технологии сопровождения субъектов образовательного процесса по направлениям:

- включение студента в образовательное пространство;
- включение профессорско-преподавательского коллектива в инклюзивное пространство;
- включение и моделирование инклюзивного пространства для будущих работодателей.

Существуют следующие преимущества выстраивания межсетевое взаимодействия между вузом и социальными партнерами студентов и выпускников с ОВЗ:

1. Каждого студента в интегративной среде принимают независимо от его нарушений.
2. Возможность получить квалифицированную помощь по возникающим вопросам, касающимся профессионального становления студента, его воспитания, адаптации в обществе.

3. Построение и развитие партнерских отношений всех субъектов социализации студента с ОВЗ.

Таким образом, межсетевое взаимодействие с социальными партнерами позволяет использовать максимум возможностей для развития студентов с ОВЗ и их индивидуальных особенностей; решать многие образовательные задачи, тем самым повышая уровень образовательных услуг и уровень реализации стандартов высшего образования.

Участниками межведомственного и межсекторного взаимодействия по содействию студентов и выпускников с ОВЗ для обеспечения количественных и качественных показателей являются: государственные и негосударственные образовательные организации, в том числе, организации специального образования; реабилитационные центры; центры социальной защиты и социального обслуживания; специализированные учреждения здравоохранения; учреждения культуры; промышленные предприятия и организации; пенитенциарные учреждения; общественные организации и движения.

Эффективность межсекторального и межведомственного взаимодействия обеспечивают органы, объединяющие их деятельность – Координационный центр сопровождения развития инклюзивного образования в вузе. В реализации межведомственного и межсекторного взаимодействия по содействию студентов и выпускников с ОВЗ необходимо выполнение комплекса мер.

В сфере здравоохранения:

- изучение причин и организация профилактической работы по снижению факторов риска рождения студентов с ограниченными возможностями здоровья;
- развитие системы раннего выявления стойкого нарушения функций организма студентов;
- взаимодействие с образовательными организациями в выполнении индивидуальных программ реабилитации развития обучающегося с инвалидностью;

- развитие системы предоставления образовательных, медицинских и реабилитационных услуг для студентов с особыми нуждами и для их родителей.

В сфере труда, занятости и социальной защиты:

- организация и проведение профориентационной работы с учащимися и студентами, имеющими инвалидность или особенности психофизического развития;

- содействие организации профессионального обучения лиц с особыми образовательными потребностями с перспективами трудоустройства;

- оказание помощи в трудоустройстве выпускников профессиональных образовательных организаций, имеющих инвалидность;

- развитие системы социальной и реабилитационной помощи для лиц с особыми образовательными потребностями;

- внедрение принципов инклюзивного образования в процессе предоставления социальных услуг в стационарных учреждениях и центрах временного и дневного пребывания;

- подготовка специалистов сферы труда, занятости и социальной защиты к взаимодействию с образовательными организациями инклюзивного образования;

- развитие форм и методов социальной помощи семьям, имеющим студентов-инвалидов.

В сфере образования:

- разработка локальных актов, регулирующих образовательную деятельность в условиях инклюзивного образования;

- развитие материально-технической, методической базы образовательных организаций с целью включения студентов с ограниченными возможностями в общеобразовательный процесс;

- совершенствование системы методической работы для подготовки преподавателей и специалистов к работе в инклюзивном образовании;

- создание необходимых условий для образования лиц с особыми образовательными потребностями;

- разработка методических пособий и моделей индивидуальных образовательных программ для организации обучения лиц с особыми образовательными потребностями в условиях образовательных организаций.

Взаимодействие с каждым из партнеров базируется на принципах: добровольности, равноправие сторон, уважение интересов друг друга, соблюдение законов и иных нормативных актов.

Взаимодействие с социальными партнерами может иметь вариативный характер построения взаимоотношений по времени сотрудничества и по оформлению договоренностей совместного сотрудничества.

Выводы. Развитие межведомственного и межсекторного взаимодействия по содействию студентов и выпускников с ОВЗ расширяет спектр образовательного пространства вуза, качественных образовательных услуг, обеспечивает рост профессиональной компетентности выпускников с ОВЗ. Мероприятия, организованные совместными усилиями организаций межведомственного и межсекторного взаимодействия способствуют формированию профессиональной идентичности у студентов с нарушениями ОВЗ.

Аннотация. Авторы статьи обращают внимание специфику инклюзивного образования в вузе, делают акцент на особой роли межведомственного и межсекторного взаимодействия ,что расширяет спектр образовательного пространства вуза, качественных образовательных услуг, обеспечивает рост профессиональной компетентности выпускников с ОВЗ.

Ключевые слова: студент с ОВЗ, гуманизация высшего образования, инклюзивное образование.

Annotation. The authors of the article pay attention to the specifics of inclusive education in the university, emphasize the special role of interdepartmental and intersectoral interaction, which expands the range of the educational space of the

university, high-quality educational services, and ensures the growth of the professional competence of graduates with disabilities.

Key words: student with disabilities, humanization of higher education, inclusive education.

Литература:

1. Бугайчук Т.В., Доссэ Т.Г. Роль преподавателя в реализации гуманистической функции инклюзивного образования в педагогическом вузе// Приоритеты развития непрерывного профессионального образования: проблемы, перспективы, опыт, решения/ под.ред. М.В. Новикова - Ярославль: РИО ЯГПУ, 2015 - 178 с.

2. Бугайчук Т.В., Уща С. О реализации гуманистической функции инклюзивного образования в вузе// Дополнительное профессиональное образование в условиях модернизации/ под науч. ред. М.В. Новикова. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2016. – с. 46-50.

3. Бугайчук Т.В., Федорова П.С. Филиппова М.В. Проблема формирования инклюзивной компетентности специалистов, реализующих социально-трудовую реабилитацию молодых инвалидов в учреждения// Карьерный успех: формирование кадрового потенциала /Отв.ред. Е.А.Ободкова. – Ярославль: Изд-во Академии Пастухова, 2015. – 107 с. - С.70-76.

4. Education White paper. Special Needs Education. Building an inclusive education and training system. (2001). [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.info.gov.za/whitepapers/2001/educ6.pdf> (дата обращения 20.03.2017).

5. Turnbull, R.,Turnbull, A., Shank, M., Smith, S.J. Exceptional Lives. Special Education in todays schools. USA: Pearson Prentice Hall. (2004)

6. UNESCO 2009. Policy Guidelines on Inclusion in Education, Paris: UNESCO

7. United Nations 2006. Convention on Rights of People with Disabilities. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml> (дата обращения 20.03.2017).

УДК: 371.13:372.12

**ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ
ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО ВОСПИТАТЕЛЯ
ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ
МАГИСТЕРСКОГО ОБУЧЕНИЯ**

Бытко Наталья Николаевна,
*аспирант 3 курса,
Гуманитарно-педагогической академии (филиала)
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет
имени В. И. Вернадского» в г. Ялте*

Постановка проблемы. На современном этапе интенсивного экономического развития страны залогом и благоприятным фактором национального престижа являются талант и творческая одаренность молодого поколения. Очевидно, что интеллектуала с высоким уровнем развития творческих способностей заменить невозможно. Проблема формирования творческой индивидуальности в наши дни стала настолько актуальной, что сейчас является проблемой века.

Целью статьи является раскрытие решения проблемы формирования творческой индивидуальности будущих воспитателей дошкольных учреждений на этапе современного развития общества.

Изложение основного материала. Государственная политика в области образования определяется Законом Российской Федерации «Об образовании», Национальной доктриной Российской Федерации. Государство ожидает от всех, кто связан с образовательной деятельностью, дальнейшего совершенствования педагогического труда, создание условий для максимальной индивидуализации учебного процесса.

Удивительно разнообразен, многомерный и щедрый в неисчерпаемом источнике любви к детям творческий талант педагога. За его деятельность реализуется и государственная политика, направленная на укрепление интеллектуального и духовного потенциала нации, и формируется личность,

мир которой отображается в радужные несравненного блеска своей неповторимости.

Актуальность проблемы формирования творческой индивидуальности будущих воспитателей дошкольных учреждений определяется:

- современными тенденциями развития общества;
- возрастающей ролью образования и необходимостью обеспечить ее опережающее значение для развития общества;
- современными тенденциями развития системы образования;
- необходимостью внедрения инновационных подходов в учебно-воспитательный процесс.

В современном высшем образовании актуален вопрос обновления воспитательного процесса, построения его в соответствии с потребностями личности и индивидуальных возможностей будущих воспитателей дошкольного образования, рост их самостоятельности и творческой активности. Активность, инициатива, творческий поиск будущих воспитателей дошкольных учреждений – необходимое условие для успешного решения сложных задач, которые стоят перед высшей школой.

Воспитание творчества – это воспитание, прежде всего творческого отношения к труду, необходимо воспитывать не потребителей, а активных участников, которые не боятся трудностей. В процессе творчества у обучающихся вырабатываются такие ценные человеческие качества как трудолюбие, усидчивость, исполнительность, любознательность, целеустремленность, инициативность, самостоятельность, умение выбирать работу и определять, как ее лучше выполнить, способность качественно доводить дело до конца. Творческие задания, проблемные задания, задания поискового характера дают пищу для ума, развития воображения, наблюдательности, они всегда рядом с творчеством, которые способствуют расширению кругозора. Развитию творческой индивидуальности способствует творческий, доброжелательный климат, атмосфера уважения и сотрудничества

педагога и обучающихся, внимание к каждой личности, поощрение даже маленького успеха.

По оценке многих аналитиков и прогнозистов, наш век должен отличаться резким ростом спроса на творческий потенциал человека, его способность к самоорганизации, творческого самовыражения. Современная жизнь требует специалистов, способных не только обладать знаниями и умениями, оперативно ориентироваться в динамике изменений и информационном пространстве, но и критически и творчески мыслить. Поэтому одной из актуальных проблем современности является развитие и формирование творческой, всесторонне развитой личности.

Творчество – это деятельность, результатом которой является создание материальных и духовных ценностей, высокий уровень познания. Это процесс решения задачи, состояние вдохновения человека – всплеск ее энергетического потенциала, раскрывает границу неизвестного, выделяет его часть и превращает его в известное. Различают научное творчество, художественное, литературное, педагогическое и другие виды творчества.

Творчество – психологически сложный процесс. В центре его расположено воображение, вокруг задействованы другие психические процессы: внимание, память, мышление, которые проявляются в тех знаниях, что есть у человека. Воображение дополняется способностями и умениями, мотивами целенаправленной деятельности. И, безусловно, процесс творчества может происходить только с условием соответствующего эмоционального фона.

Общие признаки творческого мышления выделены К. Торренсом:

1. Наличие новизны в итоге.
2. Оригинальность.
3. Умение комбинировать со многими возможностями.
4. Умение синтезировать и связывать идеи оригинальным путем.
5. Умение искать, ставить и решать проблему.

6. Мотивационная направленность ребенка на приобретение новых знаний.

7. Готовность к реализации творческого потенциала.

8. Гибкость мышления.

Творчество может привести к большим открытиям, изобретениям, к тем продуктам деятельности, что будут отличаться новизной, оригинальностью и уникальностью. Вот почему важно развивать творческие способности у детей, воспитывать их нестандартно, оригинально мыслящими, с творческим подходом к жизненным проблемам. Тогда мы получим полноценных членов общества, способных реализовать себя в нем. Поэтому и проблема формирования творческой индивидуальности будущих воспитателей дошкольных учреждений неразрывно связана с воспитанием подрастающего поколения.

Дошкольный возраст – наиболее благоприятный период для развития творческих способностей учащихся. Именно в этом возрасте происходит стремительное развитие процессов мышления и воображения. Познавая сложный и большой мир, дошкольник стремится самоутвердиться в нем, проявить себя личностью. В работе по развитию творческих способностей, а именно фантазии, мышления, интуиции, вдохновения целесообразно в процессе обучения пользоваться приемами синтезирования образов воображения, ознакомление со стратегиями творческого мышления, развития сенсорных способностей и формирования речевых умений.

Целью современной высшей школы является обеспечение дальнейшего становления личности обучающегося, целенаправленное выявление и развитие способностей, формирование умения и желания учиться.

В последнее время растет интерес к процессу творчества. Если в некоторых психических процессах человеку помогают сложные механизмы (компьютеры, сканеры, исчисления машины), то творчество не может быть формализовано и заключено в определенную программу действий, не может

быть механической. Но от творчества зависит научно-технический прогресс и создание нового.

Творческая самореализация в широком смысле составляет основную черту, неотъемлемую характеристику психически здорового человека. Так, по А. Маслоу, психически здоровый человек – это счастливый человек, который живет в гармонии с собой, не чувствует внутреннего разлада, любит окружающий мир, людей и творчески работает, реализуя свои способности и одаренность.

Механизм творчества не имеет возраста: на 6-м году жизни становится активным и набирает силу в течение всей жизни; он заложен в нас природой, может, так и остаться нераскрытой почкой, если она была угнетена неблагоприятными условиями, она не погибнет, она будет существовать, но это будет всего лишь нереализованный потенциал.

Современный педагог – фундаментально образованный человек, способный гибко перестраивать направление и содержание своей профессиональной деятельности, самостоятельно работает над собственным развитием, повышением образовательного и культурного уровней, умеет самостоятельно приобретать необходимые для профессиональной деятельности знания, умения и навыки, критически мыслит, обладает устойчивой системой мотивов и потребностей социализации, способна активно и творчески действовать.

Творческий педагог должен уметь сам и научить детей дошкольного возраста:

- творчески усваивать знания и применять их в конкретных учебных и жизненных ситуациях;
- критически осмысливать полученную информацию;
- овладевать умениями и навыками саморазвития, самоанализа, самоконтроля и самооценки.

Выводы. В современных условиях существует острая потребность общества в том, чтобы его члены научились адаптироваться к быстрым

социально-экономических изменениям, поэтому формирование у человека творческого отношения к окружающему миру и его познания, а вместе с тем и познания себя в мире является чрезвычайно важным. Поэтому каждый педагог должен развивать в себе потребность в целенаправленном и систематическом совершенствовании себя как личности, развивать профессиональные умения, помогать своим воспитанникам открывать собственный творческий потенциал, который станет в будущем источником счастья и самосовершенствования.

Аннотация. В статье раскрыто значение и пути решения проблемы формирования творческой индивидуальности будущих воспитателей дошкольных учреждений на этапе современного развития общества, что выступает важным фактором в процессе формирования творческих способностей обучающихся.

Ключевые слова. Проблема формирования индивидуальности педагога, творческая индивидуальность, индивидуальность обучающегося, творческий потенциал, развитие, творческие способности, творчество, активная деятельность, педагогическое мастерство, профессиональная деятельность.

Annotation. The article reveals the importance and ways of solving the problem of forming the creative individuality of future educators of preschool institutions at the stage of modern development of society, which is an important factor in the process of forming the creative abilities of students.

Keywords: The problem of the formation of the individuality of the teacher, creative individuality, individuality of the learner, creative potential, development, creative abilities, creativity, active activity, pedagogical skills, professional activity.

Литература:

1. Макарова Л. Н. Индивидуальный стиль педагогической деятельности преподавателя вуза в контексте его профессиональной культуры / Л. Н. Маркова // Ученые записки. Электр, науч. журнал Курского гос. ун-та. – 2006. – № 2. – С. 72-79.

2. Макарова Л. Н. Преподаватель высшей школы: индивидуальность, стиль, деятельность / Л. Н. Маркова – Моногр.: В 2 ч. Ч. 1. М.; Тамбов: Изд-во ТГУ, 2000. – 243 с.

УДК: 78.071.4

ДИАЛОГ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА МУЗЫКАНТА

Валит Элла Аркадьевна,
*старший преподаватель кафедры
музыкальной педагогики и исполнительства
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского»
г. Ялта*

Постановка проблемы. Современное состояние общества характеризуется развитием и совершенствованием информационных технологий. В то же время наблюдается разобщённость людей в различных сферах социальной жизни. Одной из действенных форм взаимодействия человека с человеком, направленной на укрепление духовной связи между ними признаётся диалог. В нём человек может удовлетворить свою потребность в общении.

Диалог в профессиональном обучении основан на вере в потенциал человека, его творческие возможности самосовершенствования. Такой диалог даёт возможность взаимообогащаться различным парадигмам мышления, становится источником личностного роста всех его участников. Диалог в профессиональной деятельности – это равноправное взаимодействие всех участников процесса обучения.

Специфика диалога в музыкально-педагогической науке заключается в том, что весь процесс музыкального обучения и воспитания происходит преимущественно путём межличностного контакта, что является свидетельством превосходства диалога по сравнению с другими видами общения. Диалог, диалогичность и полилогичность всего музыкально-

педагогического процесса являются необходимым условием эффективности музыкальной педагогики [1, с. 89].

Целью статьи является обозначить роль диалога как основы музыкальной коммуникации в профессиональной деятельности педагога-музыканта.

Изложение основного материала исследования. Диалог в музыкально-педагогической деятельности является необходимым компонентом вузовской подготовки педагога-музыканта. Реализация диалога в профессиональной деятельности педагога-музыканта обеспечивается функционированием в системе высшего музыкально-педагогического образования его теоретической модели, которая включает в себя представление о его сущности, функциях, структурных компонентах и технологии его осуществления на практике.

Содержание подготовки будущих педагогов-музыкантов к диалогу в профессиональной деятельности предполагает усвоение основных теоретических знаний по теории и практике современного музыкального образования, формирование практических умений и навыков обучающихся [5, с. 172].

Принцип диалогизации является важным фактором в развитии профессионального самосознания педагога-музыканта. Под этим термином следует понимать отражение личностного смысла профессионально-педагогической деятельности, ценностного отношения к своей профессии [2, с. 72].

В ходе освоения теоретического материала обучающиеся изучают основные диалоговые методы и технологии. Наиболее продуктивными диалоговыми методами и технологиями подготовки будущих педагогов-музыкантов являются: «Лекция вдвоем», «Круглый стол», «Метод анализа педагогических ситуаций», «Технология мастерских», «Технология приобщения к произведениям искусства». Приведём пример использования данных методов и технологий в ходе учебных занятий.

Лекция вдвоём. Лекционный материал был представлен обучающимся по теме: «Современные музыкально-образовательные технологии». Предметная лекция была прочитана преподавателями одной учебной дисциплины. Подготовка к лекции состояла из следующих этапов:

- выбор темы;
- подбор преподавателей, совместимых по стилю и способу мышления;
- разработка сценария чтения лекции (каждый преподаватель разработал собственный блок содержания лекции);
- распределение каждого блока лекции по времени.

Во время подготовки «лекции вдвоём» был разработан согласованный сценарий, в котором отражаются проблемы по теме лекции, распределено время и роль каждого преподавателя.

В ходе проведения лекции были рассмотрены следующие вопросы: технология проблемно-диалогического урока музыки в школе; проектная деятельность; интерактивные формы работы на уроках музыки; информационные технологии; интернет технологии. [7, с. 115], . [6, с. 55].

В ходе занятия лекционный материал проблемного содержания давался обучающимся в живом диалоговом общении двух преподавателей между собой.

В развитии профессиональной подготовки педагогов-музыкантов широко используется *технология мастерских*. Основные идеи этой технологии соответствуют сути принципов диалогизации и персонализации образования: все способны; знание одного обучающегося должны быть обогащены знаниями других, нужен постоянный диалог с преподавателем, собой, сокурсниками; обучение проходит в атмосфере открытости и полного равенства каждого участника, где каждый имеет право на ошибку, где уважаются незнание и неудачи.

Данная технология была использована при изучении темы «Музыкально-педагогическая модель выпускника школы общеобразовательного типа». Обучающиеся последовательно выполняли следующие задания: составление анкеты, выявляющей уровень интереса к уроку музыки, музыкальному

искусству для старших подростков, разработка собственной модели педагогического общения на уроке музыки, разработка собственной гипотетической модели идеального учителя музыки.

В ходе практических занятий широко используется приём «Введите роль». Он предполагает в начале занятия распределение обучающихся по ролям: «хранитель времени» (хронометрирует ход занятия, следит за соблюдением регламента); «учитель» (осуществляет межпредметные связи на занятии, оценивает содержательность каждого выступления, готовит серию вопросов по теме для фронтального опроса); «психолог» (оценивает общую атмосферу занятия, степень заинтересованности аудитории). Данная технология была использована в ходе практических занятий по следующим темам: «Профессиональная самоактуализация личности педагога-музыканта в музыкальном образовании школьника», «Проблемы современного школьного музыкального образования», «Характеристика приоритетных профессионально-значимых качеств личности педагога музыканта».

Приём «Резюме» можно использовать на заключительном этапе учебного занятия. Он не только позволяет осуществить «обратную связь», но и направлен на развитие педагогической рефлексии. Каждый обучающийся в конце занятия пишет резюме по определенному плану. Наиболее типичными вопросами являются: «Что нового вы узнали на занятии?», «Оцените степень своего интереса к изучаемой дисциплине по 10-бальной системе», «Внесите Ваши предложения по совершенствованию методики преподавания учебной дисциплины», «Как можно использовать полученные теоретические знания на педагогической практике?».

В профессиональной деятельности педагога-музыканта можно также использовать «Технологию групповой творческой деятельности». В основе этой технологии лежит принцип диалогизации педагогического процесса. Учебные занятия с использованием данной технологии были проведены по следующим темам: «Музыка в интегративном процессе комплексного взаимодействия искусств», «Теоретико-методологические основы музыкально-

педагогической деятельности», «Дидактические принципы и методы преподавания в Детских школах искусств». Учебные занятия по данным темам были построены следующим образом:

1. Постановка преподавателем творческой проблемы.

2. Анализ проблемы. Преподаватель делает краткое сообщение, излагает минимальную, необходимую информацию по данной проблеме.

3. Коллективный поиск путей решения проблемы. На этом этапе обучающимся предлагают различные варианты решения проблемы, а преподаватель комментирует эти предложения, поясняя почему те или другие решения не являются оптимальными.

4. Переформулирование проблемы. Преподаватель предлагает обучающимся самостоятельно в своём собственном понимании переформулировать проблему. Тем самым изучаемая проблема становится как бы личной проблемой каждого.

5. Совместный выбор одного из вариантов переформулированной проблемы.

6. Выдвижение собственных проблем, отбор и сопоставление выявленных решений [4, с. 38].

Как показывает опыт, технология проведения творческого занятия занимает достойное место в подготовке педагогов-музыкантов.

Особая роль принадлежит диалогу во время проведения «Круглого стола». Приведём примерные вопросы для обсуждения «Круглого стола» по теме занятия: «Современный урок музыки как педагогическое произведение учителя». В ходе подготовки занятия обучающиеся были распределены по ролям: учитель, представитель школьной администрации, родители.

1. ***Займите позицию Учителя.*** Согласны ли вы с утверждением о том, что центром любого урока является личность ребенка, высшей целью, сверхзадачей – развитие Личности. Аргументируйте свою позицию.

2. ***Займите позицию представителя школьной администрации.*** Как вы считаете, какие критерии определяют выбор музыки, звучащей на уроке? В

чём на ваш взгляд заключается специфика педагогического общения на уроке музыки?

3. *Займите позицию родителей.* Что вы предложили бы изменить в методах работы учителя на уроке музыки? [3, с. 39]

Выводы. Диалог в музыкально-педагогической деятельности является необходимым компонентом подготовки будущего педагога музыканта. Основными методами формирования готовности будущих педагогов-музыкантов к диалогу в профессиональной деятельности являются проблемный метод, использование современных образовательных технологий. Особая ценность диалога заключается в том, что в нём заложен механизм развития и саморазвития. Диалог не только позволяет увидеть новые грани предмета общения, но и создаёт условия для расширения круга интересов. Основной стержень диалога – понимание и познание друг друга. Диалогическое взаимодействие способно обогатить процесс обучения особыми смысловыми, этическими отношениями.

Аннотация. Статья посвящена вопросам использования диалога в профессиональной деятельности педагога-музыканта. Охарактеризован опыт применения диалоговых методов в процессе педагогической подготовки обучающихся на примере внедрения в учебный процесс современных музыкально-образовательных технологий.

Ключевые слова: диалог, персонализация, современные образовательные технологии.

Annotation. The article is devoted to the use of dialogue in the professional activity of a music teacher. The experience of using interactive methods in the process of pedagogical training of students is characterized by the example of introducing modern musical and educational technologies into the educational process.

Keywords: Dialogue, personalization, modern educational technologies.

Литература:

1. Абдулин Э.Б., Николаева Е.В. Теория музыкального образования – 2014. - 206 с.
2. Бабанский Ю.К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе – М.: Просвещение, 2005. - 133
3. Безбородова Л.А., Алиев Ю.Б. Методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях. – М., 2008. - 101 с.
4. Краевский В.В., Бережнова Е.В. Методология педагогики: новый этап : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. : Академия, 2006. - 79 с.
5. Скакун В.А. Организация и методика профессионального обучения: Учебное пособие. – Москва. ФОРУМ:ИНФА – М, 2007. - 344 с.
6. Современные образовательные технологии : учеб. пособие / под ред. Н.В. Бордовской. – М. : КНОРУС, 2010. - 104 с.
7. Цыпин Г.М. Музыкально-исполнительское искусство: Теория и практика. СПб.: Алетейя, 2001. – 320 с.

УДК 371.3 : 378

ИНТЕРАКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СПОСОБ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Габеркорн Ирина Ивановна

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры гуманитарных наук
Институт педагогического образования и менеджмента (филиал)
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет
им. В. И. Вернадского», г. Армянск*

Постановка проблемы. Формирование личности и ее становление происходит в процессе обучения и воспитания. С целью формирования всесторонне развитой личности необходимо придерживаться определенных условий: создание позитивного настроения для обучения; ощущение равного среди равных; обеспечение позитивной атмосферы в коллективе для достижения общих целей; осознание личностью ценности коллективно сделанных умозаключений; возможность свободно высказать свое мнение и

выслушать своего товарища. Всем этим условиям отвечает интерактивное обучение.

Цель статьи: раскрыть сущность понятия «интерактивное обучение», необходимость интерактивного обучения в высшей школе, охарактеризовать интерактивное обучение как способ активизации познавательной деятельности студентов.

Изложение основного материала исследования. Как указывает М. В. Кларин, интерактивное обучение представляет собой перевод англоязычного термина *interactive learning*, который обозначает научение (стихийное или специально организованное), основанное на взаимодействии, и обучение, построенное на взаимодействии [3, с. 13]. Этой же точки зрения придерживается О. А. Комар, которая считает, что интерактивное обучение – это сообучение (обучение во взаимодействии и сотрудничестве), в котором и педагог, и учащиеся являются субъектами обучения. Основной принцип интеракции: постоянное взаимодействие участников между собой, их сотрудничество, общение, сотворчество. Педагог выступает в роли организатора (того, кто обеспечивает содержание учебного процесса и координатора интерактивного взаимодействия) [4, с. 57].

Интерактивное обучение, как считает Н. В. Суворова, – это, прежде всего, диалоговое обучение, в ходе которого осуществляется взаимодействие учителя и ученика [5, с. 25]. По мнению О. А. Комар, интерактивность в обучении можно объяснить как способность к взаимодействию, нахождение в режиме беседы, диалога, действия. Соответственно, в дословном понимании интерактивным может быть назван метод, в котором тот, кто учится, является участником, который совершает нечто: говорит, управляет, моделирует, пишет, рисует то есть не выступает только слушателем, наблюдателем, а активно участвует в происходящем [4, с. 63].

Интерактивное обучение – это прежде всего диалоговое обучение, в ходе которого осуществляется взаимодействие участников учебного процесса. Взаимодействие исключает доминирование как любого участника обучения,

так и какого-либо мнения, точки зрения над другими. В процессе диалогового обучения будущие специалисты учатся критически мыслить, решать сложные проблемы на основе анализа обстоятельств и соответствующей информации, взвешивать альтернативные мнения, принимать продуманные решения, участвовать в дискуссии, общаться с другими людьми.

В интерактивном обучении интегрируются новые методы педагогического взаимодействия, что все чаще применяются в учебном процессе. Это приводит к анализу интерактивных технологий с различных научных подходов и позволяет определять его как диалектический процесс (философский подход); как сочетание информационного и операционного обучения (с ориентацией на личностные структуры); как методы, имеющие общеобразовательное, социально-психологическое, педагогическое, культурологическое содержательное направление; как ассоциативно-рефлекторное обучение за механизмом усвоения; как социальное явление по основным факторам развития; как антропоцентрическое с подходом к личности как проблемно-диалогическая, объяснительно-иллюстративное обучение за преобладающими методами; как групповое, парное, фронтальное, индивидуальное по кооперации участников; по организационным формам – как альтернативное традиционному классно-урочной, как инновационное обучение, по условиям которого занятия проводятся в активной форме: проблемная лекция, семинар, брейн-сторминг, психодрама, диспут, дебаты, диалоги, полилоги, пресс-конференции, деловые и дидактические игры, инсценировки, тренинги и тому подобное.

Организация интерактивного обучения предусматривает моделирование жизненных ситуаций, использование ролевых игр, совместное решение проблемы на основе анализа обстоятельств и соответствующей ситуации. Участники учебного процесса, по игровой модели, находятся в других условиях, чем в традиционном обучении. Студентам предоставляют максимальную свободу интеллектуальной деятельности, ограничивается лишь конкретными правилами игры. Они сами выбирают свою роль в игре, выдвигая

предположения о вероятном развитии событий, создают проблемную ситуацию, ищут пути ее решения, возлагая на себя ответственность за выбранное решение.

Интерактивное обучение выполняет такие цели и задачи: расширение познавательных возможностей личности, в частности, в получении, анализе и применении информации из разных источников; возможность перенесения полученных знаний, навыков и способов деятельности на разные предметы; формирование внутренней мотивации.

По мнению А. Б. Гутникова, А. Н. Иоффе интерактивные методы способствуют интенсификации процесса обучения, позволяют сделать знания более доступными; учиться формулировать собственное мнение, правильно выражать свои мысли, строить доказательства своей точки зрения, уметь аргументировать свою точку зрения, вести дискуссию; учиться слушать другого человека, уважать альтернативное мнение; моделировать различные социальные ситуации и разрешать их совместными усилиями, обогащать свой жизненный опыт (социальный, правовой) через включение в различные жизненные и правовые ситуации и переживание их; учиться строить конструктивные отношения в группе, определять свое место в ней, избегать конфликтов, разрешать их, искать компромиссы, стремиться к диалогу; анализировать учетную информацию, творчески подходить к учебному процессу; развивать навыки проектной деятельности, самостоятельной работы, творческих работ [16, с. 84].

Во время интерактивного обучения участники образовательного процесса учатся быть демократичными, толерантными, критически мыслить, синтезировать полученные знания, учатся убеждать других путем приведения доказательств. В основе интерактивных методов лежит привлечение участников обучения к деятельности; доказано, что человек больше запоминает как раз в процессе своей деятельности; интерактивные методы значительно лучше, чем традиционные методы готовят к самостоятельному решению проблем; дают возможность индивидуального подхода к каждой личности в

частности; способствуют интегрированию группы и отождествлению их участников с группой; интерактивные методы предполагают значительную гибкость – основное в них – результат, а не реализация предварительно определенного дидактического плана.

Выводы. Интерактивное обучение – это диалоговое обучение, в ходе которого осуществляется взаимодействие преподавателей и студентов; весь учебный процесс происходит при условии постоянного, активного, равноправного сотрудничества. Суть интерактивных методов заключается в привлечении участников обучения к действию, создании ситуации переживания и испытания, что способствует более глубокому проникновению в содержание изучаемого и лучшему запоминанию. С помощью интерактивных методов будущие специалисты учатся критически мыслить, общаться друг с другом, выражать свои мысли, легко усваивать учебный материал, применять его на практике.

Аннотация. В статье раскрывается суть интерактивного обучения, значение интерактивных методов в образовательном процессе. Раскрывается интерактивность как способ активизации познавательной деятельности участников обучения.

Ключевые слова: интерактивное обучение, интеракции, интерактивные методы, младшие школьники.

Annotation. The article reveals the essence of interactive teaching younger students the value of interactive methods in the educational process. Reveals interactivity as a way of enhancing the cognitive activity of the participants.

Keywords: interactive learning, interaction, interactive methods, young learners.

Литература:

1. Арутюнов Ю. С. О классификации активных методов обучения / Ю. С. Арутюнов // V Межведомственная школа-семинар по интенсивным методам обучения. – Рига : Знания, 1983. – С. 11–15.

2. Гутников А. Б. Активные методики – залог успеха / А. Б. Гутников, А. Н. Иоффе // Гражданское образование – путь к демократическому обществу. – СПб. : Питер, 1999. – 138 с.

3. Кларин М. В. Интерактивное обучение — инструмент обучения нового опыта / М. В. Кларин // Педагогика. – 2000. – № 7. – С. 12–18.

4. Комар О. А. Навчання і виховання через спілкування [Электронный ресурс]. 2014. – О. А. Комар. – Режим доступа : http://library.udpu.org.ua/library_files/zbirnuk_nayk_praz/2006/2006_19.pdf.

5. Суворова Н. В. Интерактивное обучение: новые подходы / Н. В. Суворова // Учитель. – 2000. – № 1. – С. 25–27.

УДК: 7.05-051.001/.002

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ПРОЕКТИРОВАНИЯ

Гадзина Екатерина Викторовна,
*ассистент кафедры изобразительного искусства,
методики преподавания и дизайна Гуманитарно-
педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ
им. В.И.Вернадского» в г. Ялта*

Постановка проблемы. Проектная деятельность является главным методом дизайна. Моделирование, компоновка, конструирование являются составными приемами этого метода. Синтетическим методом, без которого не может осуществиться весь процесс проектирования, является творческая интуиция.

Дизайнер должен обладать мастерством воплощения своих творческих идей. Мастерство дизайнера — это умение формулировать дизайн-концепцию, разрабатывать проект-эскиз и выполнять дизайн-продукт, в котором запрограммировано высокое качество проектной культуры.

Анализ исследований и публикаций. Рассматривая понятие «педагогические условия», ученые придерживаются нескольких позиций.

Первой позиции придерживаются ученые, для которых педагогические условия есть совокупность каких-либо мер педагогического воздействия и возможностей материально-пространственной среды (В.И. Андреев, А.Я. Найн, Н.М. Яковлева). Вторую позицию занимают исследователи, связывающие педагогические условия с конструированием педагогической системы, в которой они выступают одним из компонентов (Н.В. Ипполитова, М.В. Зверева). Для ученых, занимающих третью позицию, педагогические условия – планомерная работа по уточнению закономерностей как устойчивых связей образовательного процесса, обеспечивающая возможность проверяемости результатов научно-педагогического исследования (Б.В. Куприянов, С.А. Дынина).

Целью статьи является рассмотрение педагогических условий, способствующих наиболее качественной организации учебного процесса формирования проектной деятельности и подготовке студентов-дизайнеров к художественному проектированию в профессиональной среде.

Изложение основного материала. Трудность процесса проектирования заключается в том, что дизайнер должен на основании современных данных прогнозировать будущее состояние объекта, которое возникает только в том случае, если его прогнозы верны. Предположения о конечном результате проектирования приходится делать еще до того, как исследованы средства его достижения. В этом процессе неопределимую услугу дизайнеру может оказать навык работы над созданием проекта по методу проекта (с педагогической точки зрения).

Обучающая функция дизайна реализуется в процессе выполнения дизайн-проектов. Принципы проектной деятельности ориентируют дизайнера на учет многочисленных факторов в целостном продукте; методы дизайна развивают интегративные способности, гармоничное научно-технически-художественное мышление, учат специалиста производить материальные и духовные ценности.

На воспитательные и обучающие функции дизайна указывают педагогические исследования, целью которых является внедрение

универсальных принципов проектной культуры и методов дизайна в программы по изобразительному искусству, черчению, технологии.

Готовность будущего дизайнера творчески решать профессиональные задачи – интегративное качество личности, характеризующееся наличием системы профессиональных знаний, инженерно–технических и художественно–творческих умений, эстетического эмоционально–чувственного и ценностного отношения к действительности (потребителю, заказчику, продуктам творчества).

Подготовка будущих дизайнеров к художественному проектированию в профессиональной деятельности осуществляется в процессе системного и целенаправленного обучения, где должны быть созданы все необходимые для этого педагогические условия.

Основной проблемой профессионального образования является переход от актуально осуществляемой учебной деятельности студента к усваиваемой им деятельности профессиональной: в рамках одного типа деятельности необходимо стимулировать возникновение принципиально иного.

В модели подготовки будущих дизайнеров к художественному проектированию в процессе изучения специальных дисциплин основным результатом и социальным заказом является совершенствование системы дизайн-образования; формирование профессиональных навыков художественного проектирования в процессе изучения специальных дисциплин.

В формировании мотивационного компонента особенно важно было очертить круг решаемых задач: формирование мотивации к повышению уровня профессиональной компетенции (информационно-технологического компонента), знаний, умений и навыков в области специальных дисциплин, креативности как качественной характеристики профессионального мышления дизайнера. Становление профессионала возможно лишь в результате единства развития, как профессионализма, так и личностного развития. Особую важность приобретают исследования, посвященные рассмотрению проблем

формирования целостного образа дизайнера, как субъекта профессиональной деятельности, включающего помимо представлений о себе как личности, представления о себе как будущем профессионале.

Выводы и перспективы исследования. Модель формирования проектной деятельности в процессе изучения специальных дисциплин способствует формированию профессиональных компетенций дизайнера.

Таким образом, изучение проблемы профессиональной подготовки будущих дизайнеров в области художественного проектирования является актуальной задачей современного дизайн-образования.

Аннотация. В статье рассмотрены общие психолого-педагогические подходы к организации учебного процесса проектирования.

Ключевые слова: дизайн-образование, профессиональные компетенции, проектирование, профессиональная деятельность.

Annotation. The article examines the General psychological and pedagogical approaches to the educational design process.

Keywords: Design education, professional competencies, engineering, and professional activities.

Литература:

1. Беликов, В.А. Философия образования личности : деятельностный аспект: монография / В.А. Беликов.- М.: Владос, 2004. - 357 с.
2. Грашин А.А. Методология дизайн-проектирования элементов предметной среды. Учеб. пос. М.: Архитектура - С, 2004. - 232 с.
3. Куприянов, Б.В. Современные подходы к определению сущности категории «педагогические условия» / Б.В. Куприянов, С.А. Дынина // Вестник Костромского гос. Ун-та им. Н.А. Некрасова. - 2001. - № 2. - С. 101-104.
4. Козырева, Е.И. Школа педагога-исследователя как условие развития педагогической культуры / Е.И. Козырева // Козырева, Е.И. Методология и методика естественных наук. - Вып. 4. - Сб. науч. тр. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 1999. – 24 с.

ОСОБЕННОСТИ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ-ПЕДАГОГОВ

Галушко Наталья Владимировна,
*аспирант I года обучения,
кафедры технологий производства и
профессионального образования
Луганского национального
университета имени Тараса Шевченко
г. Луганск*

Постановка проблемы. Одной из ключевых проблем обеспечения позитивной динамики экономического роста в стране является развитие трудовых ресурсов. Возросший спрос на квалифицированных рабочих и служащих требует постоянного поиска эффективных путей профессиональной подготовки. Важным субъектом этого процесса становится педагог профессионального обучения (инженер-педагог), компетентность которого должна обеспечить подготовку конкурентоспособных, инициативных, ответственных специалистов для разных сфер экономики. В соответствии с этим перед системой высшего образования стоит задача по организации профессиональной подготовки инженеров-педагогов на практико-ориентированной основе.

Целью статьи является определение особенностей практико-ориентированного обучения инженеров-педагогов.

Изложение основного материала исследования. Для реализации познавательной и творческой активности будущего инженера-педагога в учебном процессе необходимо использовать современные образовательные технологии, спектр которых достаточно широк. Необходимо отметить, что инновационные педагогические технологии взаимосвязаны, взаимообусловлены и составляют определенную дидактическую систему, направленную на формирование профессиональной компетентности будущих специалистов в соответствии с индивидуальными особенностями обучающихся. К таким технологиям ученые относят: проблемное, проектное,

исследовательское обучение, игровые методы, информационные коммуникативные технологии, систему инновационной оценки «портфолио», кейс-методы, социальные проекты и др. Их грамотное использование позволяет организовать эффективное практико-ориентированное обучение будущих специалистов.

Основная цель практико-ориентированного подхода в образовании – построить оптимальную модель, сочетающую применение теоретических знаний в решении практических вопросов, связанных с формированием профессиональных компетенций специалиста. Существует, по крайней мере, три подхода, которые различаются как степенью охвата элементов образовательного процесса, так и функциями студентов и преподавателей в формирующейся системе практико-ориентированного обучения. Наиболее узкий подход связывает практико-ориентированное обучение с формированием профессионального опыта студентов при погружении их в профессиональную среду в ходе учебной, производственной и преддипломной практики Ю. Ветров, Н. Клушина [2].

Второй подход предполагает использование профессионально-ориентированных технологий обучения и методик моделирования фрагментов будущей профессиональной деятельности на основе использования возможностей контекстного (*профессионально направленного*) изучения профильных и непрофильных дисциплин (авторы Т. Дмитриенко, П. Образцов) [1].

Третий, наиболее широкий подход, сформулировал Ф. Ялалов в деятельностно-компетентностной парадигме, в соответствии с которой практико-ориентированное образование направлено на приобретение кроме знаний, умений, навыков, опыта практической деятельности с целью достижения профессионально и социально значимых компетентностей. Это обеспечивает вовлечение студентов в работу и их активность, сравнимую с активностью преподавателя. Мотивация к изучению теоретического материала идёт от потребности в решении практической задачи. Данная разновидность

практико-ориентированного подхода является деятельностно-компетентностным подходом [3].

Особенностью деятельности инженера-педагога является синтез интеллектуального и физического, педагогического, инженерного и рабочего труда. Из этого следует то, что инженер-педагог занимает особое место в социальной структуре общества, и это вызывает необходимость формирования как психолого-педагогической, так и технико-технологической компетентности.

Необходимо отметить, что новые государственные образовательные стандарты нацелены на формирование преимущественно психолого-педагогической компетентности, обеспечивая инженеру-педагогу возможность осуществлять деятельность в системе профессионального обучения. Поэтому основной проблемой низкой профессиональной компетентности выпускников, их неконкурентоспособности является отсутствие практики решения задач в области выбранной сферы производства.

Все это обуславливает необходимость решения двух задач: 1) при формировании программ и планов подготовки инженера-педагога учитывать содержание образовательных и профессиональных стандартов в конкретных сферах производственной деятельности; 2) максимально использовать в профильной подготовке методы и средства практико-ориентированного обучения.

Такой подход реализуется на протяжении более 15 лет в Луганском национальном университете имени Тараса Шевченко, где подготовка инженеров-педагогов ведется по трем профилям: транспорт, пищевые технологии, технология изделий легкой промышленности. Особое место в организации практико-ориентированного обучения занимает метод проектов, использование которого рассмотрим на примеры преподавания нормативной дисциплины «Производственное обучение» для будущих инженеров-педагогов по профилю «Пищевые технологии».

В процессе изучения дисциплины реализуются проекты различных направлений, например:

1. Овощные блюда – основа здорового питания.
2. Современные тенденции в европейской кухне.
3. Карвинг – искусство оформления композиций из овощей.
4. Кондитер – прежде всего художник.

Проекты реализуются в малых группах (2 – 3 человека), и предполагают решение широкого спектра практических задач: расчет количества сырья для приготовления заданного количества блюд; выбор качественных продуктов для приготовления блюд; подбор необходимого инвентаря, оборудования, посуды для рационального использования энергоресурсов и времени, подбор посуды для подачи и презентации готовых блюд; соблюдение норм и правил охраны труда, санитарии и гигиены во время приготовления и подачи блюд и др.

Особое значение имеет стадия защиты проектов, на котором происходит анализ проектной деятельности, включающий само – и взаимооценку. Подводятся итоги совместной работы, студентами и преподавателем дается качественная оценка проделанной работе. Учет результатов работы каждого участника проекта имеет особую значимость, поскольку способствует повышению ответственности студентов за общее дело, развивается умение правильно оценивать себя и других, является стимулом дальнейшего профессионального развития.

Отметим, что метод проектов способствует развитию коммуникативных и организаторских умений, умения работать в «команде», что особенно важно для будущих педагогов профессионального обучения.

Выводы. Таким образом, практико-ориентированные технологии являются важным элементом подготовки инженеров-педагогов, обеспечивая приобретение студентами необходимого опыта в выбранной сфере производства и целостного формирования их профессиональной компетентности. Такие выпускники способны решить разнообразные задачи, как в сфере профессионального обучения, так и производства.

Аннотация. В статье раскрыта актуальность применения практико-ориентированного обучения при подготовке инженеров-педагогов. На примере подготовки инженеров-педагогов пищевого профиля рассмотрено использование метода проектов, что способствует целостному формированию их профессиональной компетентности.

Ключевые слова: практико-ориентированное обучение, компетентность, деятельностно-компетентностный подход, инженер-педагог, метод проектов.

Annotation. In article relevance of application of the praktiko-focused training when training engineers-teachers is disclosed. On the example of training of engineers-teachers of a food profile use of a method of projects is considered that promotes complete forming of their professional competence.

Keywords: the praktiko-oriented training, competence, activity and competence-based approach, the engineer-teacher, method of projects.

Литература:

1. Дмитренко Т. А. Профессионально-ориентированные технологии в системе высшего педагогического образования как педагогическая проблема./Т. А. Дмитренко // «Almamater». Вестник высшей школы. М., 2002. -№ 7.- С.55 – 57.

2. Ветров Ю. П. Практико-ориентированный подход / Ю. П. Ветров, Н. П. Клушина // Высшее образование в России.- 2002. № 6. - С. 43–46.

3. Ялалов Ф. Г. Многомерный подход к профессиональному образованию /Ф. Г. Ялалов // Образование и саморазвитие. Научный журнал.-2015.-N1 (43). - С.69-73.

**СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ
ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ
МЕЖДУНАРОДНОГО ДЕТСКО-МОЛОДЕЖНОГО ЦЕНТРА «АЙ-
КЭМП» (РЕСПУБЛИКА КРЫМ)**

Глузман Неля Анатольевна,
*доктор педагогических наук, профессор
Евпаторийский институт социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (Россия)*

Павицкая Светлана Викторовна,
*директор по развитию
Международный детско-молодежный центр «Ай-Кэмп»
(Россия, Республика Крым)*

Постановка проблемы. В условиях развития современного общества, когда от интеллектуального и физического состояния человека зависит будущее России, особенно важной является задача развития одаренности у школьников. Данная задача, ее решение созвучны принципам современного образования, нашедшим отражение в Законе РФ «Об образовании» и Конвенции о правах ребенка. В них образование характеризуется как процесс обучения и воспитания в интересах личности, общества и государства, направленный на развитие индивида, его индивидуальных умственных и физических способностей, одаренности и таланта.

В целом анализ научной литературы показывает, что проблема одаренности получила статус государственно значимой в большинстве стран, что привело к формированию социального запроса на ее исследования. Существует множество подходов к понятию одаренности, из-за чего нет и до сих пор ее четкого определения. Так, к настоящему времени исследована природа одаренности (В. Александер, В. Бастендорф, Г. Вебб, Д. Векслер, Е. Галантер, Т. Гассер, Дж. Миллер, Д. Молфезе, К. Прибрам, Д. Хендриксон, Р. Хэттел, Е. Шафер, Дж. Эртл и др.), определена сущность понятий «одаренность», «детская одаренность», выявлены специфические особенности одаренного ребенка (К. Абромс, Д.Б. Богоявленская, Ю.З. Гильбух,

Э.А. Голубева, Е.Н. Задорина, А. Карне, Н.С. Лейтес, А.М. Матюшкина, Ф. Монкс, В.И. Панов, К. Перлет, А. Савенков, Е.И. Щебланова, В.С. Юркевич и др.). Кроме того, рассмотрены фундаментальные проблемы структуры и природы способностей, условий их развития (Б.Г. Ананьев, В.А. Крутецкий, А.Н. Леонтьев, К.К. Платонов, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов, В.Д. Шадриков и др.), обосновано значение общих способностей как основы развития способностей специальных (Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн). Изучена структура конкретных способностей (В.А. Крутецкий, Б.М. Теплов и др.), выявлены общие закономерности развития одаренности (А.В. Брушлинский, Л.С. Выготский, В.Н. Дружинин, И.С. Лейтес, Р. Стенберг, Дж. Фримэн и др.), предприняты попытки классификации видов одаренности и создания моделей одаренности (Ф. Монкс, Дж. Рензулли, К. Халлер и др.).

Для представленного исследования также особо актуальным является определение Е. Н. Кульчицкой, которая рассматривает одаренность как системно-личностное образование, определяемое природными особенностями организма человека (сенсорные, моторные, интеллектуальные компоненты высокой энергетичности). Ученая отмечает что, одаренность состоит из высокого уровня интеллекта, творческих способностей и мотивационного компонента [3].

Важность социально-педагогического сопровождения одаренности обусловлена значительным количеством социально-психологических проблем одаренных детей. К ним относятся: проблемы в общении с одноклассниками; нарушение взаимодействия с учителями; недоразумения с родителями; проявления девиантного поведения (в т.ч. прогул уроков) отсутствие навыков о социальной поведения на разных уровнях (от бытового до общественного) и др. Педагог-новатор О. С. Газман рассматривает социально-педагогическую поддержку как профессиональную деятельность педагогов в общеобразовательных учреждениях, направленную на оказание помощи детям в решении их проблем. Он выделяет следующие основные направления поддержки одаренных детей, такие как: 1) способствовать и уверенность в

полноценной жизни в обществе, поиск в нем своего места, сформированность адекватной Я-концепции; 2) формирование у одаренных детей умения правильно себя оценивать и ставить реальные цели; 3) преодоление психологической изоляции одаренных детей в детских и подростковых коллективах. Социально-педагогическая поддержка одаренных детей, кроме перечисленных выше, включает работу по оптимизации взаимодействия ребенка с ближайшим окружением [2].

Перед современными детскими и молодежными организациями и центрами стоит задача формировать и укреплять у обучающихся внутренние источники мотивации не только к учебной деятельности, но и к саморазвитию интеллектуальных, творческих способностей, а также к успешной социализации. Сегодня крайне необходимо создавать ситуации успеха, развивать творческую, поисковую, исследовательскую активность и навыки коллективно согласованных действий детей и подростков.

Формулировка цели: Цель статьи – раскрыть основные направления опыты работы международного детско-молодежного центра «Ай-Кэмп» (Республика Крым) по социально-педагогическому сопровождению одаренных детей и подростков.

Изложение основного материала. Основной задачей детского отдыха, как считает администрация и педагогический коллектив международного детско-молодежного центра «Ай-Кэмп» (Республика Крым) является формирование и развитие социально зрелой и творческой личности в условиях социально-педагогического комплекса.

Для ее решения в условиях центра созданы условия для внутреннего роста отдыхающих ребят, развития их духовных, нравственных и интеллектуальных качеств, формирования навыков самостоятельности, открытия жизненных ценностей, наработки жизненного опыта и т.д.

В качестве *общих стратегических целей* функционирования центра «Ай-Кэмп» выбраны:

- воспитание морально и физически здорового поколения;

– сопровождение талантливой молодежи, и на этой основе обогащение интеллектуального, творческого, культурного потенциала государства;

– развитие естественных позитивных склонностей, способностей и одаренности детей и подростков, потребности и умения самосовершенствоваться, формирование гражданской позиции, собственного достоинства, готовности к трудовой деятельности, ответственности за свои действия;

– предоставление возможностей для реализации индивидуальных творческих потребностей, обеспечение условий для овладения практическими умениями и навыками научной, опытно-экспериментальной деятельности;

– формирование целостного научного мировоззрения, общенаучной, общекультурной, технологической, коммуникативной и социальной компетентности на основе усвоения системы знаний о природе, человеке, обществе, культуре, производстве, овладения будущей профессией;

– воспитание детей и подростков как людей нравственных, ответственных, людей высокой культуры с эстетическим и этическим отношением к окружающему миру и самому себе;

– разработка и внедрение современных научно-методических концепций, технологий, форм и видов деятельности, материалов [4].

А также созданы определенные *организационные условия*: во-первых, сплоченный коллектив единомышленников, людей с высокой культурой, готовых к работе с одаренными детьми; во-вторых, администрация, которая стала катализатором всего нового, перспективного, сумела адаптировать все нововведения, мотивировать коллектив на плодотворную работу.

Система работы с одаренными детьми и подростками создавалась несколько лет и прошла ряд этапов: детальная разработка программы (составление план-сеток, написание сценариев, составление заявок на материальное обеспечение); подбор и подготовка кадров (проведение Школы вожатых (педагогического состава программы); обеспечение ресурсами (поиск

оптимального соотношения «цена-качество» в ресурсах, необходимых для реализации программы); реализация программы; анализ мероприятий.

Способности и задатки развиваются и реализуются при условии благоприятной внешней среды и совокупности внутренних потенций. Мы определяем одаренного ребенка как такого ребенка, который отличается от сверстников яркими выдающимися способностями, или имеет внутренние предпосылки для высоких достижений, в том или ином виде деятельности. Под способностями мы понимаем индивидуальные особенности, которые позволяют при благоприятных условиях успешно овладевать деятельностью.

Одаренность – это не только своеобразное сочетание способностей человека, но и своеобразный сплав его личностных качеств. Развитие и воспитание одаренных детей решает проблему формирования творческого потенциала общества. Воспитать из одаренного ребенка личность, адаптированную к сложностям современной жизни, довольно сложно. В развитии творческих возможностей учащихся большое значение имеет опережающий характер обучения и воспитания. Его обосновал известный психолог Л.С. Выготский и объяснил так: «Только то обучение является хорошим, которое предшествует развитию ребенка, то есть побуждает ребенка к жизни, пробуждает и приводит в действие ряд внутренних процессов развития» [1].

С учетом вышесказанного все смены в центре тематические: музыкальные, танцевальные, кинематографические, космические и др. Основная направленность на то, чтобы тематика смены была раскрыта, участники принимали активное участие в создании итогового продукта, в кульминации смены (презентации продукта).

Тематические смены дают возможность создать образовательную среду как совокупность условий для развития личности путем осуществления перехода от идеи развития личности к идее саморазвития, самоактуализации всех участников.

Образовательная среда предполагает внедрение инновационной системы проведения досуга детей и подростков, построенная на теории множественного интеллекта. Это восемь секторов, соответствующие восьми основным видам интеллекта.

Лингвистический сектор, где дети могут обрести знания о слове, его смысле, о языке, как о показателе личных качеств человека, о том, как правильно говорить и слушать, как научиться доносить свою мысль до собеседника. Это развивает словесный ум ребенка, заставляет иначе взглянуть на то, какие слова он говорит и вырабатывает у него другое отношение к языку.

Сектор развития творческих навыков, отвечающий за образный ум, которые помогают ребенку развить пространственное воображение, понимать абстрактные понятия, умение создавать, изобретать, фантазировать и применять это в реальной жизни. Это помогает ребенку развить образное мышление, которое необходимо для выражения человеком собственных идей.

Логико-математический сектор, развивающий логический ум, который руководит способностью строить гипотезы, предположения, основанные на каких-то фактах, искать ошибки, видеть причинно-следственные связи, находить правильные решения, как в математике, так и в жизненных ситуациях. Это помогает ребенку научиться руководствоваться в жизни не спонтанными порывами, а искать правильное решение.

Музыкальный сектор, в котором дети получают навыки правильно слушать и понимать музыку, умение создавать себе настроение, вдохновение и понимание, что такое гармония звуков и жизни. Дети очень любят делать что-то под музыкальное сопровождение и их необходимо учить умению расслабляться под музыку или сосредотачиваться. Умение понимать музыку помогает ребенку осознать свой ритм и темп жизни, задуматься о том, что мир полон звуков.

Телесно-кинестетический сектор, в котором дети развивают своё умение сосредотачиваться на своем теле, понимать и чувствовать его энергетический потенциал, развивать координацию, гибкость, равновесие, моторику.

Естественнонаучный сектор, где развивается наблюдательный ум. Здесь дети могут обрести умение сравнивать (а это один из важных элементов детского наблюдения), замечать разные явления природы, жизни. Развитие этого интеллекта помогает детям обрести способность правильно ориентироваться в жизни (есть связь между наблюдательным и аналитическим умом), развивает внимательность к окружающим, помогает обрести больше знаний о себе, о мире, о жизни, о возможных вариантах поведения.

Коммуникативный сектор, в котором ребенок может получить навыки как ладить с окружающими, понимать и чувствовать других людей, как вызывать к себе симпатию других людей, вовлекать других в то, что интересно или им или самому, развить в себе способность к лидерству или стать организатором каких-то проектов. Коммуникативный ум помогает ориентироваться в обществе, в людях, анализировать их поступки и вырабатывать собственное мнение в каком-то вопросе без страха, что о тебе подумают другие. Приобретенные коммуникативные навыки необходимы каждому человеку в семье, работе и ежедневном общении.

Внутриличностный или самопознавательный сектор поможет ребенку разобраться в особенностях своего характера, распознавать и правильно выражать свои чувства и эмоции, понимать причины их возникновения и справляться с ними. Эта часть интеллекта помогает обрести детям умение слышать себя, принимать разумное решение находить правильные ответы в каких-то жизненных ситуациях. Разобравшись в себе, ребенку проще объяснить свои поступки другим и легче понимать других людей, а значит и прощать другим людям их недостатки.

Результаты реализации программы – большое количество активностей, на том уровне, который достаточен для ребенка.

Презентация – это самое первое и самое важное впечатление, которое мы можем произвести на ребенка. Если презентация будет захватывающей и «кричать» о том, чего сможет достичь человек, владея данным навыком, то

посещаемость будет высокой. Презентация не имеет права быть блеклой, скучной, невзрачной.

Промежуточные знания – это то, что ребенок получит буквально в первые два дня посещения. Его должно увлечь то, что на самом деле не так уж все сложно, и чтобы убедиться в этом, он достаточно быстро должен продемонстрировать промежуточный результат. Промежуточным результатом может быть фотоколлаж, расписанный камень, статья в газете, сценка, сыгранная на сцене. Маленькое достижение должно стать трамплином к новым знаниям, мотивом для небольших усилий над собой. Если ребенок продолжит посещать студию, он будет вознагражден.

Продуктом может быть красивая постановка, снятый фильм, выставка картин, т.е. большой итог проделанной за смену работы.

Выводы: Таким образом, *социально-педагогическая поддержка одаренных учеников* – это создание безопасной, развивающей среды и благоприятного эмоционального фона. Она должна базироваться на учете психологических особенностей одаренных учащихся, проведении своевременной диагностики особых задатков ребенка, особенно среди детей-девиантов, распространение просветительской работы по формированию общественного мнения о значимости и основных проблемах одаренности в России вообще и Республике Крым в частности. Современные условия решения проблемы развития одаренных детей требуют педагогической поддержки, создание программ поддержки, программы по подготовке и переподготовке педагогов, работающих с одаренными учащимися. Следует отметить, что именно на современном этапе модернизации образования проблема поддержки одаренности приобретает особое значение, поскольку одаренность и развитие творческих способностей личности выступают условием превращения, обновление и гармоничного развития нашего государства. Результаты реализации программы подтвердили, что выбранная модель работы с одаренной и творческой молодежью является действующей, современной,

динамичной и обеспечивает преемственность, целостность, эффективность воспитательных и развивающих воздействий на личность детей и подростков.

Ключевые слова: социально-педагогическая поддержка, одаренность, центр «Ай-Кэмп».

Аннотация. В статье представлены основные направления работы международного детско-молодежного центра «Ай-Кэмп» (Республика Крым) по социально-педагогическому сопровождению одаренных детей и подростков; рассмотрены стратегические цели и задачи функционирования центра; внесены предложения по улучшению методической работы с одаренными учащимися в период летнего отдыха.

Keywords: social-pedagogical support, talent, center "I-Camp".

Annotation. This paper presents the main directions of work of the international centre "I-Camp" for children and youth (The Republic of Crimea) on social-pedagogical support of gifted children and adolescents; there have been considered the strategic objectives and tasks of the functioning of the centre; there have been made suggestions for improving methodological work with gifted students during summer holidays.

Литература:

1. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика-пресс, 1999. – 533 с.
2. Газман, О.С. Неклассическое воспитание: от авторитарной педагогики к педагогике свободы / О.С. Газман. – М., 2003. – 320 с.
3. Кульчицкая, Е.Н. Психологические вопросы выявления одаренности / Е.Н. Кульчицкая, В.А. Моляко. – Киев, 1992. – 263 с.
4. Смирнова, У. Брендбук «Компании «Черномор» : учебное пособие / Ульяна Смирнова – Севастополь: ООО «Компания «Черномор», 2015 – 392 с.

ИНФОГРАФИКА КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ НАВЫКАМ УСТНОЙ И ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

Горбунова Галина Александровна,
*кандидат филологических наук,
доцент кафедры иностранной филологии
и методики преподавания
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского»
г. Ялта*

Постановка проблемы. Многообразие определений понятия инфографика, различное толкование этого термина, использование инфографики для визуализации информации в самых различных сферах всё больше привлекает внимание исследователей. Ее использование в СМИ, рекламе давно доказало свою эффективность. В последнее время этот графический прием все чаще заинтересовывает педагогов. Исследованию инфографики в учебном процессе и научной деятельности посвящены работы таких ученых, как И.Н. Герасимова, О.Н. Грибан, В.Ю. Грушевская, О.А. Кондратенко, К.В. Нефедьева, Г.А. Никулова, Т.В. Соловьева, В.С. Федотова и др.

Целью статьи является теоретическое обоснование использования инфографики для обучения навыкам устной и письменной речи на занятиях по английскому языку.

Изложение основного материала исследования. Феномен инфографики, прежде всего, интересует исследователей как средство передачи информации, некий текст, который «позволяет быстро охватить большой объем информации, воспроизвести и реконструировать разные процессы и события, изложить учебный материал в увлекательной, запоминающейся форме» [6, с. 145]. По мнению М. А. Фроловой применение инфографики в образовательном процессе будет особенно эффективным при изучении точных наук [6, с. 145]. Этот современный способ передачи информации, понимаемый

широким кругом людей, позволяет компактно сжать большие объем информации и наглядно представить соотношение предметов [4, с. 89]

Современные коммуникационные технологии формируют специфическое восприятие информации человеком. И визуальные образы играют в этом процессе важную роль. В связи с чем, использование таблиц, графиков, диаграмм и других видов инфографики в учебном процессе представляется более чем продуктивным. Ее эффективность, по мнению В.С. Федотовой, обусловлена помимо прочего отсутствием вводных слов, словосочетаний, оборотов, затрудняющих понимание сложных грамматических конструкций, авторских отступлений; представлением информации в единой целостной системе; взаимосвязью идеи, концепции и реализации [5, с. 331].

О.А. Кондратенко считает, что развитие визуального мышления является неотъемлемой частью подготовки обучающихся педагогических вузов, т.к. «в современных условиях совершенствования и распространения средств визуальной коммуникации» это позволит будущему педагогу «свободно ориентироваться в потоке визуальной информации» [3, с. 88]. Вторит ей и В.Ю. Грушевская, которая считает опыт инфографического проектирования полезным, т.к. он формирует «навык разработки современного средства обучения, с одной стороны», и является средством, «дающ[им] опыт проектной деятельности, формирующее ИКТ-компетенции, развивающее творческие способности и когнитивные навыки, с другой» [1, с. 26].

Как видно из анализа теоретических работ по теме, применение инфографики в учебном процессе педагоги видят, прежде всего, в изложении «сложной учебной информации ясно, содержательно, эстетически привлекательно» [2, с. 2], а также в осмыслении информации и преобразовании ее в образе, в виде диаграммы, графика или схемы.

Задача преподавателя на занятиях по иностранному языку состоит в том, чтобы его студенты приобрели навыки номинализации и вербализации, овладели базовыми методами и приемами различных типов устной и письменной коммуникации на данном языке. Именно эти навыки проверяются

в устной части ЕГЭ, в письменной части тестов на знание английского языка (IELTS и др.). Так, один из типов заданий для проверки уровня владения монологической речью у выпускников состоит в составлении сообщения с опорой на информацию линейных и нелинейных текстов (графиков, схем, таблиц, иллюстраций и т.д.). А письменное задание IELTS (англ. International English Language Testing System – международная система оценки знания английского языка) ставит целью проверить способность тестируемого выбрать и сообщить об особенностях, описать и сравнить данные, определить значение и тенденции в фактической информации или описать процесс.

Если при создании инфографики методика состоит в свертывании информации, то в заданиях подобного типа – в ее развертывании. Согласно В.Ю. Грушевской создание инфографики включает следующие этапы: этап целеполагания, этап систематизации данных и выработки концепции, этап сбора и проверки информации, этап прототипирования (создание эскиза), этап реализации прототипа («проработка элементов и верстка инфографики») [1, с. 26]. При выполнении обратного задания, т.е. развертывания информации необходимо соблюдать следующие этапы:

1. Понимание инфографики.
2. Определение основной темы, идеи. Диаграммы могут показывать разную информацию, графики почти всегда изображают изменения.
3. Введение, т.е. определение того, чему посвящены эти данные.
4. Использование правильных речевых оборотов (The Language of Change, The Language of Comparison and Contrast, The Language of Cause and Effect etc.).
5. Подбор и организация информации. Суть задания в том, чтобы не просто перечислить данные, а сфокусироваться на основных тенденциях, расположить их в логическом порядке.
6. Подведение итогов. Не следует объяснять информацию. Прежде всего, необходимо указать, что это заключение, используя определенные выражения [7, с. 32–33].

Нужно помнить, что главная задача при выполнении таких заданий состоит не в простом описании изображения, а его анализе, сравнении, противопоставлении, установлении причинно-следственных связей. Важно, что цифры в подобных заданиях применяются для подтверждения основных тенденций.

Выводы. Использование инфографики в современном образовательном процессе является чрезвычайно продуктивным. Ее проектирование развивает визуальное мышление обучающихся и позволяет наглядно представить результаты научных исследований. Обратный процесс, так называемое развертывание информации, превращение графиков и диаграмм в связный текст позволяет обучающимся овладеть навыками анализа, сравнения, сопоставления, описания, прогнозирования и др. Это делает применение инфографики при подготовке студентов–филологов особенно эффективным.

Аннотация. В статье рассматривается инфографика как средство обучения различным речевым навыкам при подготовке студентов-филологов. В работе анализируется применение инфографики в форме компрессии и декомпрессии информации, определяются этапы создания инфографики и ее декодирования.

Ключевые слова: инфографика, проектирование, развертывание.

Annotation. The infographic is considered as a training aid in the article. Application of the infographic in the form of compression and decompression of information is analyzed. Stages of creation of the infographic and its decoding are defined.

Keywords: infographic, project, decompression.

Литература:

1. Грушевская В. Ю. Методика обучения разработке инфографики в педагогическом вузе / В. Ю. Грушевская // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 7. – С. 26–31.

2. Ермолаева Ж. Е. Инфографика как способ визуализации учебной информации / Ж. Е. Ермолаева, О. В. Лапухова, И. Н. Герасимова // Концепт. – 2014. – № 11 (ноябрь). – С. 1–10.

3. Кондратенко О. А. Инфографика в школе и вузе: на пути к развитию визуального мышления / О. А. Кондратенко // Научный диалог. – 2013. – № 9 (21) : Психология. Педагогика. – С. 92–99.

4. Нефедьева К. В. Инфографика – визуализация данных в аналитической деятельности / К. В. Нефедьева // Труды Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусств. – 2013/ – Т. 197. – С. 89–93.

5. Федотова В. С. Визуализация результатов научного исследования магистранта с использованием информационных технологий и современных средств инфографики / В. С. Федотова // Царскосельские чтения. – 2015. – Вып.19. – Т. 2. – С. 330–333.

6. Фролова М. А. История возникновения и развития инфографики / М.А. Фролова // Вестник ПГГПУ. – 2014. – Вып. 10. – С. 135–145.

7. Terry M. IELTS Practice Test Plus 2/ M. Terry, J. Wilson. – Pearson Education Limited, 2006. – 208 p.

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ТРЕБОВАНИЯ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ ПРОГРАММНЫХ ПРОДУКТОВ

Гордиенко Татьяна Петровна,
*доктор педагогических наук, профессор,
проректор по научной и инновационной деятельности
ГБОУ ВО «Крымский инженерно-педагогический университет»*

Смирнова Оксана Юрьевна,
*аспирант Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) г. Ялта,
ассистент кафедры бизнес-информатики и
математического моделирования,
Институт экономики и управления (структурное подразделение),
ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского», г. Симферополь*

Постановка проблемы. Качественная организация самостоятельной работы возможна при наличии дидактически обоснованных, спроектированных и разработанных программных продуктов, актуальных для современного учебного процесса, осуществляемого с помощью информационно-коммуникационных технологий (ИКТ).

Целью статьи является теоретическое обоснование дидактических и методических требований, предъявляемых к программным продуктам.

Изложение основного материала. Самостоятельная работа студентов – специально организованная деятельность студентов с учетом их индивидуальных особенностей, направленная на самостоятельное выполнение учебных задач различных уровней сложности как на аудиторных занятиях, так и во внеаудиторное время. Самостоятельная работа студентов будет более эффективной, инновационной, с огромным потенциалом в освоении материала и получении профессиональных знаний и навыков, если программный продукт (ПП) отвечает следующим дидактическим и методическим требованиям, представленных в таблице 1.

Таблица 1.

Дидактические и методические требования, предъявляемые к программным продуктам

№ п/п	Дидактические и методические требования
1.	<p align="center">Научность</p> <p>Обеспечивает научную глубину, корректность и достоверность изложения содержания учебного материала</p>
2.	<p align="center">Доступность</p> <p>Соответствие теоретической сложности и глубины учебного материала, по отношению к индивидуальным возрастным и психофизиологическим особенностям обучающихся. Удобство и оптимальность средств обучения, интуитивно понятный интерфейс, простота управления ресурсами и функциями ПП.</p>
3.	<p align="center">Наглядность</p> <p>Наглядные средства ПП в полисенсорном воздействии позволяют обогащать обучающихся познавательным опытом, необходимым для полноценного овладения абстрактными и конкретными понятиями.</p>
4.	<p align="center">Систематичность и последовательность</p> <p>Определенная система и строгая логическая последовательность изучения учебного материала. При реализации принципа систематичности и последовательности в ПП актуальным представляется положение В.П. Беспалько о том, что <i>«... если в педагогическую систему в качестве технического средства обучения вводится компьютер, то все другие элементы педагогической системы должны быть в такой степени подстроены под его, чтобы получилась качественно новая совершенная педагогическая технология, вычерпывающая все дидактические возможности компьютера»</i>.</p>
5.	<p align="center">Профессиональная направленность</p> <p>Ориентация на профессиональную деятельность, на овладение профессиональными компетенциями за счет использования индивидуальных профессионально-ориентированных заданий.</p>
6.	<p align="center">Актуальность и полнота информации</p> <p>Электронный способ хранения данных позволяет постоянно обновлять информацию в ПП, материалы отвечают запросам обучающихся, своевременная модификация учебно-информационного контента.</p>
7.	<p align="center">Индивидуализация обучения</p> <p>Возможность выбора обучающимися собственной траектории и темпа обучения, корректировки процесса обучения по результатам промежуточного контроля.</p>
8.	<p align="center">Мультимедийность</p> <p>Иллюстрации с мгновенной подсказкой, появляющаяся или исчезающая синхронно с движением курсора (карты, планы, схемы). Текстовая часть с перекрестными ссылками, позволяет сократить время поиска необходимой информации.</p>

В общем виде процесс создания ПП представлен следующим образом (см. рисунок 1).

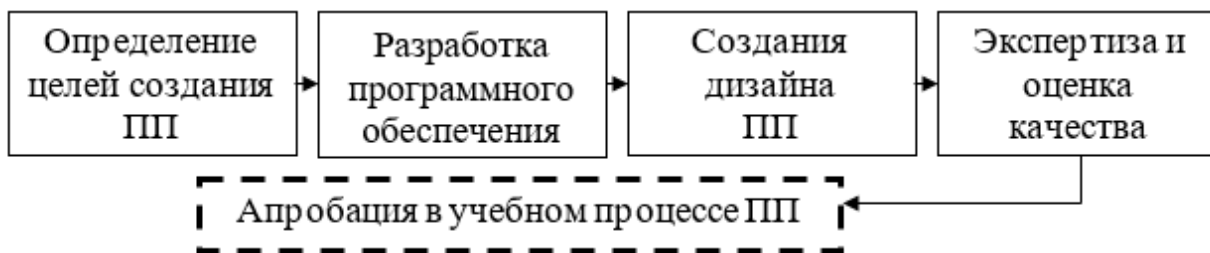


Рисунок 1 – Этапы создания (проектирования) ПП

На сегодняшний день контент программного продукта состоит из комплекта файлов HTML: введение, теоретический материал, лабораторная работа, практическая работа, пример экзаменационного билета, литература, справочные материала, глоссарий и имеет встроенные объяснения неизвестных терминов и сокращений и др., – все эти файлы могут быть представлены объектами Macromedia Flash. Например, при изучении дисциплины «Информатика» возможно такое построение ПП (см. рис. 2).

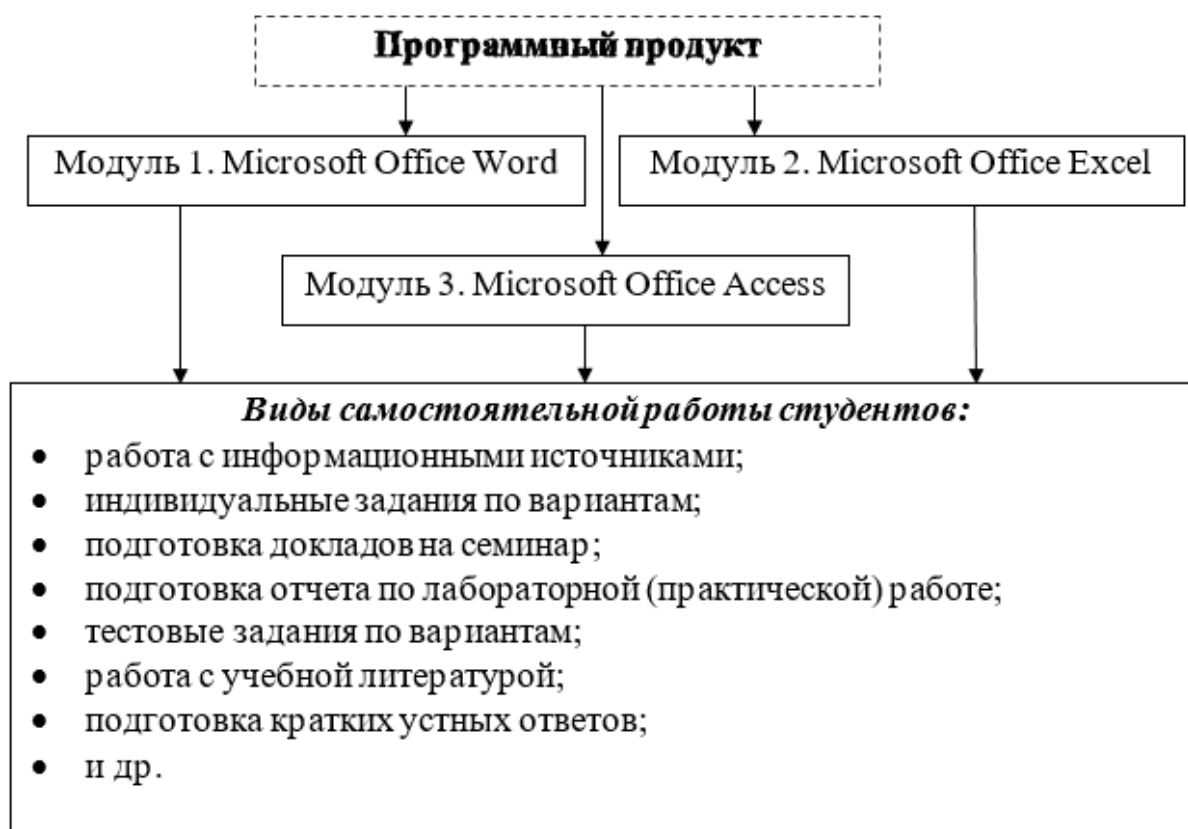


Рисунок 2 – Структура программного продукта

Результаты проведенных исследований свидетельствуют о том, что использование ПП в учебном процессе позволяет активно использовать ИКТ при подготовке различных категорий обучаемых (бакалавров, магистрантов, слушателей курсов повышения квалификации и т. д.), что является ответом на требования информационного общества и рынка труда в качественной подготовке специалистов различных профилей [1]. Включение в ПП разнообразных по своему функциональному назначению ИКТ позволяет существенно расширить его дидактический потенциал и варианты взаимодействия с ним субъектов образовательного процесса. Применение ПП в учебном процессе выступает средством и формирует условия и для обеспечения качества профессиональной подготовки специалистов. Принципиальные отличия ПП от традиционных (печатных) средств обучения представлены на рисунке 3.

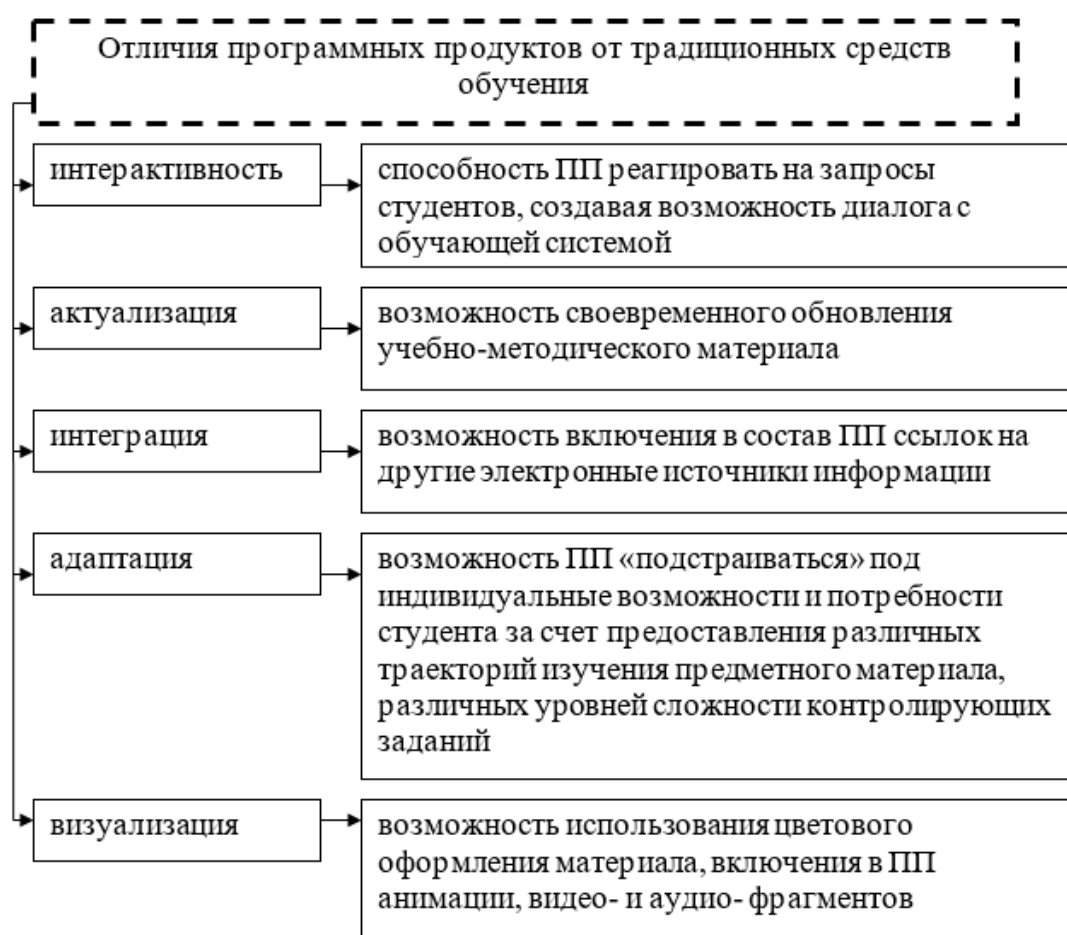


Рисунок 3 - Принципиальные отличия ПП от традиционных (бумажных) средств обучения

Выводы. Отметим следующие достоинства ПП:

○ ПП является интегрированным набором модулей, позволяющих создавать различные учебно-методические материалы, объединенные в виде Web-страниц.

○ Возможность преподавателя самостоятельно спроектировать дизайн курса.

○ Наличие системы мониторинга и контроля результатов (рейтинг) успеваемости обучающихся.

○ Рациональная организация занятий студентов (заочников), а также предоставление вопросов к зачету или экзамену в начале семестра.

○ Возможность проконсультироваться с преподавателем по электронной почте.

Аннотация. В статье рассмотрены основные дидактические требования, предъявляемые к созданию программных продуктов для организации самостоятельной работы обучающихся.

Ключевые слова: программный продукт, самостоятельная работа, обучающийся, дидактические требования.

Annotation. In the article the basic didactic requirements to be met by the creation of software for organization of independent work of students.

Keywords: software, independent work, student, teaching requirements.

Литература:

1. Гордиенко Т.П., Смирнова О.Ю. Использование программных продуктов в процессе естественнонаучной подготовке студентов / Актуальные проблемы и перспективы развития экономики / Труды XIV Международной научно-практической конференции. Симферополь-Гурзуф, 12-14 ноября 2015 год. – Саки: ИП Бровко А.А., 2015. – С. 18-23.

ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СОЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УНИВЕРСИТЕТЕ

Гришина Юлия Викторовна,
*кандидат педагогических наук,
доцент кафедры методики и технологии
социальной педагогики и социальной работы,
ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет
имени И.С. Тургенева», г. Орел*

Постановка проблемы. Реформирование и модернизация национального института образования, основанная на интеграции инноваций во все подсистемы непрерывного образования, определяет необходимость серьезных изменений миссии, функций и механизмов деятельности образовательных организаций. При этом ведущая роль в обеспечении системы качественного образования на всех его уровнях принадлежит сегодня организациям высшего образования, осуществляющим подготовку кадров для реализации эффективных стратегий развития обновляющегося общества [4, с. 6]. По современным представлениям социальная сфера – это относительно самостоятельная сфера общественной жизни, в которой реализуются многообразные социальные интересы и отношения социальных субъектов, совершается общественное воспроизводство личности; одновременно это область деятельности людей, занятых предоставлением социальных благ и услуг. Повышение интереса к данному явлению обусловлено как экономическими преобразованиями, происходящими в нашей стране, так и тем, что главным приоритетом в системе ценностей провозглашен человек, следовательно, создание условий для обеспечения его достойной жизнедеятельности является основополагающим [3, с. 36]. С этой точки зрения подготовка кадров для социальной сферы и ее кардинальное улучшение рассматриваются нами как ключевая проблема. Социальное образование, понимаемое в контексте данной статьи как процесс и результат подготовки специалиста социальной сферы, имеет сложившиеся традиции, однако, в современных условиях нуждается в модернизации.

Цель статьи состоит в выявлении актуальных тенденций и перспектив развития профессионального социального образования в университете.

Изложение основного материала исследования. Ключевой идеей современного университетского социального образования становится подготовка специалистов качественно нового типа, характеризующегося сформированностью личностных и профессиональных компетенций, профессиональной культуры, ценностно-смысловой ориентации, адаптивных форм взаимодействия в различных обстоятельствах профессиональной деятельности, готового и способного к профессиональному творчеству и инновациям. Представляется очевидным, что в условиях глобализации и интернационализации рынка образования, усиления конкуренции на рынке образовательных услуг вуз может быть конкурентоспособным только при условии инновационного режима деятельности, а также непрерывного и опережающего развития. Прежде всего, мы учитываем те процессы и тенденции [2, 3], которые существенно влияют на характер и направленность решения социальных вопросов, в том числе в области социального образования.

Реализация идеи непрерывности социального образования отражает единство сущностных, целевых, содержательных и процессуальных характеристик элементов системы, специфическую природу социального образования, органически включающую в себя целостную непрерывную жизнедеятельность развивающейся личности специалиста. Применение этой категории призвано способствовать разрешению противоречия между дискретно-локальным характером сложившейся системы подготовки и повышения квалификации специалистов социальной сферы и потребностями развития социального образования, связанными с необходимостью реагировать на непрерывно меняющиеся условия жизнедеятельности человека.

Идея непрерывности образования существенно изменила требования к уровню социальной и профессиональной реализации специалиста социальной сферы, определив, с одной стороны, многообразие, а с другой –

противоречивость требований, предъявляемых к нему обществом. Необходимость соотнесения системы подготовки кадров с меняющимися потребностями в сфере труда обуславливает все большую ориентацию образовательного сообщества на рынок труда и предъявляемые им требования к выпускникам профессионального образования. Согласно авторской позиции, профессиональный стандарт не должен задавать структуру и содержание образовательных программ, основные компетенции в качестве целей и содержания высшего образования студентов, поскольку процесс университетского образования «традиционно ориентируется на синтез науки, исследований и обучения, формирования культуры и интеллигентности, как общей характеристики студентов, а не на научение их модели будущей профессиональной деятельности» [1]. Однако профессиональные стандарты регулируют отношения в системе профессионального образования в аспекте определения образовательных маршрутов для достижения квалификационных требований, что убеждает нас в необходимости учета потребности работодателей в подготовке кадров при прогнозировании перспектив развития социального образования в вузе.

Сложность данной задачи усугубляется противоречием между конкретным характером потребностей региона в кадрах определенного профиля и единообразным характером их подготовки в сложившихся системах социального образования. Полагаем, что разрешению противоречия между абстрактностью теоретических построений, научных разработок и рекомендаций, и конкретностью практики подготовки кадров для социальной сферы определенного региона, призвана способствовать регионализация системы непрерывного социального образования.

Исходя из изложенного, основные тенденции развития профессионального образования будущих специалистов социальной сферы можно представить следующим образом:

– переход к «опережающей подготовке кадров», обновление портфеля образовательных программ с учетом расширения диапазона использования

специалистов, востребованных в социальной сфере и обновления состава их трудовых функций (ориентация на результаты исследований о перспективных отраслях и профессиях в социальной сфере, профессиональные стандарты, региональную направленность образовательных программ);

– разнонаправленная диверсификация и синтез возможностей формального, неформального и информального образования в целях создания условий для достижения каждой личностью обучающегося готовности и способности к непрерывному образованию, построению индивидуальной образовательной траектории, высокого уровня академической мобильности;

– формирование нового содержания социального образования на основе федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования соответствующих направлений подготовки (специальностей) с учетом специфики и современного сочетания глобального, национального и регионального в развитии социальной сферы;

– совершенствование практико-ориентированных технологий подготовки профессиональных специалистов для социальной сферы, положительно зарекомендовавших себя в условиях реализации компетентностного подхода;

– развитие системы сотрудничества, стратегического партнерства университета с субъектами рынка труда, его институтами, а также территориальными органами управления в области профессионального образования специалистов социальной сферы;

– создание и развитие творческих научных коллективов для реализации комплексных инновационных проектов и квалификационных исследований;

– реализация новых прорывных проектов в области международного научного и образовательного сотрудничества, направленных на мотивирование исследователей на повышение качества, имиджа отечественного социального образования и науки, достижение конкурентоспособных результатов профессионального образования выпускников.

Выводы. Осознание концептуальных основ инновирования социального образования, реализация инновационных образовательных стратегий, введение

в образовательные программы инновационного содержания, изменение технологий подготовки кадров в результате должно привести к обновлению существующих профессиональных полей и формированию специалиста новой формации, обладающего транспрофессиональными способностями и профессиональными компетентностями, соответствующими потребностям изменяющегося рынка труда и социальных коммуникаций.

Аннотация. Социальное образование рассматривается как инструмент гармонизации отношений человека и жизненной среды в инклюзивном обществе. В статье актуализируется необходимость модернизации процесса подготовки кадров для социальной сферы; предпринята попытка обозначить актуальные тенденции развития университетского социального образования.

Ключевые слова: социальное образование, университет, инновация.

Annotation. Social education is considered as the instrument of harmonization of the relations of the person and the vital environment in inclusive society. In article need of modernization of process of training for the social sphere is staticized; an attempt to designate urgent tendencies of development of university social education is made.

Keywords: social education, university, innovation.

Литература:

1. Алдошина М.И. Университетское образование и проблема качества непрерывного образования // NovaInfo.Ru (Электронный журнал). 2017. № 59. – Режим доступа : <http://novainfo.ru/article/11126> (дата обращения: 3.03.2017).

2. Базарова Т. С. Актуальные тенденции развития социального образования // Вестник Бурятского государственного университета. - 2014. - №4. С. 83–87.

3. Макаров В.Е. Социальная сфера социального государства в условиях модернизации современного общества // Социальная работа в России: тенденции и перспективы: сб. мат. II Международной научно-практической конференции. Часть 1. Таганрог: Изд-ль А.Н. Ступин, 2013. С. 35–41.

4. Непрерывное образование учителя: теория и практика: коллективная монография / под ред. Н. К. Сергеева, Н. М. Борытко, Е. И. Сахарчук. Волгоград: Принт, 2016. 360 с.

УДК:37

ОБ ОПЫТЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДА ПРОЕКТА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

Гурина Яна Владимировна,
*аспирант кафедры педагогики и управления учебными заведениям
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского»
(г.Ялта)*

Постановка проблемы. В настоящее время в процесс обучения иностранным языкам все активнее внедряются интерактивные формы обучения, позволяющие приблизить процесс обучения к реальной ситуации общения в атмосфере сотрудничества и речевого партнерства. Наиболее эффективной формой реализации коммуникативно-интерактивного подхода представляется метод проекта, который представляет собой организацию коммуникативно-познавательной иноязычной деятельности в рамках группового сотрудничества.

Целью нашего исследования является обоснование важности применения метода проекта при обучении иностранному языку в вузе.

Изложение основного материала статьи. Современный этап развития образования характеризуется интенсивным поиском нового в теории и практике. В процесс обучения все активнее входят интерактивные формы обучения. Одним из таких методов выступает метод проектов. Этот метод, представленный в начале XX века Дж. Дьюи, У.Х. Килпатриком, Э. Коллингсом, С.Т. Шацким, В.Н. Шульгиным, М.В. Крупениным и пр., применяет обучение посредством целесообразной деятельности, в соответствии с личными интересами обучающихся. Он требует практического применения теоретических знаний при решении конкретных задач или проблем в

совместной деятельности учащихся (В.В. Гузеев, Л.Б. Прокофьева), и активно используется во многих странах [3, 6].

Разнообразие проектов связано с разнообразием тем, длительности, объема, количеством исполнителей, практической значимости результатов, но все они должны быть нацелены на компетенции работать с информацией в глобальных информационных сетях, целеполагания и коммуникации. Студенческие проекты могут ограничиваться временем от одного занятия до нескольких месяцев и они предполагают взаимосвязанные действия на всех этапах проекта: разработки самого проекта, его реализации, самооценки, экспертной оценки презентации и рефлексии. Однако, несмотря на большое количество достоинств этого метода, его осуществление имеет ряд ограничений: отсутствие педагогов, способных реализовать метод; недостаточность индивидуализированной методики проектной деятельности у конкретного педагога; грамотное включение метода проектов в программу и др. Метод проектов не может быть применен на каждом занятии в связи с этими ограничениями.

Важной характеристикой обучения с использованием проектного подхода является самостоятельная творческая деятельность студентов на всех этапах проекта. В результате происходит оптимизация учебного процесса за счет возрастания роли самостоятельной работы, которая, наряду с практическими занятиями, становится полноценным и обязательным видом учебно – познавательной деятельности студентов. По мнению Е.С. Полат, проект – это способ обучения, который учит непосредственно самому процессу говорения и письма [5,с.18-19]. Именно в процессе речевой деятельности, а не при заучивании правил, быстрее усваивается язык, потому что здесь он выступает в естественной функции общения.

Участники, работая над проектом, учатся самостоятельно мыслить, быть организованным, инициативным, развивают чувство интуиции. Необходимо отметить, что они начинают больше читать, в частности, справочную и специальную литературу, используют ресурсы сети Интернет, чаще

взаимодействуют друг с другом, обсуждают и дискутируют. Процесс защиты проектов, публичные выступления развивают мышление, культуру речи, умение аргументированно отстаивать свою точку зрения. Таким образом, происходит развитие личности [2, с.16-18].

В Севастопольском гуманитарно-педагогическом институте метод проекта нашел свое активное применение при изучении иностранного языка в группах студентов разных специальностей. Мы полагаем, что задачей преподавателя иностранного языка является формирование у студентов представления о мире как едином пространстве во всем многообразии культур, где язык выступает как средство межкультурного и межличностного общения. Поскольку коммуникативная компетенция – это совокупность умений и навыков, мы выбираем защиту проекта как форму итогового контроля по определенной теме.

Опыт работы автора статьи преподавателем в вузе показывает, что метод проекта может использоваться при изучении любой темы. Приведем фрагмент применения данной технологии среди студентов специальности «Зарубежная филология» на занятии по основному иностранному языку (английский язык). Семестр делится на 4 основные блока и по завершению изучения каждого блока предлагается ряд тем. Рассмотрим блок «Студенческая жизнь» (College life). Студентам были предложены следующие темы: 1. Плюсы и минусы студенческой жизни; 2. Отношение к образованию формируется в семье. 3. Социальная жизнь для студента более важна, чем обучение. 4. Успех в университете обусловлен тем, какую школу вы закончили. 5. Молодые люди более успешны в изучении иностранных языков, чем девушки. 6. Представьте себя студентом одного из университетов Европы или Америки и презентуйте университетский уклад жизни в нем.

Постановка проблемы проекта: 1. Студенты должны выбрать определенную тему для более детального изучения, раскрывая специфические черты образования страны. 2. Собрать материал по данной теме, используя ресурсы сети Интернет и другие источники информации. 3. Обсудить проблемы

и реалии своих культур, ключевые вопросы темы, а также вопросы житейского характера, интересующие молодежь всех стран. 4. Оформить результаты исследования в виде презентации.

В качестве конечной цели ставится овладение рациональным подходом к составлению выступления (презентации в программе Power Point) и, главное, логически выстроенному, аргументированному изложению речи перед аудиторией.

Защита проекта происходит по следующей схеме: 1. Студенты разбиваются на пары, каждый студент выступает с докладом, а остальные студенты выступают в качестве рецензентов выступлений. 2. На выступление отводится 5-7 минут. Один цикл (прослушивание, вопросы и ответы, разбор выступления) занимает 15 минут. За два учебных часа можно прослушать и разобрать 4-5 выступлений.

Непосредственно в ходе защиты: 1. Выступающий излагает подготовленную тему; 2. Оппоненты задают 2-4 вопроса; 3. Выступающий отвечает на вопросы; 4. Рецензенты оценивают выступление; 5. Преподаватель /или жюри/ делает заключение, подводит итоги.

Примерные критерии оценки выступления: план и композиция; расчет времени; выступление и заключение; доказательность и убедительность изложения; доходчивость; контакт с аудиторией; уровень владения языком; манера держаться; использование конспекта; ответы на вопросы слушателей.

Для успешной реализации проектного метода важен не только психологический микроклимат, но и языковая подготовка студентов, которая состоит из умения анализировать, систематизировать и сопоставлять собранную из разных источников информацию, используя словари, презентации, видеорепортажи, и т.д., а также владение технологиями построения устного выступления. И самым важным, на наш взгляд, является роль преподавателя, который выступает не только в роли координатора, участника, помощника, но и инициатора, умеющего предвосхищать план действий, проявлять гибкость, быть готовым к изменениям, предлагаемым

студентами, поддерживать их инициативу, помогать справляться с непредвиденными трудностями.

Выводы. Таким образом, практика показывает, что проектная деятельность – это активная педагогическая технология, которая является огромным стимулом в работе, ведущая к успешному овладению иностранным языком, а занятия, проведенные с использованием метода проектов, являются более насыщенными, запоминающимися, эмоционально-окрашенными, чем традиционные.

Аннотация. В статье обосновывается важность применения метода проекта, дается анализ сущности этого метода. Рассматриваются основные этапы метода проекта на занятиях иностранного языка в вузе, а также роль преподавателя в организации проекта.

Ключевые слова: метод проекта, основные этапы метода проекта, обучение иностранным языкам, преподаватель Вуза.

Annotation. The significance of project method is discussed in the article; the concept of this method is analyzed. Considered are the main stages of project method on foreign language classes in a higher school and also the teacher's role in project managing.

Keywords: project method, basic stages of project method, teaching of foreign languages, tutor.

Литература:

1. Атутов, П.Р. Технология и современное образование / П.Р. Атутов Педагогика. – 1996. – №2. – С. 7.

2. Гузеев, В.В. Метод проектов как частный случай интегральной технологии обучения / В.В. Гузеев // Директор школы. – 1995. – №6. – С. 16-18.

3. Гузеев, В.В. и др. Консультации: метод проектов / В.В. Гузеев, Н.В. Новожилова, А.В. Рафаева, Г.Г. Скоробогатова // Педагогические технологии. – 2007. – № 7. – С. 105-114.

4 Левитес, Д.Г. Практика обучения: современные образовательные технологии / Д.Г. Левитес. – М. Издательство «Институт практической психологии». – Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. – С. 258-263.

5. Полат, Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка / Е.С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2000. – №2. – С. 18-19.

6. Прокофьева, Л.Б. Взгляд на качество образования с позиций методологического подхода / Модернизация современного образования: теория и практика. Сборник научных трудов / под ред. И.М. Осмоловской, доктора педагогических наук, сост. Л.Б. Прокофьева, Г.А. Воронина – М.: ИТиИП РАО, 2004. – С. 503.

УДК 37.013.78

ЭЛЕКТРОННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Давкуш Наталия Валериевна,
*кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры методик начального и дошкольного образования,
Евпаторийский институт социальных наук (филиал)
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского»*

Постановка проблемы. В настоящее время в мире электронное обучение (e-learning) развивается достаточно активно, чему способствует повышенный спрос на образовательные услуги и уровень развития ИКТ. Выступая как полная замена или как дополнение к традиционному обучению, асинхронное электронное обучение является, пожалуй, наиболее быстро растущим сегментом в сфере высшего образования сегодня.

Цель статьи. Рассмотреть особенности электронного обучения как части инновационных технологий, обосновать их.

Изложение основного материала. Как отмечает С.А. Семериков [7, с. 103-105], развитие электронного обучения прошло три этапа.

Первый этап (20-50-е годы XX века) охватывает период с момента появления электромеханических компьютеров до широкого внедрения электронных компьютеров. Этот этап характеризуется применением различных механических, электромеханических и электронных индивидуализированных устройств, с помощью которых подавался учебный материал и выполнялся контроль и самоконтроль знаний – *технология программированного обучения*.

Второй этап охватывает период 50-80-х годов прошлого века и связан с широким внедрением ЭВМ в образовательную практику. Ключевыми терминами этого периода стали интеллектуальные обучающие системы, компьютерно-ориентированные системы обучения, компьютерная поддержка учебного процесса, компьютерные системы контроля знаний. Главным недостатком разработок этого периода была их стационарность и автономность, связанная с использованием «больших» вычислительных машин или, в лучшем случае, терминалов.

Третий этап (с 80-х годов прошлого века) начался с появлением компьютерных сетей и персональных компьютеров. Исключительно мощный импульс в развитии образовательных технологий связан с использованием глобальной сети Интернет. Ключевыми терминами этого периода является Интернет, Web-курсы, гипертекст, виртуальное обучение, виртуальный университет, непрерывное образование, обучение в течение всей жизни, дистанционное обучение, электронное обучение и мобильное обучение.

Остановимся более детально на анализе понятия «*электронное обучение*». Так, Марк Розенберг трактует термин «e-Learning», как – «использование Интернет-технологий для предоставления широкого спектра решений, обеспечивающих повышение знаний и производительность труда» [5, с. 10].

По мнению Эллисон Розетти «e-Learning» определяет как, «Web-обучение (WBT) или электронное обучение, или онлайн обучение – это подготовка кадров с помощью материалов, которые находятся на сервере или на компьютере, с выходом в Интернет (World Wide Web)» [2]. Специалисты

ЮНЕСКО придерживаются мнения, что «e-Learning – это обучение с помощью Интернета и мультимедиа» [1, с. 7].

Помимо приведенных выше, также существует большое количество толкований, в которых выделяются другие аспекты e-Learning – «широкий набор приложений и процессов, которые обеспечивают: обучение, построенное на использовании web-технологий; обучение, построенное с использованием персонального компьютера, виртуальных классных комнат; организацию взаимодействия пользователей по сети [4]. Согласно В.Ю. Быкову «электронное дистанционное обучение – это разновидность дистанционного обучения, участники которого осуществляют преимущественно индивидуализированное взаимодействие как асинхронно, так и синхронно во времени, преимущественно и принципиально используя электронные транспортные системы доставки средств обучения и других информационных объектов [3].

Опираясь на эти характерные черты и принципы построения электронного обучения, В.М. Кухаренко указывает такие его специфические качественные свойства [3]: 1) гибкость и адаптивность учебного процесса к потребностям и возможностям обучающихся, которые не имеют возможности посещать регулярные занятия, поэтому занимаются в удобное (как для преподавателя, так и для обучающегося) время, в своем темпе и в удобном для них месте; 2) модульность построения учебных программ; 3) новая роль преподавателя: координация учебно-познавательного процесса, корректировка курса, который преподается, руководство учебными проектами, консультирование в процессе составления индивидуального учебного плана, управление учебными группами; 4) специализированные формы контроля качества знаний: традиционные формы контроля качества образования и дистанционные (собеседование, практические, курсовые и выпускные работы, работа в среде компьютерных интеллектуальных тестовых систем и т.п.); 5) использование специализированных средств обучения.

В связи с тем, что электронное обучение в последние годы приобрело большую популярность, возникла необходимость в стандартизации подходов к созданию курсов для электронного обучения. К ним предъявляются следующие требования [8]: доступность, адаптация, эффективность, долговечность, возможность многократного использования.

С.А. Семериков выделяет следующие элементы системы электронного обучения, которые являются общими с дистанционным [7, с. 91-92]: *содержательные объекты*: учебный материал разделен на модули, содержащие объекты различной природы – текст, графику, изображения, аудио, анимацию, видео и т.д. Результатом является индивидуализация обучения – обучающиеся получают только то, что им нужно, усваивая знания в желаемом темпе; *сообщества*: обучающиеся могут создавать Интернет-сообщества для взаимопомощи и обмена сообщениями; *экспертная онлайн-помощь*: преподаватели доступны в сети для проведения консультаций, ответов на вопросы, организации обсуждения; *возможности для сотрудничества*: с помощью соответствующего программного обеспечения можно организовывать онлайн-конференции, совместную работу над проектом обучающихся, географически удаленных друг от друга; *мультимедиа*: современные аудио- и видеотехнологии, с помощью которых представлены учебные материалы для стимулирования стремления обучающихся к приобретению знаний и повышения эффективности обучения.

Выводы. Данные о состоянии электронного обучения в России и во всем мире свидетельствуют о крайней необходимости его стимулирования, для того чтобы обеспечить динамичное и прогрессивное его развитие и внедрение на всех уровнях образования, в том числе, – высшего.

Аннотация. В статье автор раскрывает этапы развития электронного обучения. Дает анализ понятия «электронное обучение». Автор обосновывает характерные черты и принципы построения электронного обучения, а также раскрывает его специфические качественные свойства. Выделяет элементы

системы электронного обучения, которые являются общими с дистанционным обучением.

Ключевые слова. Электронное обучение, e-Learning, электронное дистанционное обучение.

Annotation. In the article the author reveals the stages of development of e-learning. Provides an analysis of the concept of "e-learning". The author substantiates the characteristics and principles of e-learning, and also reveals its specific quality properties. Selects the elements of e-learning systems, which are common in distance learning.

Keywords. E-learning.

Литература.

1. Bates, T. National strategies for e-learning in post-secondary education and training / Bates Tony. – UNESCO, 2001. – 132 p.

2. Defining eLearning / Performance, Learning, Leadership, & Knowledge Site. [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.nwlink.com/~donclark/hrd/elearning/define.html> [Электронный ресурс]. (дата обращения 20.03.2017).

3. Education World: Educators Battle Over Calculator Use [Electronic resource] // Education World. – Mode of access: http://www.educationworld.com/a_curr/curr072.shtml (дата обращения 20.03.2017).

4. E-Learning / E-Софт Девелопмент [Электронный ресурс]. – 2011. – Режим доступа: <http://www.web-learn.ru/> (дата обращения 20.03.2017).

5. Rosenberg, M. Beyond E-Learning: New Approaches to Managing and Delivering Organizational Knowledge / Marc J. Rosenberg, Ph. D. // ASTD International Conference. – June 3. – Atlanta, 2007.

6. Sharable Content Object Reference Model (SCORM) Version 1.2 / Advanced Distributed Learning, 2001. – 55 p.

7. Семеріков, С.О. Теоретико-методичні основи фундаменталізації навчання інформатичних дисциплін у вищих навчальних закладах: дис. ... д-ра пед. наук / С.О. Семеріков. – К., 2009. – 536 с.

8. Стандарт SCORM и его применение. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cccp.ifmo.ru/scorm/index.html> (дата обращения 20.03.2017).

УДК: 378

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ПЕДАГОГА

Деза Елена Ивановна,
*доктор педагогических наук,
профессор кафедры теоретической информатики и дискретной математики
ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»
г. Москва*

Постановка проблемы. Современное отечественное образование функционирует в условиях стремительно меняющихся требований общества к целям, структуре, содержанию, методам и формам обучения. Педагог-практик ежедневно сталкивается с необходимостью решения огромного числа различных вопросов. Неумение правильно расставить приоритеты, грамотно спланировать свою деятельность, недостаток необходимых технологических навыков создают множество разноуровневых проблем. Большинство из них можно избежать, оптимизировав соотношение между объемом предъявляемых к специалисту требований и уровнем его профессиональной подготовки. Для этого необходим анализ сущности, структуры и содержания профессионализма педагога, тенденций его становления в современных условиях.

Целью статьи является обоснование и построение квалификационно-компетентностной карты профессионализма педагога на базе анализа педагогической теории и образовательной практики, на основе выделения и систематизации ключевых требований, предъявляемых современным обществом к учителю; обсуждение предлагаемых возможностей ускорения и оптимизации процесса становления профессионализма педагога.

Изложение основного материала исследования. В психологии и педагогике *профессионализм* рассматривается как интегральное свойство

человека, выражающееся в совокупности существенных характеристик, обеспечивающих высокий качественно-количественный уровень профессиональной деятельности индивида при выполнении ее в разнообразных условиях [1]. Понятие профессионализма невозможно рассматривать вне анализа особенностей социальной, политической, экономической и культурной среды, в рамках которой осуществляется профессиональная деятельность. Так, для понимания сущности профессионализма педагога (ПП) необходимо выделить основные *требования*, предъявляемые современным обществом к учителю. Помимо классических ценностей (владение предметом, уважение к личности ученика и т.д.), в список необходимых учителю профессиональных качеств входят сегодня такие «новообразования», как свободное владение компьютером, умение пользоваться возможностями интернета, знание по крайней мере одного иностранного языка на уровне межличностного общения и др [2]. Изучение и систематизация этих и других качеств позволили построить квалификационно-компетентностную карту профессионализма педагога (ККК ПП), выделив ряд его базовых составляющих.

Предметная составляющая ПП характеризует качество подготовки учителя в его предметной области. *Психолого-педагогическая и методическая составляющие* отражают уровень владения основными разделами педагогики, психологии, знание общей и частной методики преподавания предмета. Необходимость выделения *правовой составляющей* вызвана непрерывно увеличивающимся потоком нормативных документов, усложнением структуры отечественной образовательной системы, ускоренное развитие международных контактов и программ. *Исследовательская составляющая* подразумевает активную работу в одной из областей фундаментальной науки, методики или педагогики. *Общекультурная составляющая* требует высокого уровня общей и математической культуры, знания классических литературных, художественных и музыкальных произведений, истории науки и искусства. *Информационно-коммуникационная составляющая* отражает уровень

компьютерной грамотности педагога. Необходимость разговорного владения хотя бы одним иностранным языком отражена *языковой составляющей*. [3]

При построении ККК ПП следует рассмотреть «образ» каждой из перечисленных составляющих ПП в трех естественных блоках: *содержательном, личностном и технологическом*. В первом блоке составляющие представлены *содержанием*, которым должен владеть специалист. Не бывает математика, который не знает математики. Не бывает учителя, который не владеет методикой своего предмета, базовыми педагогическими, психологическими и правовыми знаниями. Однако профессионализм – это не только владение предметом, но и особое мировоззрение, система отношений к себе, к профессии, к людям, природе и обществу. Рассмотренные с точки зрения профессиональной мотивации, выделенные составляющие ПП образуют *личностный блок* ККК ПП. Он «подобен» *содержательному*, но имеет другую «окраску», включая в себя любовь к математике, ценностное отношение к научной работе, уважение к профессии учителя, бережное отношение к личности ученика, стремление к самообразованию и самосовершенствованию, понимание необходимости и стремление к освоению новых технологий и иностранных языков. Поскольку одного желания для формирования профессионала недостаточно, выделенные составляющие ПП нужно рассмотреть и с точки зрения их преломления в *технологическом блоке*: учителю необходимы свободное владение классическими в его предметной области методами, базовыми психологическими методиками и современными образовательными технологиями, углубленное владение методами избранного научного направления, практические навыки программирования, умение пользоваться текстовыми редакторами, классическими и инновационными методами поиска информации и т.д.

Последующий детальный анализ особенностей выделенных составляющих ПП приводит к усложнению структуры ККК ПП, переводя ее в многомерный формат и позволяя решать множество конкретных проблем,

однако уже на базе изложенных соображений можно утверждать, что с каждым днем структура ПП усложняется, дополняясь все новыми гранями. К сожалению, соответствующее «экстенсивное» расширение списка профессиональных обязанностей учителя не решает проблему повышения уровня его профессионализма в условиях ограниченности временных, финансовых и технологических ресурсов. Необходимо искать «интенсивные» возможности ускорения и оптимизации процесса становления ПП. На наш взгляд, основными возможностями такого рода являются:

- обеспечение широкого доступа к источникам информации, обогащение и обновление библиотечного фонда образовательных организаций;
- увеличение времени для самостоятельной научной и методической работы: подготовки научных статей, учебных и учебно-методических пособий, разработки образовательных программ, самообразования;
- дополнительная оплата за самостоятельную научную и методическую работу, выполняемую во внеурочное время;
- повышение статусности профессии, престижа научных исследований, введение системы поощрений инновационной деятельности;
- упрощение и демонетизация процесса публикации научных, научно-методических, учебных и учебно-методических трудов;
- предоставление широкого спектра возможностей повышения профессиональной квалификации.

Выводы. Анализ сущности, структуры и содержания профессионализма педагога позволяет утверждать, что решение актуальной проблемы подготовки учителей-профессионалов возможно на основе создания «интенсивных» условий для их профессионального становления и роста, в число которых входят повышение престижа профессии, формирование ценностного отношения к научной деятельности, самообразованию и использованию инновационных технологий, обеспечение соблюдения интересов учителя в условиях рыночной экономики.

Аннотация. В статье рассмотрены проблемы становления профессионализма педагога в современных условиях. Уточнено определение понятия «профессионализм». Выделены требования общества к современному учителю. Построена квалификационно-компетентностная карта профессионализма педагога. Рассмотрены особенности ее содержательного, личностного и технологического блоков. Проанализированы возможности совершенствования процесса становления профессионализма педагога.

Ключевые слова: профессиональное образование, профессионализм педагога, квалификационно-компетентностная карта профессионализма педагога, возможности совершенствования профессионализма педагога.

Annotation. In this article problems of formation of professionalism of the teacher in modern conditions are considered. Definition of the concept "professionalism" is specified. Requirements of society to the modern teacher are selected. The qualification and competence-based card of professionalism of the teacher is constructed. Features of its substantial, personal and technological blocks are considered. Possibilities of improvement of process of formation of professionalism of the teacher are analysed.

Keywords: professional education, professionalism of the teacher, qualification and competence-based card of professionalism of the teacher, possibilities of improvement of professionalism of the teacher.

Литература:

1. Дружилов С.А. Обобщенный (интегральный) подход к обеспечению становления профессионализма человека // Психологические исследования. - 2012. - № 1 (21). - С. 2.

2. Деза Е.И. Особенности реализации концепции создания индивидуальных траекторий фундаментальной подготовки учителя математики в условиях вариативного образования // Наука и школа. - 2012. - № 2. – С. 28 – 34.

3. Деза Е.И. Ценностные приоритеты современного учителя математики // Материалы Международной научно-практической конференции

«Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития».
Часть II. - М.: МАНПО, 2017. - С. 332-334.

УДК 371

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА РОССИЙСКИХ ФЛОТОВОДЦЕВ В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ ВОЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Дельви́г Наталья Андреевна,
*доцент кафедры теории и практики перевода
Севастопольского государственного университета*

Постановка проблемы. Современная система профессиональной подготовки специалистов военно-морского флота Российской Федерации находится на этапе глобальной перестройки, когда необходимо определить приоритетные направления в сфере военного образования, основными из которых являются сохранение историко-педагогических традиций, формирование духовных ценностей будущих офицеров, обеспечение их качественной профессиональной подготовки, готовности к саморазвитию и научной деятельности, умения передать приобретенные опыт и знания будущим поколениям. В полной мере этому способствует изучение, объективная оценка, творческое осмысление и использование лучших достижений истории отечественной педагогической мысли, а также результатов деятельности не только ученых-педагогов, но и российских флотоводцев с целью оптимального сочетания классического наследия прошлого с современными достижениями науки.

В настоящее время в связи с модернизацией системы военного образования, перед высшей военной школой стоит ряд важных проблем, к которым, относятся, такие как: повышение качества профессиональной подготовки будущих офицеров, повышение качества военного образования, приведение уровня профессиональной подготовленности офицеров в

соответствие с нормативными правовыми актами и требованиями военно-профессиональной деятельности; формирование готовности военнослужащих к инновационной и научной деятельности и использование лучшего опыта в сфере образования.

Одной из страниц истории отечественной педагогики является педагогическая и образовательная деятельность отечественных флотоводцев на этапе формирования и развития Черноморского флота – периоде зарождения военных учебных заведений в Причерноморском регионе и в Крыму, а также видоизменения военной образовательной концепции в связи с проводимыми в 1860-х годах военными реформами, затронувшими и систему военного образования.

Целью статьи является теоретическое обоснование использования историко-педагогического опыта российских флотоводцев в реформировании современной системы военного образования.

Изложение основного материала исследования. XIX – начало XX столетия вошли как в военную историю, так и в историю военно-педагогической науки как период усовершенствования и видоизменения образовательной концепции в сфере военного образования. Система военного, в частности военно-морского, образования и методы педагогической работы изменялись под влиянием региональных и политических факторов.

Анализируя опыт просветительской и педагогической деятельности отечественных флотоводцев в XIX – начале XX столетия, можно достаточно четко проследить линию усовершенствования методов обучения в военно-морских учебных заведениях и их влияние на современную ситуацию в области военного образования.

История военно-морского образования в Причерноморском регионе и в Крыму свидетельствует о том, что вопросами педагогики и усовершенствования методов подготовки военных специалистов занимались не только выдающиеся ученые-педагоги, но и флотоводцы – специалисты в области стратегии и боевой подготовки (Ф. Ф. Ушаков, Д.Н. Сенявин,

Н. А. Аркас, М. П. Лазарев, П. С. Нахимов, Г. И. Бутаков, С. А. Грейг, В. А. Корнилов, Н. Л. Кладо). Инновации в сфере военно-образовательной деятельности (усовершенствование системы морской практики для кадет морских училищ, усовершенствование методик преподавания иностранных языков и введение их в программу обучения в качестве обязательного предмета, введение в систему подготовки командных кадров принципиально новой профессионально-ориентированной дисциплины – тактики военно-морского флота, разработанные и внедренные выдающимися флотоводцами, которые стремились к разнообразию методов духовно-нравственной и военно-профессиональной подготовки, преследовали цель повышения эффективности учебного процесса в военных учебных заведениях, а также ставили перед собой более глобальную цель – повышение общего культурного уровня кадет – будущих офицеров российского императорского флота. В связи с этим, военные учебные заведения столкнулись с проблемой подбора высокообразованных педагогов. В большинстве случаев, опытные специалисты-практики не обладали основами педагогических знаний, а это в значительной степени затрудняло процесс усвоения материала обучаемыми и снижало эффективность учебного процесса. С целью ознакомления специалистов с методикой преподавания были организованы педагогические курсы, организация которых на тот момент рассматривалась как одно из прогрессивных проявлений в области морского образования, что актуально и сегодня в качестве постоянно действующих курсов повышения квалификации для преподавателей военных вузов.

Выводы. Актуальность проблемы военно-профессионального развития специалистов военно-морского флота связана со сложностью, многоуровневостью и преемственностью процесса обучения военнослужащих в процессе реформирования как системы подготовки будущих военных кадров, так и системы усовершенствования военно-морского флота в целом, в связи с чем обращение к военно-педагогическому опыту является необходимым в целях оптимизации процесса военно-морского образования.

Аннотация. В Российской империи с момента основания Черноморского флота (1783 год) сложились все необходимые предпосылки для усовершенствования системы подготовки кадров для военно-морского флота. На этапе формирования флотской инфраструктуры зарождались и начинали свою деятельность морские учебные заведения для подготовки квалифицированных кадров для службы во флоте, что в дальнейшем приобрело систематизированный характер в аспекте введения новых учебных дисциплин, введения в обязательный процесс обучения обязательной морской практики и не утратило своей актуальности и сегодня в ходе реформирования системы высшего военного, в частности, военно-морского образования.

Ключевые слова: военно-морское образование, кадетская практика, обязательные дисциплины, актуальность реформирования, военно-профессиональная подготовка.

Abstract. Since the moment of foundation of the Black Sea Fleet (1783) all the necessary preconditions for improving the system of training personnel for the Navy in the Russian Empire have been improved. At the stage of the foundation of the naval infrastructure, marine training institutions were founded and began to operate in order to train highly qualified personnel for naval service, which subsequently acquired a systematized character in the aspect of introducing new academic subjects, introducing obligatory maritime practice into the compulsory training process, which has not lost its relevance nowadays within the process of reforming the system of the higher military, in particular, naval education.

Key words: Naval education, cadet's training cruise, compulsory subjects, the relevance of reformation, military-professional training.

Литература:

1. Захарова Е. Г. Основные тенденции развития системы морского образования в России конца XIX – начала XX веков // Морское образование. 2011. №2. С. 248-255.

2. Золотарев В. А. Военная литература. Военная история. Три столетия Российского флота: XIX – начало XX века [Электронный ресурс] //Режим доступа: http://militera.lib.ru/h/zolotarev_kozlov2/11.html

3. Нохрин В. М. Реформирование системы военно-учебных заведений России: история и современность // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Право. 2011. № 19 (236). С. 12-16.

4. Об учреждении корабельных и штурманских училищ для Балтийского и Черноморского флотов. ПСЗ. Ч.II, т.25. №18634 от 20 августа 1798 г.

5. Скрицкий Н.В. Георгиевские кавалеры под Андреевским флагом: Центрполиграф. 2002. С.234.

6. Скрицкий Н. Первые черноморские морские училища // Морской флот. – 2003. – №5. – с.32-33.

УДК 37.03

**ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ
В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ
ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ ДИСЦИПЛИН**

Дергачева Ирина Николаевна,
*кандидат педагогических наук, доцент
кафедры общей и физической химии,
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет
имени В.И. Вернадского»,
Таврическая академия (структурное подразделение)
г. Симферополь*

Постановка проблемы. Современные образовательные государственные стандарты ориентируют программы вузовской подготовки по специальности 04.03.01. – химия, на компетентностный подход, в условиях которого возрастает роль инновационных образовательных технологий, основанных на использовании интерактивных методов обучения.

Целью статьи является раскрытие особенностей эффективных интерактивных методов обучения в процессе подготовки будущих учителей естественнонаучных дисциплин в вузе.

Изложение основного материала исследования. Теоретический анализ исследования интерактивного обучения (М.В. Кларин, Е.С. Полат и др.), методологии компетентностного подхода в высшем образовании (Е.С. Заир-Бек, А.К. Маркова и др.), методологии личностно-деятельностного обучения (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, В.В. Сериков и др.) показал, что интерактивные методы обучения содержат огромный дидактический потенциал, полноценно реализующий главную задачу компетентностного подхода – *формирование знания в действии*. [1,2].

Дидактические возможности интерактивных методов обучения при изучении дисциплины «Методики преподавания химии» основаны на развитии профессиональной компетентности будущих учителей химии, формировании критического и рефлексивного мышления, умения решать различные педагогические ситуации на уроке, приобретение навыков сотрудничества и взаимодействия. [5].

Нами разработана теоретическая модель интерактивного обучения дисциплины «Методика преподавания химии», представляющая собой систему взаимосвязанных компонентов: целевого, содержательного, процессуально-деятельностного и результативно-оценочного, а также деятельности педагога и студентов, как участников интерактивного обучения.

Остановимся более подробно на особенностях процессуально-деятельностного компонента, отражающего реализацию компетентностного подхода в процессе подготовки будущих учителей естественнонаучных дисциплин в вузе.

При изучении дисциплины «Методика преподавания химии» в качестве интерактивных методов обучения были использованы *методы создания положительной мотивации*: учёт личностных достижений студента, создание

эмоционального положительного климата и условий обучения, посещение уроков химии в образовательных учреждениях Крыма.

Положительный эффект дали следующие интерактивные *методы организации познавательной и практической деятельности* студентов, такие как: методические дискуссии, решение учебных задач на основе анализа конкретных педагогических ситуаций (*типы*: ситуации-проблемы, ситуации-оценки, ситуации-упражнения), химический эксперимент на основе исследовательской методики, выполнение методических проектов и исследований [3].

Применение интерактивных *рефлексивных методов* при изучении дисциплины «Методика преподавания химии» на основе предлагаемой методики, способствует привлечению студента к диагностике собственных затруднений, анализу результатов своих достижений, оцениванию методической, педагогической ценности значимости приобретенных знаний и умений.

Методически ценным являются использование *специфичных методов интерактивного обучения* при изучении дисциплины «Методика преподавание химии»: проектирование УМК, составление тематического планирования, анализ нормативной образовательной документации, проведение небольших методических исследований в период педагогической практики в образовательных учреждениях Крыма, активное участие студентов в педагогических вебинарах по естественнонаучным предметам, организуемые современными издательствами «Просвещение», «Дрофа», публикации научных статей по актуальным направлениям развития методики химии средней школы. Применяя полученные знания при решении нестандартных методических задач, студенты, развивают свои творческие способности и формируют свои профессиональные навыки, что в полной мере соответствует задачам технологии интерактивного обучения в вузе.

По нашему мнению, современным можно считать такое обучение, в ходе которого студенты самостоятельно работают над поставленной учебной проблемой.

В качестве примера приведём примеры не имитационных интерактивных методов, используемых в процессе изучения дисциплины «Методика преподавания химии». Например, проблемные семинары на темы: «Как сделать урок химии в школе интересным?», «Как организовать и провести ученический химический эксперимент в теме: Вода, растворы?», «Интеграция химии и биологии: на уроке и после уроков».

Ценными примерами не имитационных методов следует назвать тематические дискуссии на темы: «Современный учебник химии: как выбрать?», «Современное оценивание на уроках химии: за и против», круглые столы: «Методика урока химии в профильном классе», лекции-визуализации: «Многоликий демонстрационный химический эксперимент: техника и методика», методы эвристических вопросов.

Действенность и эффективность разработанной нами методической системы интерактивного обучения многократно проверялась в течение трёх лет в практике подготовки будущих учителей химии и биологии в Крымском федеральном университете имени В.И. Вернадского.

Выводы. Интерактивное обучение является важнейшей частью высшего естественнонаучного образования в современных условиях. Для достижения целей интерактивного обучения при изучении дисциплины «Методика преподавания химии», положительные образовательные результаты дали, внедрённые в образовательный процесс методы обучения, а именно: методические дискуссии, ситуационные задачи, химический эксперимент, проектная и исследовательская деятельность, индивидуальные творческие задания, проблемные методические семинары, дискуссии. Указанные методы доказывают высокую степень включенности студентов в учебный процесс, активизируют познавательную и творческую активность при решении учебных задач.

Несомненным достоинством применения интерактивных методов является не только получение знаний, умений, формирование практических, методических навыков, но и развитие оценочных суждений, социальной активности, опыта творчества, профессиональных позиций и жизненных установок личности.

Аннотация. В статье раскрыты особенности эффективных методов интерактивного обучения в процессе подготовки будущих учителей естественнонаучных дисциплин, показана значительная роль интерактивных методов в формировании профессиональной компетенции и мотивации личности.

Ключевые слова: компетентностный подход, интерактивные методы обучения, методика преподавания химии, профессиональная компетентность.

Annotation. In the article opened the features of effective methods of interactive learning in the process of preparation of future teachers of nativescienced disciplines, the considerable role of interactive methods in forming of professional competence and motivation the person.

Keywords: competence approach, interactive teaching methods, methods of teaching chemistry, professional competence.

Литература:

1. Гальперин П.Я. Введение в психологию / П.Я. Гальперин. – М.: «Книжный дом «Университет», 1999. – 332 с.
2. Заир- Бек С.И. Развитие критического мышления на уроке / С.И. Заир – Бек, И.В. Муштавинская. – М.: Просвещение, 2004. – 175 с.
3. Кларин М.В. Инновационные модели обучения: Исследование мирового опыта / М.В. Кларин. – М.: Луч, 2016. – 640 с.
4. Пак М.С. Дидактика химии / М.С. Пак. – М.: Владос, 2004. – 315 с.
5. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. – М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. – 272 с.

УДК 37.061

**ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ К РАННЕЙ
ПРОФОРИЕНТАЦИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В
МУЛЬТИПРОФЕССИОНАЛЬНОМ МИРЕ**

Дерябина Елена Анатольевна,
старший преподаватель кафедры социальной педагогики и психологии
Гайкевич Светлана Владимировна,
магистрант 2 курса направления подготовки 44.04.02. Психолого-педагогическое образование, магистерская программа «Психология и социальная педагогика»
ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»
Евпаторийский институт социальных наук (филиал), г. Евпатория

Постановка проблемы. Значимость проблемы влияния ранней профориентации на развитие ребенка в мультипрофессиональном мире усиливается, ведь сегодня мы наблюдаем огромное количество профессий и специализаций, и люди часто делают неправильный выбор, в результате чего, при выходе на работу выполняют ее не качественно. Во избежание этого нужно начинать проводить раннюю профориентацию с детьми дошкольного возраста. Для этого необходимо сделать особый акцент в профессиональной подготовке будущих социальных педагогов и психологов.

Цель данной статьи заключается в определении необходимости подготовки будущих специалистов к ранней профориентации дошкольника в мультипрофессиональном мире.

Изложение основного материала исследования. В современной ситуации особенно важен этап ранней профориентации для гармоничного развития ребенка. Ведь многообразие культур, взаимодействующих вместе, технологический прогресс, дает огромный потенциал для появления все новых и новых профессий, следовательно, и рабочих мест для подрастающего поколения. В связи с этим, большинство детей, попадая под влияние окружающих, референтных лиц, СМИ, не может адекватно выбирать ту

профессию, которая ему подходит, нравится, и в которой он будет реализовываться как самостоятельная личность.

Ранняя профориентация направлена не на убеждение ребенка в том, кем он должен быть в будущем, а в том, чтобы ребенок мог познакомиться с всевозможными видами деятельности, что в дальнейшем облегчит ему самостоятельный выбор профессии. Ведь если ребенок в детстве приобретает больше различных умений и навыков ему будет легче в будущем знать и оценивать свои возможности, что приведет к осознанному выбору своего профессионального и жизненного путей. Общая цель занятий по профориентации младших школьников – создание условий для формирования наглядных представлений о существенных сторонах профессий, что дает первоначальную ступень в правильном выборе профессии [5].

Как отмечает Е.А. Климов, ранняя профориентация позволяет повысить интерес у ребенка к своим психологическим качествам и их развитию. У ребенка формируется эмоциональное отношение к профессиональному миру. Он может испытать свои силы и возможности в доступных видах деятельности [1].

Необходимость и целесообразность профориентирования дошкольников находит свое отражение и во ФГОСе Дошкольного образования и затрагивает сферу отношений с миром, другими людьми и с самим собой [6]. Профессиональная ориентация для данной возрастной категории является широким полем деятельности для социальных педагогов и практических психологов. Когда дети наблюдают за деятельностью и трудом воспитателя уже в младшем школьном возрасте, происходит ознакомление детей с трудом взрослых и с окружающим миром. Также наблюдая за работниками в детском саду, дети знакомятся и с другими профессиями, такими как дворник, медицинская сестра, повар, уборщица и т.д. [2]. Ребенка в этом возрасте захватывает эмоциональная составляющая профессии и лучшими методами для дошкольников являются непосредственное наблюдение за человеком труда, экскурсии, беседы, чтение художественной литературы и, конечно, игра.

Все меньше и меньше бытовой труд интересует детей старшего дошкольного возраста. Чем дети старше, тем больше их привлекает труд за пределами детского сада. Ребенок начинает интересоваться профессиями родителей, бабушек, дедушек. С помощью родителей организовываются экскурсии, кроме этого практикуются встречи с людьми, чьи профессии доступны и интересны детям. Также огромное влияние на раннюю профориентацию оказывают родители и ближайшее окружение посредством воспитания и обучения ребенка.

По мнению С.В. Локотиловой, дети в дошкольном возрасте очень хорошо воспринимают новую информацию и чем больше он ее получит, тем легче он сделает в будущем свой выбор, который определит его жизнь. У человека все закладывается с детства и профессиональная направленность в том числе. Раннее начало подготовки ребенка к выбору будущей профессии заключается не в навязывании ребенку того, кем он должен стать, по мнению родителей, а в том, чтобы познакомить ребенка с различными видами труда, чтобы облегчить ему самостоятельный выбор в дальнейшем. Необходимо развить у него веру в свои силы путем поддержки его начинаний будь то в творчестве, спорте, технике и т.д. Чем больше разных умений и навыков приобретет ребенок в детстве в процессе своего развития через игровую деятельность, тем больше ребенок наполняет свое сознание разнообразными представлениями о мире профессий. Он пытается проиграть действия воспитателя, библиотекаря, продавца, врача, основываясь на наблюдении за взрослыми [4].

В ходе целенаправленной и систематической профориентационной работы происходит расширение кругозора дошкольников о мире профессий.

В практике с дошкольниками по ранней профориентации социальные педагоги, практические психологи используют разнообразные методы, которые позволяют сделать работу наиболее интересной. Среди них можно выделить такие группы: наглядные (экскурсии, наблюдения, дидактические пособия, рассматривание картин, иллюстраций, фотографий, рисунков, просмотр видеозаписей), словесные (рассказ воспитателя, беседы, малые фольклорные

формы, проблемные ситуации, высказывания и сообщения), практические (трудовые поручения, обучение отдельным способам выполнения трудовых операций, игровые обучающие ситуации, сюжетно-ролевые игры), игровые (дидактические игры, игровые упражнения, игры с правилами, словесные игры, игры-воображения, игры-шутки, сюжетно-ролевые игры, сюрпризные моменты) [3]. Нужно отметить и группу методов, которая непосредственно способствует продуктивной детской деятельности. К ним относятся: показ, объяснение, обучение отдельным способам выполнения трудовых операций, обсуждение труда и его результатов, оценка [5].

Ранняя профессиональная ориентация при помощи знакомства дошкольника с профессиями формирует элементарный опыт профессиональных действий, расширяет общую осведомленность об окружающем мире и кругозор детей. Дети с удовольствием окунаются в изучение и ознакомление с различными видами деятельности и уже в младшем школьном возрасте более конкретно представляют кем они могут стать в будущем.

Выводы. Из всего вышесказанного, можно сделать вывод, что ранняя профориентация помогает ребенку сформировать представление о многих популярных профессиях, помочь ему выбрать правильный путь и двигаться в этом направлении. Ранняя профориентация делает огромный вклад в развитие ребенка и в его будущее. При подготовке будущих специалистов необходимо знакомить с разнообразием профориентационных методов, которые делают процесс ознакомления ребенка с профессиями более интересным и увлекательным.

Аннотация. Выбор правильного жизненного пути непосредственно связан с ранней профориентацией ребенка, умелым использованием его потенциальных способностей. Профориентирование возможно и на более поздних стадиях развития, даже если первоначальный момент упущен преподавателями и родителями. В статье определена необходимость

подготовки будущих специалистов к ранней профориентации дошкольника в мультипрофессиональном мире.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, ранняя профориентация, мультипрофессиональный мир.

Abstract. Choosing the right course of life is directly linked to early vocational guidance of the child, the skillful use of his potential abilities. Proforientirovanie possibly at later stages of development, even if the original is cleared by teachers and parents. The article identified the need to train future specialists for early career guidance preschooler in multi-professional world.

Keywords: professional education, early career guidance, multiprofessional world.

Литература:

1. Климов, Е. А. Путь в профессию / Е. А. Климов. – Ленинград : Лениздат. 1974. – 190 с.
2. Локотилова С. В. Ранняя (детская) профориентация в условиях современного дошкольного учреждения / С. В. Локотилова. – Москва : Просвещение. 2014. – 57 с.
3. Мартина, Н. К. Формирование устойчивой готовности к профессиональному самоопределению в условиях профильного обучения / Н. К. Мартина. – Сургут. 2006. – 462с.
4. Овчарова, Р. В. Справочная книга школьного психолога / Р. В. Овчарова. – Москва : Просвещение. 1993. – 295 с.
5. Ранняя профориентация дошкольников: Пособие по ознакомлению детей старшего дошкольного возраста с промышленными предприятиями города Пензы / Авт.-сост.: Ежова Л.В., Зерова С. В., Поршнева И.О. и др. – Пенза, 2014. – 103 с.
6. ФГОС дошкольного образования / Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 г. №1155.

ОСОБЕННОСТИ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В СФЕРЕ ЭКОНОМИКИ

Дюбо Елена Николаевна,
*старший преподаватель кафедры высшей математики
и методики преподавания математики
ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет
имени Тараса Шевченко»
г. Луганск*

Постановка проблемы. В современных условиях основной задачей высшей школы в рамках подготовки специалистов будет формирование личности, готовой к активному участию в научно-техническом и социальном прогрессе. Поскольку основным видом деятельности студентов является обучение, то именно в этом процессе будут заложены потенциальные возможности улучшения качественной подготовки специалистов через формирование активной личности.

Формирование профессиональной математической компетентности будет выступать одной из важных компонент последующей адаптации специалиста на рынке труда, обеспечивая его конкурентоспособность в условиях информатизации общества. Профессиональная компетентность именно специалистов в сфере экономики будет значительно определяться уровнем фундаментальной математической подготовки, поскольку математические модели и методы являются одним из самых эффективных инструментов анализа социально-экономических явлений и процессов.

На сегодня еще наблюдается противоречие между потребностями экономики в специалистах, обладающих достаточным уровнем математической подготовки для выполнения профессиональных, математически содержащих задач, и недостаточной степенью подготовки таких кадров в условиях современной традиционной системы обучения, низкой эффективностью реализации профессиональной направленности при изучении математических дисциплин.

Целью статьи является рассмотрение особенностей математической подготовки будущих специалистов в сфере экономики как необходимого условия формирования инновационного общества и повышения конкурентоспособности экономики.

Изложение основного материала исследования. Качество математической подготовки будет выступать индикатором мобильности специалиста в освоении и внедрении новых высоких технологий, поэтому сама подготовка будет способствовать не только формированию отдельных профессиональных знаний и навыков, но и обеспечению общего интеллектуального развития личности, реализации прав на полноценное образование.

На сегодня курс математики для будущих экономистов в ВУЗе еще недостаточно разработан по методике и формам организации его изучения, поскольку не получили достаточного обоснования роль и место каждого изучаемого раздела математики; не разработаны логические принципы отбора содержания курса и взаимосвязи между отдельными темами; не определены уровни изложения теоретического материала, но при этом и недостаточно реализуется и прикладной характер дисциплины; сохраняется очень слабая межпредметная связь между изучаемыми дисциплинами, поскольку преподаватели математики не обладают достаточными специальными знаниями по экономике и наоборот, преподаватели экономики работают только со знакомыми математическими методами обработки информации.

Система математической подготовки студентов экономического профиля должна быть реализуема с позиции будущей адаптации специалиста к требованиям рынка. Так, Л. Ничуговская определяет следующие принципы реализации такой системы: **качество обучения** (ориентация математических дисциплин на выявление качественных особенностей объектов), **фундаментальность** (усвоение законов жизнедеятельности), **гуманизм** (формирование личности и ее социальных качеств), **непрерывность** и **опережающий характер обучения** (последовательность обучения с углублением

специальных знаний и усовершенствованием профессиональных навыков) [1, с. 122].

Следует отметить, что результат усвоения математических дисциплин студентами частично определяется и уровнем внутренней и внешней мотивации, в рамках которой основным мотивирующим фактором можно считать приобретение знаний по всем дисциплинам для будущей профессиональной деятельности, стремление стать конкурентоспособным специалистом в конкретной сфере. Конечно, такие мотивы частично формируются у студентов еще до поступления в ВУЗ, однако в ходе обучения они могут и ослабевать, если студент не обнаруживает взаимосвязи изучаемых предметов с будущей специальностью либо недостаточно формируются умения и навыки практического применения полученных знаний в профессиональной сфере. На уровень мотивированности будет влиять и интенсивность обучения, поскольку студенты с разным уровнем способностей к изучению математики по-разному будут усваивать дисциплину.

Мотивация к расширению знаний по математическим дисциплинам должна быть реализуема за счет межпредметных связей и непрерывности обучения, что позволит сформировать у студентов способность к самостоятельному решению профессиональных задач, постоянному самообразованию с учетом изменяющихся требований рынка, развитию критического и творческого мышления.

К базовым педагогическим условиям, способствующим формированию профессиональной математической компетентности в учебном процессе в ВУЗ можно отнести:

- 1) Фундаментализация и профессионализация обучения, в рамках которого математические дисциплины должны максимально широко охватывать фундаментальные составляющие экономического образования и обеспечивать студентов необходимым математическим инструментарием для решения задач в будущей профессиональной деятельности.

2) Пропедевтическая подготовка по школьному курсу математики, поскольку успешность усвоения вузовских математических дисциплин будет определяться базовой математической подготовкой, а сами дисциплины будут выступать продолжением школьного курса.

3) Реализация разнообразных форм и уровней математического образования, в том числе в процессе самостоятельной работы студентов.

4) Усиление межпредметных связей позволит расширить представления о подходах к решению специфических экономических задач, в том числе и за счет использования новых информационных технологий [2, с. 38].

Выводы. Рассмотренные особенности математической подготовки будущих специалистов в сфере экономики определяют направления преобразования действующей системы образования с учетом современных требований общества.

Аннотация. В статье рассматриваются особенности математической подготовки будущих специалистов в сфере экономики как условия формирования инновационного общества и повышения конкурентоспособности экономики.

Ключевые слова: профессиональная математическая компетентность, математическая подготовка, учебная деятельность, межпредметные связи.

Annotation. The article is devoted to features of mathematical training of future specialists in the sphere of economy as conditions of formation of innovative society and increasing of economy competitiveness.

Keywords: professional mathematical competence, mathematical training, educational activity, intersubject communications.

Литература:

1. Нічуговська Л. І. Адаптивна концепція математичної освіти студентів ВНЗ і конкурентоспроможність випускників: методологія, теорія, практика: монографія / Л. І. Нічуговська; Укоопспілка; Полтав. ун-т спожив. кооперації України. – Полтава : РВВ ПУСКУ, 2008. – 153с.

2. Іванова Ю. Неперервна математична підготовка в освіті фахівця з аграрного менеджменту / Ю. Іванова // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – №9. – 2014. – С. 33-38.

УДК 378.47

СОСТАВЛЕНИЕ ЗАДАЧ НА ПРАКТИЧЕСКИЕ ПРИЛОЖЕНИЯ МАТЕМАТИКИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ-ПЕДАГОГОВ

Егупова Марина Викторовна,
доктор педагогических наук, доцент
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Московский педагогический государственный
университет», г. Москва

Введение. Согласно ФГОС ВО по направлению подготовки «Педагогическое образование» [8] у студентов бакалавриата должны быть сформированы ряд компетенций, среди которых общепрофессиональные и общекультурные, связанные с владением речевой культурой (ОПК-5) и способностью к речевой коммуникации (ОК-4).

Одним из средств формирования таких компетенций является учебно-методическая деятельность студентов, будущих учителей математики, по составлению задач. Как показывает практика, среди различных видов учебных задач для школьников, наиболее сложными для изучения являются задачи на практические приложения математики (задачи на приложения). Это сюжетные задачи, основанные на содержательных моделях реального объекта, математические модели которых могут быть построены средствами школьного курса математики. [3]

При формулировании такой задачи обычно требуется составить небольшой научно-популярный текст, понятный и интересный школьникам. Для этого необходимо обладать достаточно высоким уровнем речевой культуры, входящей в состав культуры интеллектуальной и предметной

деятельности [4]. Овладение такой деятельностью – многоаспектный процесс, протекающий в высшем образовании. Рассмотрим один из ее аспектов.

Цель статьи. Покажем, как методическая деятельность по составлению задач на приложения может способствовать повышению уровня речевой культуры студентов-педагогов. Рассмотрим приемы составления задач на приложения, которыми должен владеть учитель математики, основные трудности этой методической работы. Выделим возможные подходы к обучению таким приемам студентов бакалавриата.

Изложение основного материала статьи. Еще в начале прошлого века Я.И. Перельман, сегодня больше известный как популяризатор естественных наук, подготовил рекомендации для учителей по составлению задач на приложения. В учебном пособии «Практические занятия по геометрии. Образцы, темы и материалы для упражнений» [6] он последовательно, на примерах показывает учителю, как различные числовые данные могут быть использованы в «реальных» задачах. Необходимые для этого справочные сведения представлены автором в каждой главе пособия.

За прошедшее столетие эти рекомендации не потеряли своей актуальности. Практико-ориентированное обучение математике в современной школе очень востребовано, но интересные содержательные задачи на приложения встречаются нечасто. И подобные методические советы практически отсутствуют в современной литературе для учителя. Поэтому есть потребность в специально организованном обучении студентов-педагогов составлению такого вида задач, которое тесно связано с развитием их речевой культуры.

Обучение составлению задач включает три этапа, традиционно используемых при таком виде учебно-методической работы со студентами: подготовительный, рабочий, заключительный. Покажем, что прохождение каждого этапа способствует повышению уровня речевой культуры студентов.

В контексте нашего исследования под речевой культурой учителя понимаем владение языком математики, языком обучения математике, а также различными стилями литературного языка (научным, учебно-научным, научно-

популярным), умение работать с учебно-методической, научной, научно-популярной литературой, со словарями и справочниками, другими информационными источниками не только в рамках своей профессии.

Поэтому на подготовительном этапе целесообразно предложить студентам для ознакомления ряд книг и статей, связанных с обучением школьников практическим приложениям математики, например, по следующим направлениям:

1. История становления прикладной составляющей школьного математического образования.
2. Цели, методы и содержание практико-ориентированного обучения математике в современном общем образовании.
3. Обучение школьников элементам метода математического моделирования.

Результатом такой учебной работы студентов может стать составление аннотированного списка прочитанного. Список литературы и ряд базовых сведений по перечисленным направлениям имеются в соответствующем пособии [3].

На рабочем этапе студентам необходимо изучить методические характеристики задач на практические приложения математики: понятие и особенности задач такого вида, требования к фабуле и математическому содержанию, уровни сложности, функции и приемы использования в обучении [3]. Чтение и анализ специальной методической литературы также будет способствовать формированию их научного стиля речи. Далее возможно перейти непосредственно к составлению задач.

Процесс составления математической задачи включает отбор материала и формулирование текста задачи. Тот же подход можно использовать и при составлении задачи на приложения. Отбор материала. Из представлений о сути задачи на приложения следует, что ее основу составляет содержательная модель реального объекта. Термин «объект» здесь употреблен в широком смысле – это и любая ситуация, и явление, и процесс и т. д. Под содержательной моделью

реального объекта здесь понимаем, вслед за А.Д. Мышкисом, физическую, биологическую, социальную и т. п. модель объекта или их комбинацию [5]. При построении содержательной модели (в процессе формулирования задачи на приложения) стремятся к упрощенному схематическому описанию реального объекта, выделяя только те его качества, свойства, характеристики, которые станут предметом изучения. Важно, чтобы получившееся описание не формировало у школьников ложных представлений о реальном объекте.

Такую модель можно подобрать, используя научно-популярную литературу для школьников, статьи журналов «Квант», «Наука и жизнь» и т.п. При известном опыте и наблюдательности, источником подходящей модели может быть и периодическая печать (там часто печатаются интересные научные факты, доступные для понимания школьниками), и сайты загадок и головоломок в сети Интернет, и инструкции к бытовым приборам, и схемы расчета строительных материалов. Таким образом, имеем прием составления задач, основанный на использовании информационных материалов.

Более простой прием – это преобразование известных задач. Например, это могут быть задачи с устаревшей фабулой или неполностью отвечающие методическим требованиям к задачам на приложения, а также прикладные задачи, рассматриваемые в высшем и среднем профессиональном образовании. Суть этого приема заключается в подборе новой фабулы к известной задаче.

Формулирование текста задачи. Понимая текст задачи на приложения как учебно-научный, выделим основные требования, которые предъявляются к такому тексту. Они сформулированы в контексте необходимости развития речевой культуры согласно анализу затруднений, которые испытывают студенты при составлении задач на приложения.

1. Выдерживание учебно-научного стиля текста: оперирование преимущественно терминологической, общенаучной и общеупотребительной лексикой. Использование терминологии, известной или интуитивно ясной школьникам, ее информативность.

2. Соблюдение стилевых особенностей: точность, ясность, логичность, обобщенность, безличность, отвлеченность, выразительность изложения. Использование оборотов речи без речевых погрешностей.

3. Краткость и достоверность содержательной модели: с одной стороны, избегание излишне подробного описания реального объекта, а с другой – его неправомерного упрощения и примитивизации.

4. Постановка вопроса: конкретность и проблемность, отсутствие прямых указаний на возможную математическую модель, делающих построение такой модели тривиальным.

Перечень требований следует дополнить требованиями к математическому содержанию задачи. Но тематика статьи не предусматривает подробное рассмотрение этого аспекта обучения составлению задач. Он изложен в других публикациях автора [2, 3]. Обязательным этапом работы над задачей также является определение ее образовательного значения, сложности и трудности ее решения и т.д. Такая методическая работа ведется одновременно с подбором содержательной модели и формулированием текста задачи.

Приведем примеры. Рассмотрим задачу, составленную с помощью приема, основанного на использовании информационных материалов. Источником содержательной модели явился контент сайта о ремонте помещений [8]. На сайте имеются краткие рекомендации по подбору строительных материалов. Например, даны следующие советы по подбору плитки. Качественная настенная или напольная керамическая плитка должна быть геометрически правильной формы. Прямоугольные (или квадратные) плитки должны иметь плоские боковые и лицевые поверхности, одинаковые линейные размеры и прямые углы. Любые отклонения могут сказаться на качестве и внешнем виде облицовки: швы будут различаться по ширине, плитки невозможно будет расположить на одной прямой линии, ряды плиток получатся неровными и т. п.

После прочтения этих рекомендаций возникает естественный вопрос. Как же проверить «геометрию» прямоугольной (или квадратной) плитки при ее покупке?

В такой форме вопрос довольно широк и труден для учащихся. Необходимы пояснения, которые позволят построить школьникам верную математическую модель. Далее на этом же сайте имеются нужные иллюстрации и подходящий текст, который можно использовать для составления задач, например, так.

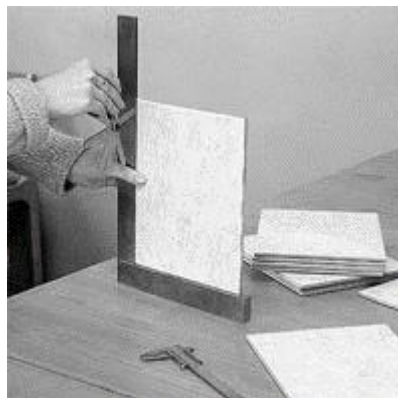
✓ Отклонение формы реальных поверхностей от плоскости легко заметить, если сложить две плитки вместе лицевыми сторонами или приложить их друг к другу боковыми гранями. Кривизну лицевой поверхности можно еще легко установить с помощью обыкновенной ученической линейки. Линейку надо приложить ребром к диагонали плитки и посмотреть, есть ли зазор между линейкой и поверхностью плитки. Допустимая величина зазора равна примерно 1 мм (рис. 1а). На каких утверждениях основана такая проверка?

✓ Проверить, прямой ли угол составляют стороны плитки можно так, как показано на рис. 1б. Для этого используют строительный угольник. Поясните, что мы должны заметить, если угол между сторонами плитки больше прямого?

✓ Какие измерения необходимо сделать линейкой с делениями для проверки того, что плитка имеет прямоугольную (или квадратную) форму? Воспользуйтесь для ответа на вопрос признаками прямоугольника (квадрата).



а)



б)

Рис. 1. Проверка «правильности» керамической плитки

Похожие материалы для составления задач встречаются достаточно часто. Текст будущей задачи, как правило, уже имеется в виде описания последовательности необходимых действий или вычислений. Остается только изложить его на доступном для понимания школьников языке и дополнить

вопросом. На следующих рисунках (рис. 2 и 3) – рекламное объявление и небольшая заметка из ежедневной газеты, которые могут также послужить основой для задач. С составления задач по таким материалам целесообразно начинать обучение студентов.



Рис. 2. Газетная реклама

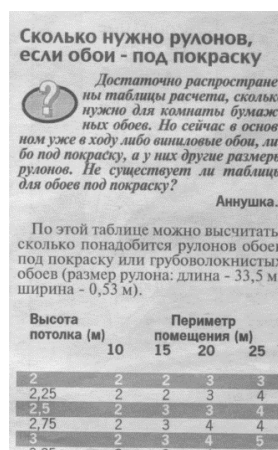


Рис. 3. Заметка в ежедневной газете

Приведем пример задачи, составленной путем изменения фабулы исходной задачи.

Исходная задача. Между двумя селами, находящимися на расстоянии 24 км, сделана через посеянные хлеба тропинка шириною в $\frac{1}{2}$ м. Сколько гектаров посева уничтожено этой тропинкой? [1]

Математическую часть задачи оставим без изменений, а для фабулы используем проблему сохранения городских газонов.

Измененная задача. В Москве коммунальными службами ежегодно ремонтируется покрытие газонов. В одном дворе из-за протоптанных через газоны тропинок пришлось заменить 500 м² покрытия. Какова была общая длина тропинок? Ширину тропинки считать равной 0,5 м.

Важным фактором, определяющим успешность обучения студентов составлению задач на приложения, является разбор удачных задач, обсуждение того, как была найдена содержательная модель, совместная доработка текста задачи, составление аналогичных задач. Для организации такой учебной работы

преподаватель, конечно, должен иметь и свой опыт составления задач, которым он смог бы поделиться со студентами. Коллективное обсуждение позволяет преподавателю оценить составленную задачу, используя элементы метода экспертных оценок. Студенты, выступая в роли экспертов, совместно с преподавателем, проверяют задачу на соответствие методическим требованиям [2], оценивают учебно-научный характер текста согласно сформулированным выше четырем требованиям. Это заключительный этап обучения составлению задач на практические приложения математики, который в большей мере способствует развитию речевой коммуникации.

Приведем примеры задач, которые и были составлены в результате такого «экспертного» обсуждения.

Задача 1. Угол: угловой размер. Объясните, как получились такие фотографии?



Рис. 4. Иллюстрации к задаче 1

Задача 2. Смежные углы. В 1988 году на Зимней Олимпиаде в Калгарии финский спортсмен Матти Нюкянен завоевал три золотые медали в прыжках с трамплина. Он стал самым знаменитым прыгуном с трамплина в истории этого вида спорта и удостоился чести быть изображенным на почтовой марке (рис. 5). Для выполнения успешного прыжка во время фазы полета угол наклона тела спортсмена к носкам лыж должен быть близок к 10° . Найдите угол, который составляет тело спортсмена с пятками лыж.



Рис. 5. Иллюстрация к задаче 2

Задача 3. Признак равенства треугольников по трем сторонам. Вам необходимо купить складной стол. В интернет-магазине имеются две подходящие модели, одинаковых размеров и цены (рис. 6). Какой стол окажется устойчивее? Почему?



Рис. 6. Иллюстрация к задаче 3

Задача 4. Окружность. Задачи на построение. При вырубке монет случается брак. При сбое в подаче металлической ленты (если лента сместилась не полностью) под удар штампера попадает уже вырубленный кружок. Этот вид брака называется двойная вырубка. Нарисуйте с помощью циркуля, какой формы при этом может получиться монета?

Указание к задаче 4. Нарисуйте циркулем два положения штампера при двойной вырубке этой монеты (рис. 7).



Рис. 7. Иллюстрации к задаче 4

Все четыре задачи составлены с помощью приема, основанного на использовании информационных материалов, и предназначены для использования на уроках геометрии в седьмом классе. Разделы курса геометрии, для которых они предназначены, указаны перед текстом задачи. Обратим также внимание на то, что материалы, использованные при составлении задач, соответствуют возрастным интересам и познавательным особенностям школьников седьмого класса, доступны для их понимания.

Отобранные факты оказались интересны и студентам, что также способствовало повышению уровня речевой культуры.

За рамками статьи осталось множество задач, составленных студентами неудачно, коллективное обсуждение которых не привело к исправлению ситуации. Понятно, что это возможно далеко не всегда. Считаем необходимым все же привести одну из таких неудачных задач и выводы, сделанные студентами после ее обсуждения. Орфография и пунктуация автора задачи сохранены.

✓ На соревнованиях по пауэрлифтингу Петя собрал наибольшую сумму в трёх движениях, что обеспечило ему победу как в своей весовой категории, так и в абсолютной. По праву лучшим движением у Пети является присед со штангой. По правилам соревнований присед засчитывается только если:

1. В стартовом положении колени выпрямлены, корпус может незначительно наклоняться вперёд.
2. В нижней точке приседа атлет должен опуститься не ниже чем в параллель бедра с полом.
3. Необходимо встать в исходное положение (распрявиться).

Так как Петя заботится о своём здоровье и спортивном долголетии, то приседает он по негласному правилу «вес штанги в пятки» (перпендикулярная проекция штанги на плоскость пола проходит точно через пятки), пытаясь максимально сократить путь штанги.

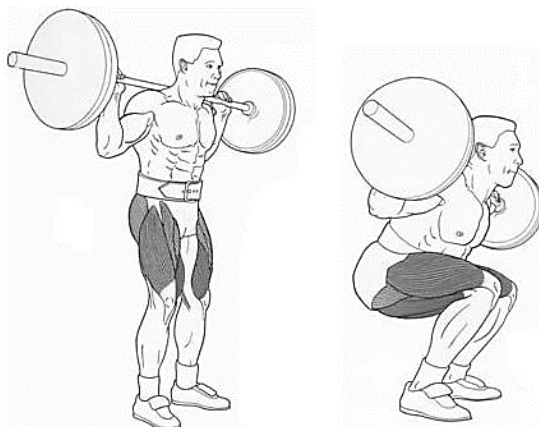


Рис. 8. Иллюстрация к задаче о пауэрлифтинге

Найдите путь штанги рекордного подхода Пети, если длина его голени вместе с пяткой 55 см, длина бедра 50 см, длина туловища 55 см.

В результате «экспертного» обсуждения, согласно методическим требованиям и требованиям к учебно-научному тексту задачи, были сделаны следующие основные замечания, не позволяющие использовать эту задачу в обучении школьников.

1. Выдерживание учебно-научного стиля текста. Математическое содержание задачи позволяет решать ее в курсе математики начальной школы. Однако ее содержательная модель изложена с использованием специальной терминологии (спортивной и математической), которая неизвестна большинству учащихся такого возраста.

2. Соблюдение стилевых особенностей. Стилиевые особенности выражены в употреблении фразеологических оборотов, характерных для соответствующей спортивной дисциплины. Они затрудняют понимание текста задачи.

3. Краткость и достоверность содержательной модели. Содержательная модель достоверно описывает реальную ситуацию, однако это описание излишне подробно.

4. Постановка вопроса. Вопрос задачи содержит прямое указание на возможную математическую модель, делающее решение задачи тривиальным.

Критический анализ подобных неудачных задач - важная часть процесса развития речевой культуры в методической подготовке студентов.

Выводы. Традиционно проблема развития речевой культуры студентов-педагогов исследуется в области общей педагогики или при подготовке учителей гуманитарного цикла дисциплин. Однако, наш практический опыт показывает, что такая проблема существует и требует разрешения при обучении студентов-математиков. Специфика развития речевой культуры будущих учителей математики проявилась в необходимости владения языком математики и языком обучения математике, наличием способности выделять в реальном мире ситуацию, которую возможно математизировать средствами школьного курса математики, потребностью в широкой эрудиции и довольно высоком уровне культуры интеллектуальной и предметной деятельности.

Аннотация. Рассмотрена проблема обучения студентов составлению задач на практические приложения математики в связи с необходимостью развития у них речевой культуры. Выделены требования к учебно-математическому тексту такой задачи, учитывающие специфику обучения математике в школе. Показаны приемы составления таких задач, направленные на развитие речевой культуры студентов-педагогов.

Ключевые слова: методическая подготовка студентов, математическая задача, практические приложения математики в школе, обучение составлению задач, речевая культура.

Annotation. There is the solution to the problem of teaching students the preparation tasks for the practical application of mathematics in connection with the need to advance their speech culture. The requirements are allocated to the educational mathematical text such tasks, taking into account the specifics of

teaching mathematics in school. The methods of preparing such tasks directed on formation of speech culture of students-teachers are shown in this work.

Keywords: methodical training of students, a math task, practical applications of mathematics in school, training in preparation of the task, speech culture.

Литература

1. Астряб, А.М. Наглядная геометрия. - М.-Л.: Гос. изд., 1923. - 160 с.
2. Егупова, М.В. Об основных требованиях, предъявляемых к задачам с прикладным содержанием в курсе школьной математики / М.В. Егупова // Наука и школа. – 2007. – № 3. – С. 33-37.
3. Егупова, М.В. Практико-ориентированное обучение математике в школе: учебное пособие для студентов педвузов / М.В. Егупова. – М.: МПГУ, 2014. – 208 с.
4. Зимняя, И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека // Интернет-журнал "Эйдос". - 2006. - 4 мая. <http://www.eidos.ru/journal/2006/0504.htm>. (дата обращения 20.03.2017).
5. Мышкис, А.Д. Элементы теории математических моделей. Изд. 3-е, исправленное. – М. : КомКнига, 2007. – 192 с.
6. Перельман, Я.И. Практические занятия по геометрии. Образцы, темы и материалы для упражнений. Пособие для учащихся и учащихся. – М.-Л. : Госиздат, 1923. – 176 с.
7. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. - М.: Педагогика, 1989. - Т. 1. - 488 с.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (уровень бакалавриата) // Российское образование. Федеральный портал [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.edu.ru>. (дата обращения 20.03.2017)
9. ShikRemont [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ufa.shikremont.ru>. (дата обращения 20.03.2017).

УРОВЕНЬ ТРЕВОЖНОСТИ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Ермаченко Наталья Анатольевна,
начальник отдела психолого-педагогического сопровождения студентов
Зайцева Ольга Вадимовна,
психолог отдела психолого-педагогического сопровождения студентов,
Измоленова Валерия Олеговна,
социолог отдела психолого-педагогического сопровождения студентов
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
г. Екатеринбург

Постановка проблемы. В условиях современного общества проблема тревоги и тревожности приобретает большое значение. Интерес к изучению данного феномена нашел отражение в работах многих ученых отечественной и зарубежной психологии.

Как отмечают практические психологи и другие исследователи, повышенная тревожность становится причиной заниженной самооценки студентов, появления чувства одиночества и замкнутости в себе. Тревожные студенты не верят в себя, в свои силы и, соответственно, неполноценно развиваются как личности. Данные проблемы отражаются на статусном положении студентов в группе. Высокий уровень тревожности может помешать успешно пройти студенческий этап в жизни человека [1].

Особенности развития студентов 2-х и 4-х курсов: на втором курсе у студентов начинается период напряженной учебной деятельности, в рамках которой интенсивно используются все формы обучения и воспитания обучающихся. Образовательный процесс второкурсников насыщен значительными умственными и эмоциональными нагрузками. В ходе общей профессиональной подготовки у студентов формируются определенные культурные запросы и потребности. Также на данном этапе происходит формирование ценностей студентов ориентированных на любовь, дружбу, общественное признание.

Четвертый курс является периодом формирования четких практических установок на будущий род деятельности. Происходит переоценка студентами собственных личностных возможностей, появляются новые, более актуальные ценности, связанные с материальным положением и семейным статусом. Постепенно студенты отходят от коллективных форм жизни ВУЗа.

Студенчество - сложный этап в жизни каждого человека, позволяющий сформировать не только физическое, но и психологическое развитие студентов. Кроме того, в этот период жизни, происходит формирование личности человека, его ценностей и культуры. Для студента самое важное, чтобы его понимали, считались с его мнением, эмоциями и чувствами, дали возможность проявить себя. Социально-психологические особенности студенческого возраста заключаются в потребности чувствовать себя значимым, нужным и полезным.

Целью статьи является проведение исследования у студентов педагогического вуза с применением методики Дж. Тейлора «Шкала тревожности». Используемая методика опубликована в 1953 г. и предназначена для измерения уровней проявлений тревожности. Ее суть заключается в опросе, состоящем из 50 утверждений, которые направлены на диагностику «тревожности» и 10 утверждений шкалы «лжи». На данные утверждения опрашиваемый может давать ответ только «да» или «нет». Тестирование продолжается 15-30 мин. Утверждения шкалы отбирались из набора утверждений Миннесотского многоаспектного личностного опросника (MMPI). Выбор пунктов для теста «проявления тревожности» осуществлялся на основе анализа индивидуальных особенностей лиц с «хроническими реакциями тревоги» [2].

Как показывают данные исследований (Дж. Рейх и др., 1986; Дж. Хенсер, В. Майер, 1986), состояние тревоги связано с изменением когнитивной оценки окружающей действительности и самого себя [2].

Изложение основного материала исследования. При интерпретации результатов надо обращать внимание на показатель уровня тревожности в процентном соотношении:

- 82-100% рассматривается как показатель очень высокого уровня тревоги;
- 52-81% свидетельствует о высоком уровне тревоги;
- 33-51% средний (с тенденцией к высокому) уровень тревоги;
- 11-32% средний (с тенденцией к низкому) уровень тревоги;
- 0-10% низкий уровень тревоги.

Таким образом, методика Д.Тейлора «Шкала тревожности» позволяет нам выявить уровень тревожности студентов и проанализировать его.

В исследовании приняли участие 1179 студентов педагогического вуза, из них: 2 курса (644 человек) и 4 курса (535 человек), большую часть выборки 55% составили студенты-второкурсники и 45% составили студенты 4 курса.

Общий уровень тревожности студентов УрГПУ по выборке 2 и 4 курса составляет 50%, это свидетельствует о среднем уровне тревожности, с тенденцией к высокому уровню.

Показатель тревожности 2 и 4 курса находится на одном уровне. Возможно, это связано с тем, что студенты 2-х и 4-х курсов примерно одинаково адаптированы к условиям студенческой жизни и имеют способность к саморегуляции поведения.

Так же, нами были изучены результаты тестирования по учебным подразделениям УрГПУ. Наименьший уровень тревожности у студентов Института физической культуры - средний уровень с тенденцией к низкому - 40%. Вероятнее всего, это связано с тем, что за счет физической нагрузки у студентов стабилизируется эмоциональное состояние. Студенты, занимающиеся спортом, имеют крепкое физическое состояние и более устойчивую нервную систему.

Наибольший уровень тревожности у студентов Института менеджмента и права, Института математики, информатики и информационных технологий,

Институт музыкального и художественного образования - 54%. В данном случае, рост тревожности у студентов может быть обусловлен конфликтными отношениями и давлением со стороны преподавателей, увеличением учебной нагрузки, дефицитом времени и неуверенностью в собственных силах.

Выводы. По итогам анкетирования на выявление уровня тревожности можно сделать следующие выводы: общий уровень тревожности студентов 2 и 4 курса - средний (с тенденцией к высокому уровню). Данный показатель, согласно методике Дж. Тейлора, является нормой. Но для того, чтобы это нормативное состояние не перешло в кризисное, необходимо существенно снизить тревожность у студентов путем реальной работы в учебных подразделениях, а там, где уровень имеет тенденцию к низкому - поддерживать уровень [3].

Рекомендации для заместителей деканов по воспитательной работе:

1. Необходимо изучить систему личных отношений студентов в группе для создания благоприятного эмоционального климата;

2. В работе со студентами стремиться обеспечить доверительный контакт и теплые эмоциональные отношения, которые могут снизить общую тревожность;

3. Не оставлять без внимания неприметных студентов. Следует выявить и развить у них положительные качества, поднять заниженную самооценку, мотивировать таких студентов на успех, включая в общественную деятельность;

4. Совместно со специалистами отдела психолого-педагогического сопровождения студентов организовать проведение мероприятий, направленных на снижение уровня тревожности: тренинги, семинары, круглые столы.

5. Формировать ценности здорового образа жизни, проводить спортивные соревнования, содействовать формированию двигательной активности студентов.

Аннотация. Исследование тревожности, как отмечают многие ученые, является значимой темой, которая лежит в основе целого ряда психологических трудностей. Определение уровня тревожности у студентов снижает обращения в психологическую службу, и способствует формированию благоприятного климата в коллективе.

Ключевые слова: студенты, тревожность, уровень тревожности.

Annotation. Scientists say that anxiety study is one of the most significant theme which is the basis of number of psychological difficulties. Determining the level of anxiety among students reduces treatment in psychiatric services, and contributes to the creation of a favorable climate in the team.

Keywords: students, anxiety, level of anxiety.

Литература:

1. Егорова Т.Е. Психологическая культура и саморегуляция состояний тревожности // Псих. наука и образование. - 2007.-№3.-С.68-76

2. Костина Л.М. Методы диагностики тревожности. - СПб: Речь, 2006.- 198с.

3. Кузнецова О.В. Взаимосвязь уровней тревожности и механизмов адаптации личности в период юности // Институт Психологии РАН . - 2009 - М., - 22 с.

УДК 371.315

**ПРОБЛЕМЫ ПРИМЕНЕНИЯ КЕЙС-ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ
ПОДГОТОВКИ ВЫПУСКНИКОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

Ефимова Елена Георгиевна,
*старший преподаватель кафедры региональной,
муниципальной экономики управления
ФГБОУ ВО «Уральский государственный экономический университет»
г. Екатеринбург*

Постановка проблемы. Внедрение компетентностного подхода активизировало педагогический поиск инновационных методов и технологий

обучения. Однако увлеченность кейс-методами не всегда соответствует таким значимым принципам, как культуросообразность, научность, а также готовность работать с кейсами, как студентов вузов, так и преподавателей.

Целью статьи является осмысление проблем реализации кейс-метода в практике педагогической деятельности в вузах.

Изложение основного материала исследования. Не вызывает сомнения тезис о том, что актуальные практики нуждаются в специалистах, готовых к саморазвитию и самообучению в течение всей жизни [3, 4]. Артикуляция ресурснезависимости нашей страны касается и программ как вузовского, так и послевузовского образования. Хотелось бы, чтобы внедрение соответствующих педагогических технологий, востребованных задачами национального развития, проходило вне рамок, проявляющихся во многих сферах негативной традиции. Она касается полного отказа от предшествующего (даже позитивного) опыта. В связи с этим перспективным является поиск сочетания традиционных методов и процессов организации обучения и такой инновации для многих вузов, как кейс-метод. Отметим, что на этом пути имеются серьезные барьеры.

Первым барьером для педагогов, пытающихся «вплести» инновации в традиционные практики организации обучения в вузе, является противоречивость установок теоретиков компетентностного подхода и действующего ФГОС. Так, У. Клемент (Ute Clement) [1] утверждает, что понятие «компетенция» неизбежно вытеснит понятие «квалификация», поскольку именно компетентность должна соответствовать способности работника находить применение своему интеллектуальному и навыковому капиталу в широком спектре производственных областей. В то же время в ФГОС констатируется, что компетентностные модели способствуют подготовке специалиста к успешной деятельности во вполне определенной – то есть, узкой – области.

В каком сочетании традиционные и инновационные методы являются эффективными? Ответ на этот вопрос наглядно демонстрирует «конус опыта» Э. Дейла (Edgar Dale), с помощью которого ученый показывает, каких

результатов можно добиться, используя различные средства или «носители» (media) содержания обучения. Показатели повышения эффективности процесса обучения с использованием средств визуализации информации и активного участия студентов в дискуссиях, как правило, колеблются от 50 до 70% [3].

Современные методы обучения – это активные методы формирования компетенций, основанные на взаимодействии обучающихся, их вовлечении (погружении) в учебный процесс, а не только на пассивном восприятии транслируемого преподавателем материала. К концу 1970-х годов по результатам исследования Национальной тренинговой лаборатории США была сформулирована так называемая концепция «пирамиды обучения». Она выявляет зависимость между методами обучения и степенью усвоения материала: простое чтение лекции – 5 %; самостоятельное чтение учебного материала – 10 %; аудиовизуализация – 20 %; демонстрация – 30 %; групповое обсуждение – 50 %; практика конкретной работы – 75 %; непосредственное применение знаний, обучение других – 90 % [3].

Очевидно, что следует активно применять в образовательном процессе новые педагогические технологии, но и от традиционных методов совсем отказываться не следует, потому как «живое» общение между преподавателем и обучающимися не могут заменить другие, пусть даже самые инновационные технологии.

В то же время, организация учебного процесса в вузах остается в рамках весьма традиционных лекционных и семинарских занятий, а поиски снижения затрат на учебный процесс приводят не только к необоснованным сокращениям аудиторных часов, в частности, на гуманитарные предметы, но и к «гигантским потокам», когда в учебной аудитории собираются до 100 и более студентов.

Кроме этого, как отмечают Ф.Б. Бурханова и С.Е. Родионова [2], далеко не все вузы создают условия, в которых любой преподаватель имеет возможность активно применять видеотехнику и использовать все позитивные возможности IT-технологий. Тогда кейс-метод в его традиционной форме – подготовка раздаточного материала – может стать ведущей перспективой

актуализации инновационных подходов к проведению занятий. В то же время там, где технологические возможности позволяют, применение синтеза разных приёмов, методов и технологий становится реальным [5].

Вторым барьером является невысокий «навыковый уровень» студентов [7]. В различных источниках указываются разные данные об уровне готовности читать учебные тексты и понимать прочитанное современных бывших школьников. Условиями эффективности кейс-технологии являются наличие у студентов базовых теоретических знаний, методов и процедур анализа и исследования социально-экономических процессов и явлений, навыков участия в дискуссии и работы в малых группах, предварительной самостоятельной подготовки к анализу и обсуждению ситуационных проблем [6]. Отсюда – и кейсы в наших практиках должны быть небольшими, но, в то же время, достаточно насыщенными информационно. Такие кейсы нужно либо активно находить в рамках подготовки дидактики для контент-анализа публикаций в СМИ, либо адаптируя современные научные статьи в соответствии с освоенным студентами понятийным аппаратом.

Третий барьер – неумение и нежелание самих преподавателей вузов эффективно применять кейс-методику и технологию. Не следует забывать, что наибольший эффект имеют кейсы, содержание которых является междисциплинарным. Тогда педагогу необходимо уметь ставить перед студентами исследовательские, творческие задачи, требующие синтеза знаний из разных сфер жизнедеятельности общества, что далеко не каждому специалисту-предметнику это под силу.

Молодое поколение – это люди, формирующие будущий кадровый потенциал – важный стратегический и инновационный ресурс страны, от уровня их образованности и способности к развитию зависит будущее российской экономики [4].

Выводы. Таким образом, применение Case-study в процессе обучения специалистов обеспечивает:

1) широкую возможность использования различных заданий, а они, в свою очередь, являются инструментом диагностики и методом формирования новых знаний по дисциплине;

2) создание базы для организации самостоятельной работы студентов, которая становится ценной, потому что она есть решающее условие в созидании личности, способной для последующей жизненной реализации;

3) организацию целенаправленной самостоятельной работы студентов как результат основы формирования востребованных профессиональных компетенций;

Но, тем не менее, имеются существенные барьеры для эффективной реализации востребованной временем технологии.

Аннотация. В статье рассматриваются возможности применения кейс-технологий, являющихся новым направлением в процессе обучения специалистов, позволяющим увеличить эффективность усвоения теоретических знаний для формирования профессиональных компетенций.

Ключевые слова: кейс-технологии, квалификация, компетентностный подход, компетентность, компетентностная модель.

Annotation. the article discusses the possibility of applying case-technologies that is a new direction in training of specialists, allows increasing the efficiency of absorption of theoretical knowledge for the formation of professional competencies.

Keywords: a case-technologies, qualification, competence approach, competence, the competence model.

Литература:

1. Clement, U., Clement, U. Interkulturelles Coaching у [Electronic Resource] // <http://www.uteclement.de/d/pub-int-coaching.html>

2. Бурханова Ф.Б., Родионова С.Е. Внедрение инновационных активных и интерактивных методов обучения и образовательных технологий в российских вузах: современное состояние и проблемы // Вестник Башкирск. ун-та. 2012. № 4. С. 1862- 1875.

3. Ефимова Е.Г. Инновации в образовательном пространстве // Научный журнал «Вестник магистратуры». – 2015. – №11 (50), Т. II. с.20-24.

4. Ефимова Е.Г., Комарова О.В. «Распределение» выпускников как решение проблемы кадрового потенциала в социальной сфере. Актуальные вопросы экономики и управления в социальной сфере: материалы Международной студенческой научно-практ. конференции, 5 декабря 2014, Республика Казахстан, г. Алматы. С.56-60.

5. Лаврентьев Г.В, Лаврентьева Н.Б. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов.// Электронный ресурс. Режим доступа: <http://www2.asu.ru>

6. Смолянинова О.Г. Инновационные технологии обучения студентов на основе метода Case Study // Инновации в российском образовании. – Москва: ВПО. 2000.

7. Филипповская Т.В. Образование для «хавающего пипла»? / Социология и общество: социальное неравенство и социальная справедливость (Екатеринбург, 19-21 октября 2016 года) [Электронный ресурс]: Материалы V Всероссийского социологического конгресса / отв. Ред. В.А. Мансуров – электрон. дан. – Российское общество социологов, 2016. – 10696 С. – (DVD ROM). С.6773-6783. (дата обращения: 05.03.2017).

УДК 378.091.26-024.24

БАЛЛЬНО-РЕЙТИНГОВАЯ СИСТЕМА КОНТРОЛЯ: ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ВНЕДРЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Жовтан Людмила Васильевна,
*кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры высшей математики и методики преподавания математики
ГОУ ВПО «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»*

Постановка проблемы. Происходящие в европейских странах социально-экономические изменения четко определили ориентир высшего

образования на евроинтеграцию и модернизацию учебно-воспитательного процесса и внедрение инновационных технологий обучения. Данный процесс охватывает не только приведение законодательной и нормативно-правовой базы национального образования в соответствии с новыми требованиями, но и пересмотр содержания образования. Именно поэтому в практику высшей школы активно внедряется система кредитно-модульного обучения как отражение потребностей общества в подготовке высококвалифицированных специалистов, отвечающих европейским образовательным стандартам. Но высокий уровень профессиональной подготовки будущих специалистов предполагает систематический и объективный контроль учебных достижений. Результаты же образовательной практики свидетельствуют о противоречии между существовавшей ранее системой контроля знаний студентов и современными требованиями к подготовке специалистов. В связи с этим на пути переориентации высшего образования на новые стандарты, перехода на многоуровневую систему подготовки специалистов особая роль отводится разработке и внедрению новейших подходов к организации контроля и оценивания учебных достижений будущих специалистов. Стремление к стимулирующему студентов более гибкому и эффективному «количественному измерению» качества знаний привело к введению в большинстве вузов балльно-рейтинговой системы контроля (БРС), что, в свою очередь, обусловило целый ряд вопросов и проблем относительно организации учебно-познавательной деятельности студентов.

Цель статьи: охарактеризовать проблемы, возникшие при внедрении БРС контроля в контексте Болонского процесса, и определить перспективы дальнейшей реорганизации высшего образования.

Изложение основного материала исследования. Активное внедрение БРС во многом связано с тем, что, во-первых, существовавшая ранее система контроля знаний постепенно вступила в противоречие с современными требованиями к подготовке квалифицированных специалистов, и, во-вторых, этого требует Болонское соглашение, что делает данный процесс неизбежным.

В научной литературе немало написано о преимуществах, возможностях и перспективах БРС. В то же время проведенный нами анализ литературы и изучение передового опыта преподавателей-новаторов позволил выделить ряд проблем при внедрении БРС в учебный процесс высшей школы в странах постсоветского пространства. Выделим основные из них.

1. Совершенно незначительная интеграция вузов в европейское образовательное пространство, равно как и отсутствие сколько-нибудь заметной академической мобильности внутри самих стран. Внедрение же БРС может быть целесообразным и эффективным только в случае изменения самой модели обучения, а не сведения всего к сугубо административным реформам.

2. Невозможность выработки единых критериев оценивания не только в пределах вуза, но и в пределах изучения дисциплин определенного профессионального направления. Ведь баллы должны быть пропорциональны трудоемкости учебной работы. В итоге при подсчете рейтинга студента один и тот же вид учебной деятельности будет различаться для дисциплин с разным объемом. При этом замена рядом вузов 100-балльной системы оценивания на 200- или 300-балльную является искусственной и не решает проблему. В случае рейтинга по дисциплине это не имеет никакого значения. Болонское соглашение предполагает определение индивидуального рейтинга студента, а описанная проблема ставит студентов даже одного вуза в неравные условия.

3. Отсутствующая в большей части вузов методика подсчета индивидуального рейтинга студента, во-первых, не позволяет реализовывать одно из требований Болонских положений – мобильность студента, а во-вторых, «легитимизация» подобного рейтинга позволила бы точно определить место каждого студента на своем потоке, что можно учитывать при назначении стипендии, поселении в общежитие, распределении на работу, поступлении в магистратуру или аспирантуру, причем объективность таких решений ни у кого не вызывала бы сомнений. А главное, такая система мотивировала бы студентов к здоровой конкуренции.

4. Применение БРС в нынешней форме не предусматривает наличие

системы индикаторов типа и уровня учебных курсов. Ведь, в зависимости от цикла дисциплины в учебном плане, она должна по-разному учитываться при подсчете рейтинга студента. Для сравнения: схема кодирования преподаваемых дисциплин по циклам и специальностям имеется во многих университетах ряда европейских стран (Великобритания, Италия, Германия, Франция, Швеция).

5. До сих пор не разработаны практические положения об организации повторного прослушивания курса для имеющих неудовлетворительные знания и умения студентов (оценка F) [3; 5].

6. Технология подсчета рейтинговых баллов нередко носит достаточно трудоемкий характер, предполагает постоянные математические расчеты и заполнение огромного количества отчетной документации [1; 2].

7. Существующая во многих вузах практика, когда студент имеет возможность избежать семестрового экзамена (и большая часть пользуется этим), вызывает фрагментарное усвоение учебного материала, что, в свою очередь, приводит к снижению уровня образования.

8. Применение БРС нивелирует значимость лекционных занятий в силу их «бесполезности» для накопления студентами баллов.

9. При БРС отношения преподавателя со студентами в большинстве случаев носят формальный характер, живое общение при этом вытесняется и заменяется «подсчетами баллов», совершенно не мотивируя преподавателя к совершенствованию в течение семестра системы преподавания.

10. При ошибочных действиях со стороны преподавателя БРС может создать нездоровую атмосферу в студенческой группе, вместо мощного стимулирующего фактора поощряя индивидуализм [4].

11. Нередко студенты стремятся не к получению знаний и приобретению компетенций, а к накоплению максимального количества баллов любым способом. Поэтому нередко ситуация, когда студенты, добросовестно посещающие занятия (за это получая немалые баллы) и формально относящиеся к получению знаний, будут получать более высокие баллы по сравнению со студентами, стремящимися глубже разобраться в материале.

«Предпочтительными» оказываются студенты, для которых учеба превращается в формальное сидение в аудитории, по сравнению с теми, кто по определенным причинам (в том числе, уважительным) не могут посещать занятия и изучают данный предмет самостоятельно и не могут набрать количество баллов, позволяющее получить высокую оценку, хотя демонстрируют на экзамене прекрасную подготовку [1; 3].

Несмотря на выделенные проблемы, кредитно-модульная система организации учебного процесса в совокупности с балльно-рейтинговым оцениванием учебных достижений студентов остается оптимальной педагогической технологией в высшей школе. Каждое учебное заведение должно внедрять и развивать БРС с учетом особенностей контингента и научно-педагогического потенциала профессорско-преподавательского состава.

Выводы. Только сотрудничество специалистов, непосредственно причастных к учебному процессу, и тех, кто отвечает за управление системой образования, позволит эффективно решать перечисленные проблемы и обеспечит достижение успеха в построении не только современной системы образования, но и национальной образовательной системы.

Аннотация. Статья посвящена внедрению в учебный процесс вузов балльно-рейтинговой системы контроля в контексте реализации основных направлений Болонского процесса. Охарактеризованы основные проблемы и определены перспективы дальнейшей реорганизации высшего образования.

Ключевые слова: балльно-рейтинговая система, контроль, Болонский процесс, рейтинг, модульное обучение.

Annotation. The article is devoted to applying in educational process of higher education institutions of the mark-rating control system in the context of realization of the main directions of Bologna Process. The author characterized the main problems and the prospects of further reorganization of higher education.

Keywords: mark-rating system, control, Bologna process, rating, module teaching.

Литература:

1. Вахитов Р. О балльно-рейтинговой системе. Размышления преподавателя / Р.Вахитов // Кафедра. Газета Башкирского государственного университета. – 2013. – № 6–7. – С. 4–5.

2. Ефремова Ж.Д. Балльно-рейтинговая система контроля и оценки знаний студентов: плюсы и минусы / Ж.Д. Ефремова, Д.С. Анисимова, Е.А. Толмачева // Материалы региональной научно-практической Интернет-конференции «Инновационные подходы и технологии повышения качества профессионального образования». – Орел: ООО «Издательский дом "Орлик и К"», 2013.

3. Левченко Т.А. Проблемы и перспективы использования балльно-рейтинговой системы для аттестации учебной работы студентов высших учебных заведений / Т.А. Левченко // Успехи современного естествознания. – 2008. – № 9. – С. 55–56.

4. Пономарев М.В. 10 мифов о балльно-рейтинговой системе. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://мпгу.рф/obrazovanie/balno-reytingovaya-sistema/10-mifov/>. – Загл. с экрана.

5. Шевченко Т.А. Проблемы и перспективы использования балльно-рейтинговой системы для аттестации учебной работы студентов высших учебных заведений / Т.А. Шевченко // Успехи современного естествознания. – 2008. – № 9. – С. 55–56.

УДК: 378.147.091.33-027.44: [378.016:331.45]

**ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ
КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА
К ИЗУЧЕНИЮ ОХРАНЫ ТРУДА БУДУЩИМИ
СПЕЦИАЛИСТАМИ ПИЩЕВОГО ПРОФИЛЯ**

Жуева Александра Геннадиевна,
*магистрантка I курса,
специальности «Профессиональное обучение (пищевые технологии)»
кафедры технологий производства и профессионального образования
Луганского национального университета имени Тараса Шевченко,
г. Луганск*

Постановка проблемы: в современном обществе применение информационных технологий в обучении является одним из эффективных способов повышения качества учебного процесса. При подготовке инженеров-педагогов особое внимание при разработке учебных мультимедийных материалов уделяется профильным дисциплинам. Но, для педагогов профессионального обучения в сфере пищевых технологий, овладение знаниями по охране труда является одной из основных мер обеспечения безопасности труда, сопряженного с использованием достаточно сложного оборудования в процессе как педагогической, так и технологической деятельности. Поэтому существует необходимость обеспечения качественной подготовки этих специалистов в вопросах охраны труда.

Целью статьи является теоретическое обоснование актуальности применения информационных мультимедийных технологий при изучении охраны труда специалистами пищевого профиля с целью повышения у них познавательного интереса к изучению данной дисциплине.

Изложение основного материала исследования. Наша исследовательская работа проходила на базе Луганского национального университета имени Тараса Шевченко. Как свидетельствуют проведенные исследования большая часть студентов 3 – 4 курсов, обучающихся по специальности «Профессиональное обучение (пищевые технологии)», являются трудоустроенными на предприятиях общественного питания, либо планируют работать в данной отрасли. Изучение особенностей трудовой деятельности работников общественного питания показало, что данный труд связан со значительными физическими нагрузками. Труд кондитеров и поваров по тяжести причислен к третьей группе. Это значит, что суточный расход энергии таких работников составляет 3200-3650 ккал для мужчин и 2600-2800 ккал для женщин. Кроме того сотрудники предприятия общественного питания большую часть рабочего времени проводит в положении стоя, причем в условиях повышенной влажности, высокой температуры и загрязнения воздушной среды взвешенными веществами.

Труд работников предприятий общественного питания связан с переносом тяжестей, а также с использованием механического оборудования и тепловых аппаратов. При неправильной организации трудового процесса, перечисленные особенности могут оказать неблагоприятные, и даже вредные воздействия на работоспособность и здоровье трудящихся [1].

Качественная подготовка будущих инженеров-педагогов пищевого профиля по вопросам охраны труда позволит им в дальнейшем при работе в данной отрасли или системе профессионального обучения организовывать трудовой (учебный) процесс в соответствии с основными требованиями техники безопасности, санитарии и гигиены. Это является гарантией организации безопасных условий труда и сохранения жизни и здоровья всех сотрудников предприятия (студентов колледжей).

Как показали результаты анализа учебных планов подготовки студентов специальности «Профессиональное обучение (пищевые технологии)» для изучения дисциплины «Охрана труда» в учебной программе отводится 72 часа, из которых на лекционные и практические занятия выделяется по 14 часов, а остальные 44 часа студенты изучают дисциплину самостоятельно. Аудиторные занятия по дисциплине «Охрана труда» включают в себя проведение лекционных занятий, лабораторных и практических работ. В процессе обучения по традиционной технологии студенты изучают необходимый учебный материал, обучаются методам контроля параметров среды рабочих помещений и правилам использования оборудования, необходимого для данных измерений, решают практические расчетные задачи. Недостатками традиционных технологий обучения являются значительные затраты времени на конспектирование лекционного материала, и неэффективное его усвоение студентами по причине их слабой заинтересованности учебной информацией.

Также применения традиционных методов обучения не позволяет эффективно овладеть значительной частью учебного материала, отведенного на самостоятельное изучение. Вследствие слабой самодисциплины студентов и отсутствия интереса к изучению охраны труда, вопросы самостоятельной

работы остаются неизученным. Поэтому мы считаем, что применение мультимедийных информационных технологий в курсе дисциплины «Охрана труда» позволит повысить у студентов интерес к ее изучению.

При использовании информационных технологий в обучении студенты получают возможность учиться в свободное от работы время, изучать материал в соответствии со своим темпераментом и способностями. При необходимости они могут повторять изученный материал; при помощи ссылок на различные источники нормативной документации более детально изучать отдельные вопросы дисциплины. Таким образом, студенты получают возможность управлять собственным учебным процессом, при этом активность их деятельности возрастает, поскольку при работе с мультимедийным учебным материалом они вынуждены вести постоянный диалог с компьютером.

Одним из важнейших преимуществ мультимедийных технологий для изучения дисциплины «Охрана труда» является возможность вовлечения всех видов чувственного восприятия учащихся в мультимедийный контекст.

Как известно, более 80% информации к человеку поступает через органы зрения. Изучение информации в наглядном виде активизирует работу правого полушария головного мозга, ответственного за образное мышление, при этом происходит перевод информации в подсознательный уровень памяти. Наглядный материал воспринимается не от частного к целому, как при чтении текста, а наоборот, что облегчает усвоение знаний.

При этом отмечается повышение сосредоточенности по сравнению с аудиальным восприятием, в ходе которого учащиеся могут отвлекаться по различным причинам или вовсе утратить интерес к изучаемому вопросу. Использование аудиального и визуального каналов восприятия информации значительно повышает качество усвоения информации [2].

Важно, что при использовании информационно-коммуникативных технологий в процессе изучения студентами охраны труда задействуется их эмоциональная сфера. Результаты психологических исследований показывают, что эмоции оказывают значительное регулирующее влияние на процессы

восприятия, памяти, мышления, воображения и на личностные проявления (интересы, потребности, мотивы и др.). Включение в обучающий курс по охране труда мультимедийных презентаций с фотографиями и видеофрагментами с мест чрезвычайных происшествий на производствах позволяют оставить более отчетливый след в памяти студентов, чем словесное описание. Это имеет большое значение, поскольку несчастные случаи на производстве чаще происходят не столько по причине отсутствия необходимых знаний у рабочих, сколько в силу потери чувства опасности.

Разработанный нами мультимедийный курс был использован при изучении будущими инженерами-педагогами пищевого профиля охраны труда. Результаты экспериментальной работы свидетельствуют о более высоких показателях успеваемости студентов экспериментальной группы по сравнению с другими студентами инженерно-педагогических специальностей иных профилей подготовки.

Выводы. Учитывая вышеизложенное, применение мультимедийных технологий в процессе изучения инженерами-педагогами всех профилей подготовки дисциплины «Охрана труда» является целесообразным, поскольку данные технологии позволяют доступно осветить сложные разделы дисциплины, обеспечивая наглядность материала и его эмоциональное восприятие студентами, что благоприятно сказывается на усвоении учебного материала и повышает интерес к его изучению.

Аннотация. В статье обоснована целесообразность изучения будущими инженерами-педагогами дисциплины «Охрана труда» с использованием мультимедийных технологий, что влияет на развитие интереса студентов к ее изучению.

Ключевые слова. Информационные технологии, охрана труда, инженер-педагог, предприятия общественного питания, познавательный интерес, эмоциональная сфера.

Annotation. In article expediency of studying by future engineers-teachers of discipline "Labor protection" with use of multimedia technologies is proved that influence on development of interest of students in her studying.

Keywords. Information technologies, labor protection, engineer-teacher, catering establishments, cognitive interest, emotional sphere.

Литература:

1. ФБУЗ «Центр гигиены и эпидемиологии в Саратовской области. Условия труда на предприятиях общественного питания [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.gigiena-saratov.ru/ohranatruda/101674/>
2. Тихомиров В.П. Качественное образование в информационном обществе, основанном на знаниях. Стратегическая программа развития для России [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://expert.ustu.ru/doc/seminarmesi/Downloads_GetFile.aspx?id=212 (дата обращения 20.03.2017).

УДК796.012.11-057.876

**ДИНАМИКА РАЗВИТИЯ СИЛЫ СРЕДИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПТУЗ
С УЧЕТОМ ТИПА ТЕЛОСЛОЖЕНИЯ**

Засека Мария Владимировна,
*ассистент кафедры здоровья и реабилитации,
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского» г. Ялта*

Постановка проблемы. Впервые систематическое специальное исследование проблем ППФП было начато еще в 1959 г. В.В. Белинович определил задачи ППФП, направленные на содействие всестороннему физическому развитию и достижению высокого уровня физической подготовленности обучающихся, а также развитию физических качеств, особенно важных в данной профессиональной деятельности и воспитании специфических волевых качеств [2, с. 193]

Целесообразно отметить, что в подростковом периоде развития создаются морфологические и функциональные предпосылки для овладения практически

любым видом движений. Однако в этот период необходимо более дифференцированно подходить к величине физической нагрузки в зависимости от степени половой зрелости подростка.

Жесткая централизация системы профессионально-технического образования на занятиях физической культуры мешает более качественно подходить к развитию физических качеств обучающихся [1, с. 101].

Цель статьи. Выявить динамику развития силы у обучающихся ПТУЗ с учетом типа телосложения. Для решения цели исследования были поставлены следующие задачи:

1. На основании анализа научно-методической литературы изучить вопрос о двигательной подготовленности среди обучающихся ПТУЗ.
2. Определить динамику развития силы среди юношей 1 и 2 курса ПТУЗ с учетом типа телосложения в начале и конце учебного года.

Изложение основного материала исследования. В исследовании использовались следующие методы: анализ научно-методической литературы, педагогическое тестирование, методы математической статистики. Для определения уровня развития силы среди обучающихся использовались тесты «подтягивание на высокой перекладине», и «сгибание разгибание рук в упоре лежа». Исследование проводилось на базе Ялтинского торгово-экономического колледжа, в котором принимали участие 66 юношей 1 и 2 курсов.

Одной из задач экспериментальной методики заключалась в определении типа телосложения обучающихся с помощью индекса Пинье. Затем, сформированы экспериментальных групп, с учетом их типа телосложения, были подобраны специальные упражнения, направленные на развитие физических качеств обучающихся, которые в дальнейшем будут необходимы для решения задач в условиях трудовой деятельности. Индекс Пинье позволил нам выделить 3 подгруппы: в первую вошли обучающиеся с очень крепким и крепким (ОКиК) типом телосложения, во вторую группу обучающихся с хорошим и средним (ХОиС) типом телосложения, и со слабым и очень слабым

(СиОС). Так в результате, в каждой академической экспериментальной группе все обучающиеся были распределены по 3 подгруппам.

Таким образом обучающиеся юноши 1 и 2 курсов в течении года занимались по специальной методике разработанной для каждого типа телосложения. Затем в начале и в конце года у обучающихся с разным типом телосложения измерялись показатели развития силы в тесте «подтягивание на высокой перекладине».

Согласно полученным результатам с помощью математической обработки данных отмечается, что как на 1, так и на 2 курсах выявлена положительная динамика среди всех типов телосложения, однако достоверные различия в тесте «подтягивание на высокой перекладине» найдены среди юношей с ОКиК и ХОиС типом телосложения среди обучающихся 1 курса ($p < 0,05$). Следует отметить, что среди юношей 1 курса со СиОС типом телосложения обучающихся не выявлено. Данные, характеризующие темпы прироста динамики развития силы в тесте «подтягивание на высокой перекладине» среди юношей ЭГ 1 и 2 курса приведены в таблице 1.

Таблица 1

Динамика прироста силы среди обучающихся ПТУЗ

Обучающиеся	Период исследования	ОКиК n=(15)	ХОиС n=(20)	СиОС
Показатели $M \pm m$				
1 курс				
Юноши	В начале года	7,4± 2,23	8,0± 2,19	
	В конце года	13,6± 1,81	13,1± 1,59	
	t	2,17	2,15	
	P	<0,05	<0,05	
2 курс				
		n=(7)	n=(8)	n=(16)
Юноши	В начале года	12,0± 1,68	7,2± 2,08	7,3± 2,10
	В конце года	14,5± 0,84	10,5± 2,18	13,1± 1,86
	t	1,33	1,08	2,18
	P	>0,05	>0,05	<0,05

По данным таблицы видно, что прирост результатов среди юношей 1 курса с ОКиК типом телосложения составил – 6,2 раза, на 2 курсе – 2,5 раза, с ХОиС типом прирост результатов среди юношей 1 курса составил – 5,1 раза, на 2 курсе – 3,3 раза, и со СиОС типом среди обучающихся 2 курса прирост составил – 5,8 раза.

Выводы:

1. Результаты анализа научно-методической литературы указывают, что подростковый возраст имеет большой потенциал для совершенствования двигательного аппарата. Однако при организации физического воспитания в профессионально-технических учебных заведениях нужно учитывать, что процесс формирования организма у 16 летних обучающихся еще не завершен, поэтому для тех, кто систематически не занимается спортом, нужно дозировать нагрузку, связанную с проявлением максимальной силы и выносливости. Данные факты, свидетельствующие о гетерохронном развитии двигательных качеств, следует учитывать и стремиться к гармоническому развитию разных сторон моторики детей, подростков и молодёжи.

2. Результаты проведенного нами анализа динамики уровня развития силы, позволяет сделать некоторые частные выводы, установлено, что проводя занятия по предложенной методике с учетом типа телосложения обучающихся выявлена положительная динамика так у юношей 1 курса с ОКиК типом телосложения прирост составил – 41,33 %; с ХОиС типом телосложения – 25,50 %, СиОС типа телосложения в данной группе обучающихся выявлено не было. У юношей 2 курса в данном тесте с ОКиК типом телосложения прирост составил – 35,71 %; с ХОиС типом телосложения – 41,25 %, и со СиОС типом телосложения – 36,25 %.

Аннотация. В статье уделено внимание динамики развития силы среди обучающихся профессионально-технического учебного заведения с учетом типа телосложения. В центре внимания находится проблема повышения качества профессионального образования на занятиях по физической культуре, а также определен тип телосложения по индексу Пинье среди обучающихся

юношей 1 и 2 курсов. В ходе исследования были использованы следующие методы: анализ научно-методической литературы, педагогическое тестирование, методы математической статистики. Уровень развития силы в начале и в конце учебного года определялся с помощью контрольных упражнений, которые включены в программу по физической культуре для обучающихся профессионально-технических учебных заведений. В результате исследований выявлены достоверные различия по показателю силы в тесте «подтягивание на высокой перекладине».

Ключевые слова. Уровень развития силы, обучающиеся, динамика, подтягивание на высокой перекладине.

Annotation. In the article the attention is paid to the dynamics of power among students of vocational educational institutions given the body type. The focus is on the problem of improving the quality of professional education classes on physical culture and sets the frame size at index Tower among the students boys 1 and 2 courses. During research following methods were used: analysis of scientific-methodical literature, pedagogical testing, methods of mathematical statistics. The level of development of force in the beginning and end of the school year was determined using control exercises, which are included in the program on physical culture for students of vocational education institutions. The studies identified significant differences in terms of power in the test "chin-UPS on a high bar".

Keywords: The level of development of forces, students, the dynamics, pulling on the high beam.

Литература.

1. Зеленова Л. А., Эффективность использования статических упражнений по развитию гибкости у детей старшего дошкольного возраста в процессе кружковой работы / Л. А. Зеленова //В. Сб.: Материалы научно-методической конференции работников образования учреждений г. Пензы. – Пенза, 2010. 124с.

2. Белинович В. В. Обучение в физическом воспитании / В. В. Белинович – М.: Физкультура и спорт, 1959. – 193 с.

3. Лях В.И., Двигательные способности. Общая характеристика и основы теории и методики их развития в практике физического воспитания / В. И. Лях // Физическая культура в школе. – 1996. – № 2. – С. 2–6.

УДК 378.014.6-047.36

**МОНИТОРИНГ КАЧЕСТВА УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА КАК
ИНСТРУМЕНТ ВХОЖДЕНИЯ ВУЗОВ ЛНР В РОССИЙСКОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО**

Зинченко Виктория Олеговна,
*кандидат педагогических наук, доцент,
директор Института торговли, обслуживающих технологий и туризма
ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет
имени Тараса Шевченко»,
г. Луганск, Луганская Народная Республика*

Постановка проблемы. Политические и социально-экономические процессы, происходящие в обществе, в значительной степени изменили подходы к качеству высшего образования. Это привело к существенной модернизации государственных образовательных стандартов и подробному изложению результатов подготовки специалистов. Вместе с тем, в контексте различных подходов ученых, «качество высшего образования» связано с достижением социально значимых результатов подготовки компетентных специалистов в процессе соответствующим образом организованного учебного процесса.

Учебный процесс в высшем учебном заведении понимается нами как многокомпонентная система взаимодействия и функционирования программно-планового, организационного, информационного, коммуникативного, учебно-методического, производственного, научно-исследовательского, самообразовательного и контрольно-оценочного компонентов с целью организации и управления профессиональным и личностным развитием студентов в соответствии с установленными результатами обучения [1].

Как свидетельствует мировая практика, существенные сдвиги в повышении качества подготовки специалистов получают те высшие учебные заведения, которые сосредоточивают свое внимание на совершенствовании управления качеством учебного процесса, в том числе и применении эффективных инструментов управления, среди которых ведущее место сегодня отводится мониторингу.

Целью статьи является изложение результатов мониторинга качества учебного процесса в вузе в условиях вхождения системы образования Луганской Народной Республики в российское образовательное пространство.

Изложение основного материала исследования. В период 2008 – 2014 годов на базе Луганского национального университета имени Тараса Шевченко велась экспериментальная работа по использованию мониторинга как инструмента управления его качеством учебного процесса. Разработка и использование мониторингового инструментария позволила в значительной мере повысить качество учебного процесса в вузе [2].

Необходимость использования мониторинга как инструмента управления качеством учебного процесса стала очевидной в связи со значительными изменениями летом 2014 года условий внешней среды. Результаты нашей исследовательской работы послужили основой для проведения краткосрочного планирования учебного процесса. При этом сложные условия функционирования вуза, мотивировали всех субъектов учебного процесса к участию в управлении его качеством, осознании своей роли в качественной подготовке будущих специалистов.

Используя предложенный и апробированный нами ранее мониторинговый инструментарий, с января 2015 года в ЛНУ имени Тараса Шевченко были начаты процессы интеграции в российское образовательное пространство. С этой целью были изучены законодательные акты Российской Федерации, регламентирующие деятельность высших учебных заведений, в том числе организацию и функционирование учебного процесса. В результате этого, стало очевидным, что планово-программный, организационный и

учебно-методический компоненты учебного процесса содержательно нуждаются в кардинальной перестройке.

Фактически мониторинг проходил параллельно с модернизацией учебного процесса, что потребовало создания в каждом структурном подразделении университета рабочих групп и принятия коллегиальных управленческих решений по обеспечению качества подготовки специалистов. В результате проведенной работы на начало 2016 – 2017 уч. года в соответствии с требованиями российских образовательных стандартов полностью были сформированы учебные планы, разработаны рабочие программы и учебно-методические комплексы дисциплин.

Параллельно с этим велась работа над созданием локальных нормативных актов. Среди них: «Положение об основной профессиональной образовательной программе», «Положение о рабочей программе учебной дисциплины», «Положение об учебно-методическом комплексе дисциплин», «Положение о проведении практики», «Положение о магистерской подготовке», «Положение о порядке составления расписания учебных занятий и государственной итоговой аттестации» и ряд других документов, регламентирующих образовательную деятельность в университете.

Все это создало основу для наполнения новым содержанием планово-программного, организационного и учебно-методического компонентов. Однако стали очевидны негативные аспекты учебного процесса. Так, все участники мониторинга отмечали моральное и физическое устаревание материально-технической базы (прежде всего в сфере информационных технологий), снижение качества профессорско-преподавательского состава (до 47 %) и невозможность полноценного пополнения библиотечного фонда.

Вместе с тем, было отмечено улучшение организации учебного процесса: мобильный учет управленцами и преподавателями влияния внешних факторов, использование дистанционных форм организации ряда занятий, большая доступность учебно-методических материалов. Сложности в учебно-методическом и информационном обеспечении учебного процесса

способствовали более широкому использованию преподавателями активных методов обучения, а также привлечению к учебному процессу работодателей и ведущих специалистов производственной сферы. Опросы показали, что 68 % студентов удовлетворены организацией учебного процесса в вузе и 71 % уровнем взаимодействия с преподавателями.

Достаточно сложной проблемой стало функционирование производственного и научно-исследовательского компонентов учебного процесса. Только к середине 2016 года стало возможным восстановление 61 % существовавших ранее баз практик и постепенное возобновление научной работы студентов: 14 студентов стали призерами республиканских олимпиад, 116 человек приняли участие в университетском конкурсе научных работ, 3 студента стали призерами международных конкурсов.

В процессе мониторинга самообразовательного и контрольно-оценочного компонентов учебного процесса выявлено, что:

- улучшились показатели организации самостоятельной работы студентов (с 64 % до 67%), но не изменился уровень ее методического сопровождения, хотя по отдельным структурным подразделениям субъекты мониторинга отмечали качественные улучшения;

- не претерпела изменений система оценивания в университете, однако, формы и методы контроля в связи с широким использованием преподавателями активных методов обучения стали более разнообразными. Последний аспект достаточно важен, поскольку российские образовательные стандарты уделяют особое внимание комплексу оценочных средств результатов подготовки специалистов.

При всех существующих проблемах функционирования учебного процесса показатели результативной составляющей практически не ухудшились, что подтверждается не только результатами государственной итоговой аттестации в 2015 (71,4 балла) и 2016 (72,04 балла) годах, но и аттестацией выпускников ЛНУ имени Тараса Шевченко в университетах Российской Федерации. В значительной степени изменилась структура

профессиональной направленности студентов. Если ранее основным мотивом обучения в вузе было получение диплома, то в 2016 году таким мотивом стало желание быть компетентным специалистом, приносящим пользу обществу. Также возросли показатели коммуникативных и организационных умений (с 65 до 68 баллов).

Выводы. Таким образом, мониторинг качества учебного процесса, проводимый в период конца 2014 – середины 2016 годов, позволил не только выявлять проблемы учебного процесса, но и запустил процессы интеграции вуза в российское образовательное пространство. Все это еще раз подтвердило действенность мониторинга как инструмента управления качеством учебного процесса и необходимость его постоянного функционирования.

Аннотация. Автором изложены результаты использования мониторинга качества учебного процесса как эффективного инструмента интеграции в российское образовательное пространство вузов Донбасса.

Ключевые слова: качество учебного процесса, управление качеством, мониторинг, российское образовательное пространство, интеграция.

Annotatin. The author stated results of use of monitoring of quality of educational process as effective instrument of integration into the Russian educational space of higher education institutions of Donbass.

Keywords: quality of educational process, quality management, monitoring, Russian educational space, integration.

Литература:

1. Зінченко В.О. Моніторинг якості навчального процесу у вищому навчальному закладі: монографія. – Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2013. – 360 с.

2. Зинченко В.О. Мониторинг качества учебного процесса в вузе: результаты эксперимента / В. О. Зинченко // Вестник Костромского гос. ун-та имени Н.А.Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2016. – Т. 22. – № 4. – С. 186 – 190.

УДК 615.825-051.001/002

МОДЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ИНСТРУКТОРА ПО АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ

Зорина Оксана Викторовна,
*кандидат педагогических наук,
доцент кафедры здоровья и реабилитации
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»
г. Ялта*

Фетисов Михаил Михайлович,
*ассистент кафедры здоровья и реабилитации
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»
г. Ялта*

Постановка проблемы. Современный этап социально-экономического развития Республики Крым характеризуется глобальными преобразованиями в системе высшего образования, в том числе и в сфере адаптивной физической культуры.

В соответствии со Стратегией развития физической культуры и спорта в Российской Федерации на период до 2020 года и государственной программой Российской Федерации “Развитие физической культуры и спорта” к 2020 году планируется увеличить долю лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов до 2,5 миллионов человек, что составит 20% от общего количества инвалидов в Российской Федерации [2, с. 12].

По мнению С.П. Евсеева, адаптивная физическая культура (АФК) – важнейший компонент всей системы реабилитации инвалидов и лиц с отклонениями в состоянии здоровья, всех ее видов и форм [1, с. 7].

Таким образом, удовлетворение потребности лиц с ограниченными возможностями здоровья в систематических занятиях физической культурой и спортом обуславливает необходимость подготовки инструкторов по адаптивной физической культуре, особенно на Южном берегу Крыма.

Целью статьи является теоретическое обоснование модели профессиональной подготовки инструктора по адаптивной физической культуре.

Изложение основного материала исследования. В научной литературе понятие «модель» трактуется как система объектов или знаков, воспроизводящих некоторые существенные свойства системы-оригинала; практическое описание того, как что-то действует, конечная цель которого - использование на практике; условная замена реальности, в которой мы сохраняем ее избранные черты, важные для нас.

Научно-методическое обоснование системы подготовки специалистов адаптивной физической культуры представлено в диссертационном исследовании С.Ж. Сыздыковой. Она разработала требования к подготовке, которые содержат квалификационную характеристику специалиста АФК и позволяют сгруппировать необходимые знания в психолого-педагогические, медико-биологические, теоретические и практические блоки [3, с. 8].

Тогда как Л.В. Шапковой разработана теоретическая информационная модель структурной организации профессиональной деятельности специалиста АФК. Рассмотрение ее с позиций теории управления, по мнению автора, позволяет внести упорядоченность и иерархию в выполнение процессуальных операций, логическую взаимосвязь отдельных компонентов педагогической деятельности, понять функциональное взаимодействие управляемой и управляющей систем, определить роль педагога в этом процессе. Такой подход активизирует педагогическое мышление, профессиональное творчество и является частью методологии адаптивной физической культуры [4, с. 21].

В соответствии с профессиональным стандартом деятельность инструктора-методиста по адаптивной физической культуре направлена на организационно-методическое обеспечение физкультурной и спортивной подготовки лиц с ограниченными возможностями здоровья. Единый квалификационный справочник (ЕКС) регламентирует такие должностные обязанности инструктора по адаптивной физической культуре, как:

- организовывать групповые и индивидуальные занятия;
- проводить воспитательную, рекреационно-досуговую, оздоровительную работу;
- анализировать индивидуальные программы реабилитации;
- способствовать максимальному саморазвитию.

В свою очередь содержание профессиональной подготовки инструктора по адаптивной физической культуре определяет федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Профессия выпускника в данном документе представлена видами педагогической, воспитательной, развивающей, реабилитационной, компенсаторной, профилактической, научно-исследовательской, организационно-управленческой деятельности. Изучение профессионального стандарта, видов профессиональной деятельности, должностных обязанностей инструктора-методиста позволило выделить такие компоненты его подготовки: теоретический, конструктивный, рефлексивно-методический.

Теоретический компонент подготовки предполагает совершенствование знаний теории и методики адаптивной физической культуры; основ коррекционной педагогики и коррекционной психологии; современных методик организации занятий адаптивной физической культурой при различных нарушениях функций организма.

Конструктивный компонент подготовки направлен на овладение обучающимися навыками комплектования групп для практических занятий с учетом основного дефекта и психофизического состояния занимающихся различных возрастных и нозологических групп.

Рефлексивно-методический компонент подготовки обеспечивает осознание выпускником образа «Я» инструктора, способного планировать групповое и индивидуальное занятие; обучать лиц с ограниченными возможностями здоровья владению навыками и техникой выполнения упражнений; контролировать двигательную активность и физическое состояние занимающихся.

В результате целенаправленной и осознанной подготовки, согласно представленной модели, будущий инструктор-методист должен овладеть высоким уровнем подготовленности к профессиональной деятельности.

Выводы. Разработанная модель профессиональной подготовки инструктора по адаптивной физической культуре включает теоретический, конструктивный и рефлексивно-методический компоненты; предполагает достижение выпускником высокого уровня подготовленности к данному виду деятельности.

Аннотация. В данной статье теоретически обосновывается модель профессиональной подготовки инструктора по адаптивной физической культуре, которая включает теоретический, конструктивный и рефлексивно-методический компоненты. Данная модель обеспечивает достижение выпускником высокого уровня подготовленности к данному виду деятельности.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, инструктор, адаптивная физическая культура.

Annotation. This article presents a theoretical foundation for the model of professional training of adaptive physical education instructors, which includes the theoretical, constructive and reflexive-methodological components. The model provides for the graduate's high level of competence in this type of activity.

Keywords: vocational training, instructor, adaptive physical education.

Литература:

1. Адаптивная физическая культура в практике работы с инвалидами и другими маломобильными группами населения [Электронный ресурс]: учебное пособие/ С.П. Евсеев [и др.].— Электрон. текстовые данные.— М.: Советский спорт, 2014.— 304 с.— Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/40766>.— ЭБС «IPRbooks», по паролю

2. Методические рекомендации по развитию адаптивной физической культуры и спорта в субъектах Российской Федерации и на территории муниципальных образований с учетом лучших положительных практик субъектов Российской Федерации и международного опыта — М., 2013. – 93 с.

[Электронный ресурс]. URL: [http:// https://distant.posidpo.ru/wp/?p=1933](http://https://distant.posidpo.ru/wp/?p=1933) (дата обращения: 25. 02.2017).

3. Сыздыкова С.Ж. Научно-методическое обоснование системы подготовки специалистов адаптивной физической культуры: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук. — Алматы : ИЦ АТУ, 2006. - 25 с.

4. Шапкова Л.В. Адаптивная физическая культура: методология и развитие в сфере высшего профессионального образования: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук. — СПб: СПбГАФК им. П.Б. Лесгафта, 2003. – 25 с.

УДК: 339.138

ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРОВ ПРОЕКТОВ В СФЕРЕ ВЫСШЕГО ЭКОНОМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Казак Анатолий Николаевич,
*кандидат экономических наук,
доцент кафедры менеджмента и туристского бизнеса
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал в г. Ялте)
«КФУ им. В.И. Вернадского»*

Постановка проблемы. Сегодня деловое проектирование является одной из наиболее эффективных технологий, в основе которой лежит мотивация, планирование, оптимальная организационная структура, разумный и своевременный контроль всего комплекса действий. Для четкого понимания технологии делового проектирования будет полезно выделить и рассмотреть специфические особенности проектной деятельности.

Целью статьи является определение особенностей подготовки менеджеров проектов в сфере высшего экономического образования.

Изложение основного материала исследования. Реализация проектной деятельности напрямую зависит от состава управленческой команды. Она подбирается для таких работ и тех взаимоотношений, которые присутствуют внутри этой команды в связи с исполнением своих должностных и профессиональных обязанностей. Разумеется, при идеальном развитии событий

у всех членов управленческой команды должна быть психологическая совместимость, всем участникам должно быть максимально комфортно работать друг с другом. Только в этом случае можно избегать все возможные конфликтные ситуации, благоприятная обстановка в коллективе поможет работать максимально эффективно и поможет избежать срывов сроков реализации проектной деятельности. А срок проекта в свою очередь (как уже говорилось выше), является одной из важнейших качественных характеристик проекта. Грамотный менеджер не должен игнорировать эти вопросы, уделяя большое внимание эффективному разрешению таких проблем.

Любой менеджер, отвечающий за реализацию проектной деятельности, имеет определенную специализацию, идеи, амбиции и накопленный управленческий опыт конкретных типов работ в профессиональной сфере. В результате осмысления содержания проектной деятельности и при выделении всех необходимых видов работ менеджер будет опираться в первую очередь на свои собственные умения и знания, а также профессиональную подготовку. Только на основе своих размышлений он сможет определить какую команду ему необходимо подобрать для реализации проектной деятельности.

Таким образом, подбор управленческой команды является одним из важнейших задач должностной обязанности менеджера, так как от этого факта может зависеть весь успех деятельности. Тем не менее, не стоит забывать, что любой деловой проект ограничен временными рамками. Значит, деятельность, ради которой и будет происходить подбор управленческой команды, тоже имеет временной характер. Исходя из этого, не каждый высокопрофессиональный специалист захочет принимать временное участие в команде, так как они не видят дальнейшей перспективы развития за рамками проектной деятельности. Менеджеру при формировании состава команды не стоит забывать об этом факте.

Разумеется, самым лучшим вариантом реализации проекта будет подбор такой управленческой команды, которая в дальнейшем сможет быть задействована в функционировании этого проекта. Такой подход должен

присутствовать во всех организациях, которые стремятся к эффективной реализации проектной деятельности. Можно выделить много преимуществ такого подхода. Например, при такой ситуации каждый задействованный специалист будет максимально заинтересован во всем, что относится к реализации проекта, каждый участник будет стремиться четко и эффективно выполнять свои должностные обязанности, так как все будут понимать, что будущая карьера будет напрямую зависеть от того, что создается их руками здесь и сейчас.

При формировании команды менеджер должен уделять особое внимание ключевым фигурам проекта – это такие специалисты, от работы которых зависит результат проектной деятельности и которые могут оказать влияние на изменение любого из компонентов проекта. Такие ключевые фигуры выступают в роли несущих конструкций всего делового проекта. В реальном режиме управления менеджер придет к пониманию необходимости выделения сразу нескольких ключевых фигур. Смысл выделения таких участников команды заключается в том, что по отношению к таким лицам менеджеру придется найти специфический подход. Специфика таких взаимоотношений будет проявляться в том, что он будет стремиться создать единую команду, между участниками которой будет присутствовать взаимопонимание, взаимопомощь, а также взаимозаменяемость. Таких важных для деятельности проекта фигур нужно постараться настроить на повседневное согласование. Согласование – это постоянное информирование каждым отдельным менеджером всех других функциональных менеджеров, что решение, которое он собирается принять, может выйти за рамки его управленческого поля, то есть становится значимым для всей организации в целом. Такие организационные решения всегда затрагивают работу и интересы всех остальных функциональных менеджеров. Такое информирование при реализации проектной деятельности должно носить обязательный характер.

Выводы. Таким образом, менеджер по управлению проектами должен обладать как навыками генерального или общего менеджмента, так и навыками

функционального менеджмента. Поэтому менеджер должен не только иметь навыки управления, но и быть профессионалом по управлению проектной деятельностью.

Аннотация. В статье рассмотрены особенности подготовки менеджеров проектов в сфере высшего экономического образования.

Ключевые слова: менеджеры проектов, сфера услуг, эффективность продаж.

Annotation. In the article the features of preparation of managers of projects in the field of higher economic education

Keywords: project managers, services, sales effectiveness.

Литература:

1. Ветров В.С., Казак А.Н. Формирование эффективной системы мотивации персонала предприятий санаторно-курортной сферы Республики Крым /В.С. Ветров , А.Н. Казак // NovaInfo.Ru (Электронный журнал.) – 2016 г. – № 56; URL: <http://novainfo.ru/article/9198>

2. Казак А.Н. Моделирование социально-экономического развития туристского региона в контексте обеспечения его конкурентоспособности (раздел монографии) «Управление конкурентоспособностью предприятий, отраслей, регионов»/А.Н. Казак // Коллективная монография. Под общей редакцией Р.Р. Тимиргалеевой. – Майкоп: И-во ООО "Электронные издательские технологии" (Майкоп), 2016. –388 с., Р. 4.2. – С. 292 – 303.

3. Модель государственно-частного партнерства / Тимиргалеева Р.Р., Казак А.Н., Гришин И.Ю., Харитонов В.И. // В книге: Информатика, управление та штучний інтелект = Информатика, управление и искусственный интеллект 2014. С. 75.

4. Организация оперативного контроля в обеспечении качественного обслуживания потребителей предприятия гостиничной сферы / Тимиргалеева Р.Р. // Научно-методический электронный журнал Концепт. 2016. № S6. С. 77-86.

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДА ПСИХОРИСУНКА В РАБОТЕ СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ПСИХОЛОГА

Калашян Яна Геннадиевна

студентка 1 курса магистратуры, направление подготовки «Психология»

ГПА (ф) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского» в г. Ялте

Научный руководитель:

Усатенко О.Н., *кандидат психологических наук, доцент*

Постановка проблемы. В связи с возрастающей потребностью в прикладных психологических исследованиях личности метод психорисунка стал широко использоваться во многих областях психологической практики. В истории психологии значительная роль отводится рисунку, как одному из основных проективных методов диагностики личности и личностных свойств. Современные психологи расширяют диагностические возможности использования психорисунка, что положительно влияет на их психокоррекционный потенциал.

Цель статьи: раскрыть возможности метода психорисунка в работе современного российского психолога.

Изложение основного материала. В современной психологической практике рисунок, как отдельный метод оказания психологической помощи, развивается в нескольких направлениях – психодиагностическом (проективные методы, содержащие стандартизованную интерпретацию), психокоррекционном (использование рисунка без определенного алгоритма работы, а с целью полноценного развития и функционирования личности).

Психологический анализ личности человека по его рисункам как метод психологической диагностики возник в начале XX века. В то время появились первые тесты, целью которых являлась диагностика различных аспектов личности исходя из его рисунков (ТАТ, «Дом-дерево-человек», «Нарисуй человека», «Кактус», «Несуществующее животное»). Психологическая диагностика, использующая рисунок в психологии называется проективной диагностикой, так как рисунок является индивидуальной проекцией

внутреннего мира человека, его характера и личностных особенностей [1]. Рисуночные диагностические методики относятся к группе экспрессивных проективных методов, с помощью которых протагонист выражает себя, рисуя на заданную или свободную тему. К наиболее распространенным рисуночным методикам Т. Лаака относят: спонтанный рисунок, созданный по инициативе клиента; свободный рисунок, созданный по неопределенной инструкции; срисовывание, копирование реального объекта; завершение рисунка, дорисовывание некоторых элементов, изображенных предварительно; конструирование (выполнение изображения с помощью сложения из набора готовых элементов) [1].

В России исследования, в которых применялся рисунок в качестве тестового материала, начались в 1909 году отечественным психоневрологом Г. И. Россолимо. Изучение элементарных изобразительных способностей проводилось на различных группах обследуемых, с целью выявления индивидуальных различий, как в норме, так и в патологии [1].

Рисуночные тесты пользуются особым спросом у психологов-практиков. Предпочтение рисуночных методов обусловлено различными причинами. Данные методы являются простыми и быстрыми в применении, что позволяет использовать их в качестве экспресс-диагностики. Работа с невербальным материалом дает возможность существенно расширить возрастной диапазон. Рисуночные методы психодиагностики доступны детям, начиная с дошкольного возраста. Более того, как показывает практика, эти методы не вызывают у клиентов сопротивления и вызывают большой интерес. Немаловажно, что рисуночные методы способствуют установлению контакта между клиентом и психологом. А в силу феномена проекции, который лежит в основе рисуночных методов, результаты исследования менее подвержены контролю сознания, и их интерпретация имеет особую ценность [1]. Таким образом, рисунок является хорошим психодиагностическим средством, обладающим большими возможностями, в отличие от хорошо структурированных и стандартизированных тестов.

После развития применения рисунка в целях психодиагностики, интерес к рисунку отметили арт-терапевты. М.В. Киселева, рассказывая о роли рисунка в арт-терапевтическом процессе, отмечает: проективный рисунок может использоваться как в индивидуальной, так и в групповой работе [3]. Управляя тематикой рисунков и направляя ее, можно добиться переключения внимания клиента, чтобы сконцентрировать его на конкретных значимых проблемах. Это особенно эффективно в детском возрасте при коррекции страхов методом рисуночной терапии. Проективное рисование рассматривается некоторыми исследователями как вспомогательный метод в групповой работе. Он позволяет выявить и «проработать» затруднения в общении, эмоциональные проблемы и т. д. Темы рисунков подбираются так, чтобы предоставить участникам возможность графически или рисунком выразить свои чувства и мысли. Этот метод позволяет работать с чувствами, которые клиент не осознает по тем или иным причинам [3]. Многообразие методических приемов психорисунка: рисование на свободную тему; рисование в парах – участники группы работают в парах, у каждой пары есть один лист бумаги, а общение происходит посредством красок, линий и образов; совместное рисование – рисунок создается всеми участниками группы, темами такого рисунка могут служить – группа и ее развитие, атмосфера в группе и т.д.; дополнительное рисование – рисунок передается по кругу, один участник начинает рисунок, второй продолжает, третий дополняет и т.д. [3].

Как отмечает Грегг М. Ферс, автор книги «Тайный мир рисунка»: «необходимо определить разницу между спонтанными рисунками и произведениями искусства, создаваемыми великими мастерами. Содержание и тех, и других имеет источником близкие области бессознательного. Спонтанные рисунки содержат примитивный материал, извлеченный непосредственно из бессознательного, тесно соединенный с комплексами данного человека. Вполне возможно, таким путем могут родиться и настоящие шедевры. Однако, художники, создающие произведения искусства, используют как сознательную, так и бессознательную области своего творческого

потенциала и заключенный в них мир противоположностей» [2, с. 25]. Таким образом, автор проводит грань между спонтанным рисунком и рисунком, как предметом творчества, указывая на непосредственное присутствие элементов бессознательного и возможности работы с ним.

В групповой глубинно-ориентированной психокоррекции, в основу которой положен метод активного социально-психологического познания (АСПП), основная задача психорисунка состоит в выявлении и осознании вербализуемых проблем и переживаний участников группы. Одна из особенностей психорисунка – возможность сочетания его с другими приемами и техниками групповой работы: рисунок на заданную тему с использованием психокоррекционного диалога; использование как авторского, так и «неавторского рисунка». В процессе анализа психорисунка психолог выдвигает гипотезы исходя из нарисованного протагонистом и актуального диалога с ним. Таким образом, психорисунок защищает субъекта от вызывающей тревоги интерпретации психологического содержания [4].

В групповой работе психорисунок используется в практике психологов с целью выявления феноменов группы, ее динамики, определении чувств протагонистов и их отношения к прошлому. Темы психорисунка могут совпадать с темами рисуночных методик, к которым есть интерпретация. В данном подходе делается акцент на целостный анализ продукции участников групп психокоррекции [4]. Также для исследования групповой динамики и места каждого участника в группе эффективным приемом выступает групповой (коллективный) рисунок, который отражает восприятие всеми участниками актуальной событий в группе, и может использоваться для определения психологического портрета отдельных участников группового процесса. Существует два основных способа работы с готовыми проективными рисунками: демонстрация всех рисунков одновременно, их просмотр, сравнение, выявление подобного в их содержании; просмотр каждого рисунка отдельно, интерпретация его психологического смысла [4].

Таким образом, на сегодняшний день психорисунок входит в инструментарий работы современного психолога, так как дает возможность работать с осознаваемыми и бессознательными, глубинными аспектами психики субъекта и одновременно обеспечивает его защищенность. Впервые рисунок использовался в психологии с целью диагностики, однако, сейчас современные российские психологи все больше приходят к выводу, что психорисунок обладает многообразием свойств и вариативен для использования его в психокоррекционном процессе.

Аннотация. Статья посвящена методу психорисунка и его возможностям в работе современного российского психолога. Приводится анализ психорисунка как метода в работе практического психолога.

Ключевые слова: психорисунок, метод, психология, глубинная психокоррекция, активное социально-психологическое познание.

Annotation. Article is devoted to a method of the psychodrawing and its relevance in work of the modern psychologist. The analysis of the psychodrawing as method is provided in work of the practical psychologist.

Keywords: psychological drawing, method, psychology, deep psychocorrection, active social and psychological knowledge.

Литература:

1. Бурлачук Л.Ф. Психодиагностика: Учебник для вузов. 2-е изд. / Л. Ф. Бурлачук – СПб.: Питер, 2008. – 384 с.
2. Грегг М.Ферс Тайный мир рисунка / Грегг М.Ферс. – СПб.: Деметра, 2014. – 168 с.
3. Киселева, М.В. Арт-терапия в практической психологии и социальной работе / М.В. Киселева. – СПб.: Речь, 2007. – 336 с.
4. Яценко, Т. С. Основи глибинної психокорекції: феноменологія, теорія і практика: навч. посіб. / Т. С. Яценко. – К. : Вища шк., 2006. – 382 с

АКТУАЛЬНЫЕ ТРЕНДЫ И ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ГРАФИЧЕСКОМ ДИЗАЙНЕ

Капунова Маргарита Ивановна,
*ассистент кафедры изобразительного
искусства, методики преподавания и дизайна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского»
г. Ялта*

Постановка проблемы. Выявление роли и места дизайна в структуре инновационных процессов относится к числу наиболее важных проблем, связанных с развитием теории дизайна. Суть профессии дизайнера заключается сегодня не только в искусстве, но в художественно образном мышлении, не в стилизации объекта, но в инновации, не в придании вещи формы, но в визуализации новых парадигм. Инновационный процесс в дизайне – это творческое мышление, направленное на формирование новаций для повышения качества жизни общественной и культурной среды. Инновации, порождаемые дизайном – это не только радикальные инновации, подталкиваемые технологиями или инновации, которые требует потребитель, но это инновации, которые сами создают новые рынки, продвигают новые технологии, вносят нечто новое в социокультурные системы. Инновационная деятельность с точки зрения дизайна – это умение видеть будущее и возможность реализовать его как в виде проектов и законченных объектов, так и в виде неких идей и концептов без ограничения заданными материалами, технологиями и объектами проектирования. Инновационный дизайн не центрирован на производстве и средствах производства, а ориентирован на процессы, в основе которых стоит человек, на развитие стиля жизни и инновационного общества. Главное в механизме формирования инноваций в дизайне – это художественное мышление, опирающееся на художественные законы восприятия и формально-эстетические закономерности.

По данной тематике написан ряд работ, в том числе такими авторами, как: Й. Шумпетер, С. Н. Мазуренко, М. А. Федотова и А. М. Камалова,

Г. Г. Азгальдов, В. М. Аньшин. Например, в статье Романченко С. В. «Новшества, нововведения, инновации: определения и сущность» проведен анализ материалов, посвященных инновациям в дизайне. На конференции «Инновационный потенциал дизайна» в Москве обсуждался вопрос о месте дизайна в инновационном процессе, но не были определены механизмы формирования инноваций и факторы, которые влияют на этот процесс. Из анализа последних работ по данной теме видна актуальность данного вопроса и его разностороннее исследование. Однако, не хватает комплексного рассмотрения инновационного процесса в дизайне с выделением основных его составляющих, а также определения специфики инноваций дизайна. Сравнительно недавно появился документ Комитета Комиссий Европейского Союза под названием «Дизайн как двигатель инновационной деятельности нацеленной на человека». Цель документа состоит в том, чтобы на основе анализа фактических и потенциальных возможностей дизайна, как инструмента проектирования, нацеленного на человека, обосновать необходимость превращения дизайн-деятельности в неотъемлемую часть европейской политики инновационного развития. На международном уровне союзом дизайнеров ICSID (The International Council of Industrial Design) принято определение термина «дизайн» как творческой деятельности, целью которой является придание многогранного высокого качества объектам, процессам, услугам, системам на протяжении всех их жизненных циклов. Поэтому дизайн играет ведущую роль в инновационной гуманизации технологий и является ключевым фактором культурного и экономического развития. В новой версии концепции долгосрочного развития России «Стратегия-2020» целевая направленность дизайна включена в раздел «Инновационное развитие» [4].

Целью статьи является обозначить роль инновационных технологий в современном дизайне и рассмотреть примеры внедрения инноваций в графическом дизайне.

Изложение основного материала исследования. Современное ретро. В отличие от обычного ретро, современный ретро-стиль ориентируется на

стилистику 70-х и 80-х годов. Это эпоха первых персональных компьютеров, видеоигр, активного освоения космоса и бурного развития цифровых технологий. В качестве примера можно привести работы филиппинского дизайнера Ральфа Цифры – в его творчестве очень четко прослеживается ностальгия по недавнему прошлому. В серии «Ретро-технологии» он собрал множество узнаваемых предметов и устройств, которыми сегодня почти никто не пользуется – это фотопленка, аудиокассеты, дискеты, виниловые проигрыватели, пейджеры и многое другое. Дизайнер Элин Мак Гуайр, работая над оформлением банок для Соса-Сола, вдохновлялась некогда популярной аркадной игрой «Космические захватчики», которая появилась в 1978 году и была невероятно популярной. В результате получился забавный пиксель-арт, заставляющий вспомнить о самых первых компьютерных играх [5].

Material design. Современный графический дизайн и цифровые технологии связаны так тесно, что на дизайнеров оказывают влияние тренды, доминирующие в других отраслях, к примеру, в веб-разработке. Когда Google представил свою концепцию Material Design, вряд ли кто ожидал, что он окажет влияние на весь дизайн. Этот визуальный язык отличается преднамеренным выбором цвета, масштабной типографикой и смелым использованием пустого пространства. Material Design во многом схож со стилем Flat 2.0, но это совершенно отдельное направление в дизайне. В нем больше реализма, глубины, объема и движения.

Яркая цветовая палитра. Такие тренды, как современное ретро и Material Design роднит использование в дизайне ярких и необычных цветовых сочетаний. Следовательно, дизайнеры будут активно использовать яркие цвета в своих проектах. И несмотря на то, что в вебе сейчас доминирует тренд на использование приглушенных тонов, в графическом дизайне все наоборот – в моде цвета броские и насыщенные. Вот десятка самых модных цветов, опубликованная на сайте Pantone.com:

- PANTONE 13-1520 Rose Quartz
- PANTONE 15-3919 Serenity

- PANTONE 12-0752 Buttercup
- PANTONE 16-3905 Lilac Gray
- PANTONE 15-1040 Iced Coffee
- PANTONE 16-1548 Peach Echo
- PANTONE 19-4049 Snorkel Blue
- PANTONE 13-4810 Limpet Shell
- PANTONE 17-1564 Fiesta
- PANTONE 15-0146 Green Flash

Очевидно, что есть тренд на использование ярких цветов, таких, как персиковый, желтый, насыщенный синий и ярко-зеленый [6].

Геометрические фигуры. Использование геометрических фигур – тренд заметный, хотя очевидна разница в подходах. Сегодня все большее число дизайнеров использует так называемые полигоны, которые используются при создании трехмерных моделей и видеоигр. Еще недавно данный графический прием был бы непонятен зрителю, но теперь все изменилось и иллюстрации, в которых так или иначе используются геометрические фигуры, будут появляться чаще.

Отрицательное пространство. Отрицательное или негативное пространство – неотъемлемая часть любого хорошего дизайна. Использование этого приема позволяет добавить в дизайн глубину или двойной смысл. Чаще всего отрицательное пространство используется при создании логотипа или в брендинге, но ничто не мешает его использовать и в других видах графического дизайна. Дизайнер Джон Рэндал создал очень интересный логотип для ресторана The Swan & Mallard, где очень удачно сочетаются лебедь, утка и амперсанд, и все это благодаря умелому использованию негативного пространства.

Эмоциональная типографика. Данная тенденция показывает, что типографика может использоваться для создания драматического эффекта. Большие буквы привлекают внимание, а усилить впечатления можно

посредством использования ярких цветовых сочетаний, текстур и необычного расположения элементов.

Уникальные иллюстрации. Дизайнеры постепенно отказываются от использования стоковых иллюстраций. Причина – слишком похожие изображения и отсутствие индивидуальности. Ни один дизайнер не хочет, чтобы его работа выглядела как клише, то же самое касается и брендов, которые изо всех сил стремятся выделиться на фоне конкурентов. Использование в дизайне стоковых изображений снижает оригинальность и к тому же возникает риск, что некоторые элементы можно будет увидеть в работах других дизайнеров. Так что в 2016 году тренд на кастомные иллюстрации очень заметен. Их используют в самых разных проектах, начиная от дизайна печатной продукции и заканчивая целевыми страницами сайтов.

Поиск инновационных форм как никогда стал актуален для рекламного дизайна. Современная реклама – феномен синтетический и многофакторный. Современной рекламе мало просто сообщить потребителю нужную информацию о товаре, ей нужно влезть в душу, взвинтить эмоции своего получателя, все ради того, чтобы быть замеченной быстрее других таких же рекламных сообщений. Главным принципом психологического воздействия всего нестандартного в рекламе является мощная положительная эмоция – эмоция интереса. Дизайнеры, создавая инновационные проекты в области рекламы, успешно эксплуатируют этот мощный эмоциональный стимул. С развитием коммуникативных технологий все время придумывается и появляется что то новое, способное принести значительные изменения в жизнь многих людей [1, с. 38].

Рассмотрим некоторые виды инновационных рекламных технологий. Среди наиболее перспективных и уже зарекомендовавших себя видов подобной рекламы в России и за рубежом является видеореклама в местах массового скопления людей с использованием технологии InDoor TV. По оценкам специалистов она привлекает внимание более 90% потенциальных покупателей.

В последние годы эта рекламная технология серьезно усовершенствовалась. На российском рынке InDoor рекламы появилась **новая** технология X3D video, разработанная компанией X3D Technologies Corporation. Трехмерная технология позволяет картинке легко выйти за пределы экрана, затем так же легко вернуться обратно, производя тем самым неизгладимое впечатление на проходящих мимо людей. Ее основное отличие от простых 3D технологий заключается в возможности восприятия трехмерных изображений без использования дополнительных средств, таких как стерео очки. Кроме того, реалистичность изображения доступна на достаточно большом расстоянии. Благодаря большому углу обзора и технологии пространственного воспроизведения эффект заметен на расстоянии до 100 метров [3, с. 35].

Другая инновация современной рекламы – технология интерактивного взаимодействия Just Touch, появившаяся в США в начале 21-го века. Она позволяет отслеживать движение рук потребителя и с их помощью управлять функциями меню, расположенного на специальном табло. Благодаря сверхчувствительной сенсорной пленке, покрывающей поверхность информационного табло, система реагирует на любое, даже самое легкое прикосновение. Потребитель имеет возможность легко найти интересующую его информацию, проверить наличие товара, ознакомиться с программой заведения, при этом в поле его зрения постоянно попадает логотип рекламируемого бренда.

Большим эффектом воздействия обладает еще одна инновация – технология Ground FX, которая представляет собой сверхсовременную интерактивную проекцию. Разработанная компанией GestureTek, эта технология позволяет потребителю не просто наблюдать за рекламным сюжетом, но и принимать в нем участие, что достигается путем проецирования объемного изображения на плоскую поверхность. К примеру, на виртуальной воде образуются круги, вспорхнет стая птиц, а виртуальный господин приветливо кивнет головой. Благодаря компании Interactive Media Group,

выкупившей права на использование Ground FX в России, эта технология стала доступна отечественным рекламодателям.

Еще одна находка специалистов по рекламным инновациям – японская технология Free Format Projection, способная поразить воображение и привлечь внимание любого, даже самого равнодушного зрителя. Эта технология создает ощущение присутствия персонажей или других объектов в натуральную величину за счет особой обработки изображения, которое впоследствии проецируется на поверхность. Здесь фантазия рекламодателя может быть безгранична: виртуальная девушка, примеряющая наряды прямо в витрине магазина, огромная бутылка, танцующая у входа в развлекательный центр, консервная банка, прогуливающаяся между рядами в супермаркете. В России Free Format Projection пока не получила широкого распространения в связи с высокой стоимостью, хотя вполне возможно, что в течение ближайших лет ситуация изменится, тем более, что в российской рекламе наметилась тенденция к инновациям [7, с. 15].

Выводы. Непрерывное развитие нано-технологий заставляет современных дизайнеров придумывать и воплощать новейшие формы, а так же использовать не известные ранее способы моделирования и проектирования, что позволяет производить совершенную продукцию, которая будет сопровождаться большим спросом потребителей. Смысл современного дизайна – стать уникальным, мощным и эффективным возбудителем эстетической и облагороженной активности общества, возвышать личность, делать её полной самоуважения и достоинства, открывать перед ней пути совершенствования себя и окружающего социального и природного мира. В настоящее время современный дизайн, не только является массовым феноменом, но так же включает в себя буквально все области жизнедеятельности современного общества. А так же, развивается с помощью новейших инновационных технологий, опираясь на новые научные знания, что позволяет создать новейший совершенный продукт, который способен удовлетворить максимальное количество потребностей современного человека.

Аннотация. Инновационные преобразования в современном обществе предъявляют высокие требования к уровню теоретической и практической подготовки дизайнеров. Готовность к применению инноваций является условием эффективной профессиональной деятельности, максимальной реализации возможностей, раскрытия творческого потенциала современных дизайнеров. Без применения инновационных технологий в дизайне практически невозможно создать конкурентоспособную продукцию, имеющую высокую степень, новизны, эстетической и культурной значимости. Внедрение инновационных технологий в современном дизайне позволяет создавать, распространять и использовать новые практические средства для удовлетворения человеческих утилитарных и эстетических потребностей, меняющихся в ходе развития социокультурных систем. Дизайн – это активно преобразующая, осмысленно направленная энергия человеческого интеллекта и внедрение инновационных технологий позволяет сопоставить современный дизайн по масштабу с такими феноменами двадцатого века, как Интернет, телевидение и радио. В статье выявлена роль внедрения инновационных технологий в современном дизайне и рассмотрены примеры инновационных технологий в графическом дизайне.

Ключевые слова: дизайн, инновационная деятельность, готовность, дизайн-образование, инновации, инновационные технологии.

Annotation. Innovative transformations in modern society set high requirements for designer's academic and practical training levels. Readiness for innovations implementation is a condition of effective professional activity, maximum capability implementation, and unlocking creative potential of modern designers. Without innovative technologies implementation in the sphere of design it is almost impossible to create competitive products with high level of novelty, aesthetic and cultural significance. Innovative technologies implementation in modern design allows to create, distribute and utilize new practical means to satisfy human practical and aesthetical needs that change while sociocultural systems develop. Design is an actively reforming, sensibly directed human intelligence

energy, and innovative technologies implementation allows to compare modern design with such phenomena of XXth century as Internet, TV and radio using the same scale. The article focuses on the role of innovative technologies implementation in modern design and deals with the examples of innovative technologies in graphic design.

Keywords: design, innovation, readiness, design education, innovation, innovative technology.

Литература:

1. Азгальдов Г. Г. К вопросу о термине «инновация»/ Г. Г. Азгальдов, А. В. Костин. – В кн.: Труды лаборатории В. Н. Лившица. – М.: ЦЭМИ, 2009. – 53 с.

2. Задесенец Е. Е. Дизайн-технологии создания и продвижения инновационной продукции на потребительский рынок/ Е. Е. Задесенец, Г. К. Сергеева. – М.: ВНИИТЭ, 2009. – 76 с.

3. Романченко С. В. Новшества, нововведения, инновации: определения и сущность / С. В. Романченко // Молодой ученый – 2012. – №4. – С. 34-38.

4. Текст «Стратегии-2020» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.vedomosti.ru/library/news/1537835/tekst_strategii2020#ixzz28FBEES21 (дата обращения 20.03.2017).

5. Современная энциклопедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc1p/33270> (дата обращения 20.03.2017).

6. Глазычев В. Л. Дизайн как он есть. – <http://www.soob.ru/n/2006/3/2/0> (дата обращения 20.03.2017).

7. Аронов В. Р. Современная теория дизайна / Проблемы дизайна 5: Сб.статей//Сост. и отв. ред. В. Р. Аронов. – 2009. – С. 7-26.

РАЗВИТИЕ ПРОЕКТНЫХ УМЕНИЙ БУДУЩИХ ДИЗАЙНЕРОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН

Катранжи Елена Олеговна,
*ассистент кафедры изобразительного искусства,
методики преподавания и дизайна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО
«Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте*

Постановка проблемы. Главной задачей современного общества является создание высокохудожественных объектов дизайна, способных сформировать заказ общества в конкурентоспособных специалистах, подчеркивать уровень технологического и интеллектуального развития, реализующих жизненный потенциал, как создателей этих объектов, так и их потребителей. В современных условиях дизайн-образования важным является наличие междисциплинарных связей, формирующих схожие умения и навыки, направленные на овладение тем багажом знаний, который складывается путем теоретической, практической работы, анализа, и синтеза схожих проектных работ.

Степень её изученности современной наукой. Изучением формирования проектных умений занимались: А. Ефимов, Л. Кулеева, В. Лесняк, М. Мерло-Понти, Г. Минервин, С. Михайлов, В. Победин, Е. Полат, Ж. И. Розенсон, В. Рунге, О. Чернышев, Н. Шевандрин, В. Шимко, О. Яцюк.

Целью статьи является рассмотрение и раскрытие сущности заданий междисциплинарных дисциплин, формирующих схожие проектные умения и навыки.

Задачи: – выявить содержание, методы, формы и приемы, направленные на формирование определенных компетенций студентов графического дизайна;
– описать условия создания определенных мотиваций к выполнению проектной и художественной деятельности;

– провести междисциплинарные связи, формирующиеся в процессе изучения конкретных заданий.

Изложение основного материала исследования. В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования по направлению подготовки «Дизайн» профиля подготовки «Графический дизайн» уточнены требования к результатам освоения основных образовательных программ выпускниками-дизайнерами. Дисциплины, имеющие междисциплинарные связи в данном направлении подготовки: «Проектирование», «Пропедевтика», «Начертательная геометрия и перспектива», «Академический рисунок» являются базовыми в образовательном стандарте. Особого внимания здесь требуют следующие компетенции:

– способность и готовность действовать в нестандартных ситуациях, нести социальную и этическую ответственность за принятые решения (ОК-11);

– способность и готовность реализовывать педагогические навыки при преподавании художественных и проектных дисциплин (ОПК-5);

– способность и готовность осуществлять поиск, хранение, обработку и анализ информации из различных источников и баз данных, представлять ее в требуемом формате с использованием информационных, компьютерных и сетевых технологий (ОПК-7);

– способность и готовность обосновывать свои предложения при разработке проектной идеи, основанной на концептуальном, творческом подходе к решению дизайнерской задачи (ПК-2);

– способность и готовность анализировать и определять требования к дизайн-проекту и синтезировать набор возможных решений задачи или подходов к выполнению дизайн-проекта (ПК-3);

– способность и готовность конструировать предметы, товары, промышленные образцы, коллекции, комплексы, сооружения, объекты, в том числе для создания доступной среды (ПК-4).

Проектная и художественная графика имеет определенное содержание, методы, формы, приемы, в условиях которых формирование исследуемых компетенций выступает как результат непрерывного педагогического образования, нацеленного на выявление путей развития, а также последующей реализации [4, с. 56].

Метод проектов состоит из следующих этапов: 1. формулировка цели и задач, навыков и умений, компетенций; 2. создание основной идеи, путем эскизирования; 3. использование различных приемов, графических средств; 4. синтез схожих проектных разработок; 5. трансформация, детализация, уточнение полученных поисков.

Предпроектные исследования в первую очередь состоят из ознакомления с методическим материалом, а также из создания таких условий, которые будут вызывать у учащихся мотив к выполнению соответствующей деятельности [1, с. 39]. Именно преподаватель-практик определяет опорные мотивы и смысл изучаемого материала, опираясь на волнующие студентов вопросы и проблемы.

К стимулирующим проектным заданиям отнесем опережающие задания с недостающими условиями, ставящими студента перед выбором: 1. Поэтапное ведение работы над заданием; 2. Привитие мотивации к изучению теоретической деятельности; 3. Развитие способностей к художественно-образному мышлению; 4. Проявление желания к самостоятельной реализации поставленных целей и задач; 5. Укрепление ранее полученных знаний и выявление их совсем в новом ключе; 6. Проведение анализа с учетом социальной и практической значимости проекта.

В процессе выполнения заданий дизайнер-график требует от себя постоянной переориентации сознания и поэтапного планирования действий, а значит, личностного интеллектуального роста, требующего быть в курсе последних социологических, инженерных, художественных достижений на рынке товаров и услуг [2, с. 89].

Выводы. При четком планировании учебного образовательного процесса формируются конкретные проектные умения студентов-дизанеров, которые должны быть подкреплены не только аудиторной лекционной и практической работой, но и внеаудиторной – самостоятельной, призванной закрепить полученные знания на дополнительном, усложненном задании.

Таким образом, использование проектных заданий в качестве средств формирования проектных умений и навыков способствует творческому, активному овладению знаниями в контексте личностного развития. Наличие схожих методов проектной деятельности, встречающихся в пяти, шести дисциплинах на данном этапе образования студентов, призваны привести в направлении подготовки «Дизайн» профиля подготовки «Графический дизайн» близкие образовательные компетенции, которые необходимо использовать комплексно с поэтапным ведением работы.

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению и раскрытию сущности заданий междисциплинарных дисциплин, формирующих схожие проектные умения и навыки. Особое внимание уделяется рассмотрению содержания предлагаемых заданий, применению методов и средств обучения, направленных на развитие образного мышления.

Ключевые слова: Специальные дисциплины, проектные методы, задания, компетенции, умения.

Annotation. The article is devoted to the examination and disclosure of the essence of the tasks of interdisciplinary disciplines that form similar design skills. Particular attention is paid to the content of the proposed tasks, the use of methods and training tools aimed at developing imaginative thinking.

Keywords: Special disciplines, design methods, tasks, competencies, skills.

Литература:

1. Бакушинский, А.В. Линейная перспектива в искусстве и зрительном восприятии реального пространства [Электронный ресурс] : монография. — Электрон. дан. — СПб. : Лань, 2014. — 49 с.

2. Зорин, Л.Н. Рисунок [Электронный ресурс] : учебник. — Электрон. дан. — СПб. : Лань, Планета музыки, 2014. — 99 с.

3. Макарова, М.Н. Начертательная геометрия: учебное пособие для студентов художественных специальностей / М.Н. Макарова. - М. : Академический проект, 2012. - 400 с.

4. Мышкин, А.Л. Инженерная графика : методические рекомендации / А.Л. Мышкин, Е.П. Петрова, Л.Ю. Сумина ; Министерство транспорта Российской Федерации, Московская государственная академия водного транспорта. - М. : Альтаир : МГАВТ, 2012. - 84 с. : ил.

5. Справчикова, Н.А. Построение и реконструкция перспективы: учебное пособие / Н.А. Справчикова. - Самара : Самарский государственный архитектурно-строительный университет, 2012. – 80 с.

УДК: 37.018:376:377/378

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ИНКЛЮЗИВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Климко Наталья Владимировна,
*кандидат педагогических наук,
доцент кафедры теоретической и инклюзивной педагогики
ЧОУ ВО «Казанский инновационный университет
имени В.Г. Тимирязова (ИЭУП)»
г. Казань*

Постановка проблемы. Современное инклюзивное образование имеет довольно много проблем в своей реализации, и, если они достаточно успешно решаются в системе дошкольного и общего образования, то в системе профессионального образования эти проблемы еще только предстоит выявить и решить.

Целью статьи является выявление и теоретическое обоснование проблем современного инклюзивного профессионального образования и путей их решения.

Изложение основного материала исследования. В последние годы повышенное внимание уделяется проблеме обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в системе дошкольного и общего образования. Однако инклюзивное образование охватывает и систему профессионального образования. Это отмечено в Конвенции ООН о правах инвалидов от 13 декабря 2006 года, где указывается, что инклюзивное образование должно быть обеспечено на всех уровнях, и уровень высшего образования - не исключение. Ведь именно профессиональная подготовка лиц с ограниченными возможностями здоровья имеет большое значение для их социализации. В связи с этим образовательные организации среднего профессионального и высшего образования должны быть готовы к тому, что к ним придут учиться выпускники школ с различными возможностями здоровья и образовательными потребностями. Эта готовность должна выражаться в разных аспектах, начиная с доступной среды, и, заканчивая организацией образовательно-воспитательного процесса.

Как показывает статистика, лишь небольшой процент выпускников с ОВЗ продолжает свое обучение в колледжах и вузах. Одной из причин данного явления можно считать отсутствие гибкости и недоступность всей системы профессионального образования. Это выражается:

- в отсутствии специальных условий для получения образования (специальных образовательных программ и методов развития и обучения, индивидуальных технических средств развития и обучения, средств коммуникации, а также психолого-педагогических, медицинских, социальных и иных услуг);

- в отсутствии профессиональных компетенций и готовности педагогов к реализации инклюзивного образования, а так же в отсутствии в штате квалифицированных специалистов (сурдопереводчиков, тьюторов и т.д.);

- в архитектурной, технической, и информационной «недоступности» образовательных организаций, не учитывающей специфические особенности лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Внедрение инклюзии в систему профессионального образования на данный момент происходит гораздо медленнее и сложнее, чем в систему дошкольного или общего образования, так как требует значительных изменений и методического, и технического характера. Так, например, создание универсальной безбарьерной среды в сфере профессионального образования до сих пор является инициативой самих вузов.

Развитие инклюзивного образования в России прошло уже несколько этапов и оценивается как серьезный прогресс одними специалистами, как модное течение - другими, как новая идеология - третьими. Педагоги, работающие в этом направлении, констатируют, что вопросы идеологического характера сменились организационными и научно-методическими.

Перед высшими учебными заведениями остро встают вопросы поиска оптимальных моделей и технологий реализации инклюзивного профессионального образования, позволяющих, с одной стороны, формировать профессиональные компетенции, зафиксированные в ФГОС ВО, а, с другой стороны, обеспечивать социально-психологическую адаптацию студентов с особыми образовательными потребностями и их дальнейшую успешную интеграцию в обществе.

Процесс профессионального образования лиц с ограниченными возможностями здоровья в вузах будет действительно инклюзивным, если он будет доступным и на этапе поступления, и на этапе обучения. Так при поступлении должны быть созданы условия и процедура приема, отличающиеся простотой и поливариантностью, а также наличием различных льгот. Этап обучения должен содержать развитую учебно-материальную базу, соответствующий уровень методического сопровождения реализации образовательно-воспитательного процесса, высокий уровень профессиональной компетентности педагогов, различные формы обучения, информационную, техническую и архитектурную доступность образования для студентов с ОВЗ и, конечно же, содействие в дальнейшем трудоустройстве данной категории студентов.

Таким образом, основными составляющими современной модели инклюзивной профессиональной образовательной организации можно считать: включение студентов с ограниченными возможностями здоровья в систему непрерывного образования; академическую поддержку; наличие ресурсного центра, обеспечивающего доступ к различным информационным ресурсам; поддержку, осуществляемую волонтерами; финансовую помощь. Показателем эффективности такой модели является дальнейшее трудоустройство выпускников с ОВЗ и их конкурентоспособность на рынке труда.

Нельзя не отметить, что высокие требования предъявляются не только к образовательным организациям, но и к непосредственным участникам образовательного процесса. Самим студентам с ограниченными возможностями здоровья необходимо быть готовыми к обучению в вузе, а также быть мобильными как в психологическом плане, так и в интеллектуальном. Очень важным аспектом становится умение решать возникающие проблемы и принимать решения самостоятельно, не перекладывая это на других, а так же эффективно взаимодействовать с другими студентами и преподавателями. Остальным студентам, без нарушений, важно проявлять толерантность, понимание, готовность оказывать поддержку и помощь в нужный момент. От преподавателей, осуществляющих педагогическую деятельность, требуется наличие определенных ценностных ориентаций, профессиональных и личностных качеств и обладание профессиональными компетенциями. Отсутствие хотя бы одного из перечисленных компонентов ведет к значительному снижению эффективности педагогического процесса.

Готовность поступать и обучаться в вузе для многих молодых людей с ОВЗ является очень значимой. Это связано не только с тем, что они получают определенные знания, необходимые им для будущей профессиональной деятельности. Это важный, а для многих первый шаг на пути к взаимодействию с окружающим миром, социумом, так как предыдущие образовательные этапы были пройдены ими либо в специальных (коррекционных) учреждениях, либо на дому.

Выводы. Таким образом, процесс обучения в инклюзивной профессиональной образовательной организации должен быть предельно доступным для лиц с ограниченными возможностями здоровья и способствовать максимальному раскрытию личностного потенциала каждого обучающегося в рамках освоения профессиональных компетенций федеральных государственных образовательных стандартов профессионального образования. Если преподавание и обучение станут более эффективными в результате изменений, которые внедряет инклюзивное образование, тогда выиграют все обучаемые, а не только студенты с ограниченными возможностями.

Аннотация. В статье раскрывается суть современного инклюзивного образования, рассматриваются проблемы инклюзивного профессионального образования, а так же предлагаются пути их решения.

Ключевые слова: инклюзивное профессиональное образование, модель инклюзивной профессиональной образовательной организации, доступность образования, студент с ограниченными возможностями здоровья.

Annotation. The article describes the modern state of inclusive education, problems of professional educational organizations and provides solutions.

Keywords: inclusive professional education, the model of inclusive and professional educational organization, accessibility of education, a student with disabilities.

УДК 371

СТРУКТУРНАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ МАГИСТРАНТА В ПРОЦЕССЕ ПРОХОЖДЕНИЯ ПРАКТИКИ

Князева Оксана Игоревна,
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
Научный руководитель: **Юлия Николаевна Галагузова,**
доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»,
г. Екатеринбург

Постановка проблемы. Согласно Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (далее ФГОС ВО) выпускник, освоивший программу магистратуры, должен обладать способностью к выполнению разнообразных видов профессиональной деятельности (педагогической, научно-исследовательской, проектной, методической, управленческой, культурно-просветительской) [1]. Владение этими видами деятельности предполагает формирование у магистранта такого профессионально-личностного качества, как профессиональная мобильность. Эту идею подтверждает также и Национальная доктрина образования в Российской Федерации, принятой в 2000 году и рассчитанная на период до 2025 года, которая ориентирует систему образования на «подготовку высокообразованных людей и высококвалифицированных специалистов, способных к профессиональному росту и профессиональной мобильности в условиях информатизации общества и развития новых наукоемких технологий» [2].

Целью статьи является теоретическое обоснование структурной модели формирования профессиональной мобильности магистрантов обучающихся по направлению подготовки «Педагогическое образование» в процессе прохождения практики.

Изложение основного материала исследования. Профессиональная мобильность, формируется в практической деятельности, соответственно формировать профессиональную мобильность целесообразней всего именно в процессе прохождения практики. Так практика - это процесс овладения различными видами профессиональной деятельности, в котором преднамеренно создаются условия для самопознания, самоопределение студента в различных профессиональных ролях и формируется потребность самосовершенствования в профессиональной деятельности.

Учитывая, что сфера профессиональных возможностей выпускника магистратуры значительно расширена, то практика дает магистранту

возможность приобрести новый профессиональный опыт, а также реализовать профессиональные пробы в различных видах профессиональной деятельности.

Структурная модель включает три основных компонента: целевой, содержательный и оценочно-результативный.

Целевой блок отражает: целевую направленность, методологические подходы и принципы формирования профессиональной мобильности магистранта.

Целью выступает формирование профессиональной мобильности – профессионально-личностного качества выражающего способность и готовность магистранта решать профессиональные задачи в педагогической, научно-исследовательской, проектной, методической, управленческой и культурно-просветительской деятельности и как следствие при необходимости менять основной вид профессиональной деятельности.

В качестве методологических подходов, обеспечивающих эффективность формирования профессиональной мобильности магистранта, нами были избраны: системный, компетентностный и личностно-деятельностный. Специфика системного подхода определяется тем, что он ориентирует исследование на раскрытие целостности объекта и обеспечивающих её механизмов, на выявление многообразных типов связей сложного объекта и сведение их в единую теоретическую картину. Компетентностный подход к рассматриваемому нами процессу предусматривает оценку профессиональной мобильности магистранта через совокупность определенных компетенций, представлены в ФГОС ВО, которые формируются, актуализируются и активизируются в каждом виде профессиональной деятельности, и как следствие достигается профессиональное развитие и рост магистранта.

Личностно-деятельностный подход включает два компонента: личностный и деятельностный, которые неразрывно связаны друг с другом. Личностный компонент предполагает, что в центре образовательного процесса находится магистрант – его мотивы, способности и цели обучения. Исходя из его способностей и возможностей, строится весь образовательный процесс,

создаются наиболее благоприятные возможности для его самореализации как личности. Деятельностный же компонент предполагает организацию практики через осуществление комплексных практических действий, способов поведения, необходимых работникам образования для решения реальных образовательно-воспитательных проблем.

Кроме этого нами выделены принципы, отражающие идеи и требования к формированию профессиональной мобильности: целесообразности, вариативности, полифункциональности. Принцип целесообразности в процессе формирования профессиональной мобильности предполагает:

- осуществлять отбор содержания, методов, средств и форм освоения различных видов профессиональной деятельности по направлению подготовки, учитывая содержание основной профессиональной образовательной программы;

- расширять сферу знаний о видах профессиональной деятельности и направлять подготовку профессионально мобильных магистрантов.

Вариативность формирования профессиональной мобильности в процессе прохождения практики определяется необходимостью индивидуального выбора каждым студентом содержания заданий на практику, а также образовательной организации как базы практики, в зависимости от индивидуальных научных интересов и проблематики научного исследования. Кроме этого при проектировании программы практики учитывается отсутствие или наличие опыта работы магистранта в сфере образования.

Принцип полифункциональности предполагает одновременное выполнение в процессе прохождения практики различных профессиональных функций (управленческой, воспитательной, образовательной, исследовательской, просветительской, организаторской и т.д.).

Содержательный блок модели определяет структурно-содержательные элементы процесса формирования профессиональной мобильности, через освоение каждого вида профессиональной деятельности. Содержание каждого вида профессиональной деятельности определяется профессиональными

компетенциями и особенностями профессиональной деятельности в соответствии со сложившимся разделением труда, включающим описание основных работ и обязанности работников определенной должности.

Оценочно-результативный блок представляет собой описание того, каким набором компетенций должен обладать магистрант (из ФГОС ВО). Данный блок состоит из двух составляющих: оценочной и результативной. Оценочный компонент включает компоненты профессиональной мобильности, рассматриваемые как признаки, и профессиональные компетенции, на основании которых осуществляется классификация уровней профессиональной мобильности магистранта.

Результативный компонент определяет уровни мобильности магистранта, включающие низкий (потенциально немобильные), средний (условно мобильные) и высокий (потенциально мобильные) уровни. Выпускники магистратуры, имеющие высокий уровень профессиональной мобильности, подготовлены ко всем видам профессиональной деятельности по направлению подготовки «Педагогическое образование». Выпускники магистратуры, имеющие низкий уровень профессиональной мобильности, могут быть подготовлены к одному-двум видам профессиональной деятельности, что может затруднить их адаптацию в профессиональной деятельности и на современном рынке труда.

Выводы. Учитывая, что в современном образовании одним из ведущих факторов развития выступает содержание, которое определяется потребностями личности и государства, уровнем развития науки, основными тенденциями развития общества. То существующий социальный заказ общества к системе высшего образования, в частности уровня магистратуры, предполагает подготовку выпускника, готового не только выполнять определенный вид профессиональной деятельности, но и быть готовым осваивать новые способы и виды деятельности в профессии, повышать уровень квалификации и образования, то есть быть профессионально мобильным специалистом. Представленная нами структурная модель формирования

профессиональной мобильности магистранта представлена как совокупность основных блоков, которые являются универсальными и их содержание может меняться в зависимости от направления подготовки, по которому обучается магистрант.

Аннотация. В статье подробно рассматриваются блоки, из которых состоит структурная модель формирования профессиональной мобильности магистранта, обучающегося по направлению «Педагогическое образование».

Ключевые слова. Профессиональная мобильность, магистрант, практика, методологический подход, профессиональные компетенции, виды профессиональной деятельности.

Annotation. The article considers blocks in details of the structural model the formation of professional mobility of master students are training in the direction of «Pedagogical Education».

Keywords: professional mobility, master student, practice, methodological approach, professional competence, types of professional activity.

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование [Электронный ресурс]. URL: <http://fgosvo.ru/440401> (дата обращения 08.04.2016).

2. Национальная доктрина образования в Российской Федерации: Постановление Правительства Российской Федерации от 4 октября 2000 г. N 751 / М.: Правительство Российской Федерации, 2000. [Электронный ресурс]. URL: <http://elementy.ru/library9/doctrina.htm> (дата обращения: 09.05.2014).

ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ КАТЕГОРІЇ ІСТОТИ/НЕІСТОТИ В МЕЖАХ ВІДМІНКОВОЇ ПАРАДИГМИ ІМЕННИКА

Козіна Юлія Василівна,
кандидат філологічних наук,

*доцент кафедри російської та української філології з методикою викладання
Гуманітарно-педагогічної академії (філія) ФДАНЗ ВО «Кримський
федеральний університет ім. В. І. Вернадського» у м. Ялті*

Постановка проблеми. Традиційно вивчення морфологічного вираження категорії істоти/неістоти у вищій школі відбувається шляхом аналізу форм знахідного відмінка іменників у формі множини. Однак міжрівнева взаємодія категорії істоти з іншими категоріями дозволяє виділити додаткові критерії віднесення субстантиву до класу живих чи неживих предметів. Зв'язок категорії відмінка із категорією живого/неживого у слов'янських мовах аналізували такі дослідники як О. Потебня, О. Ільченко, А. Нарушевич, С. Самійленко. Морфологічне протиставлення форм субстантивів із семантикою істоти та неістоти крізь призму граматичної асиметрії розглядала Т. Мороз. Однак у згаданих працях акцент робився на омонімії флексій саме акузатива, поза увагою лінгвістів залишався зв'язок між одиницями мови і об'єктами дійсності, що має певний вияв на рівні інших відмінків. Опис функціонування варіативних закінчень у парадигмі відмінювання іменників крізь призму категорії істоти/неістоти дозволить виявити додаткові засоби її вираження на граматичному рівні, сприятиме поглибленню уявлень студентів про межі поширення цієї категорії в українській мові.

Мета статті – виявити ступінь послідовності вираження значення істоти/неістоти на рівні флексій родового, давального, кличного відмінків в іменниках чоловічого роду у формі однини.

Виклад основного матеріалу дослідження. Диференціація граматичних сем знаходить формальне вираження в спеціальних флексіях родового відмінка. Так, у сучасній українській мові закінчення *-а* переважно мають іменники, які позначають назви конкретних предметів (*ножа, стола, олівця*), назви

персоніфікованих предметів (*учня, дідуся, викладача*), а закінчення *-у* – назви абстрактних понять, процесів (*мітингу, екзамену*), назви збірних понять та сукупності людей (*люду, ректорату, колективу*) тощо. Іменники, що виражають своє граматичне значення за допомогою флексії *-у*, об'єднані лексичною семою „недискретні, невизначена кількість” [5, с. 23]. Субстантиви з таким значенням зараховуються до неістот, тобто можна провести певну межу між іменниками на позначення назв істот та неістот. Проте варто наголосити на тому, що живе не стане неживим від того, що вживається з іншим закінченням. Ознака, пов'язана з формою родового відмінка, є наслідком зміни семантики. „Набуття іменником семи „істота” спричинює можливість варіативності флексій – *a* і *-у*: *Розума, Мороза, Хмеля* (власні імена), але *розуму, морозу, шуму*” [6, с. 193]. Паралельно флексія, що переважно маркує живі предмети, трапляється в іменниках назвах неістот (*листа, носа, молока*).

У сучасній українській мові провідним чинником у виборі форми родового відмінка стає семантика субстантива. Закінчення *-а* приймають усі, без винятку, іменники на позначення живих істот. Проте флексія *-а* притаманна не лише іменникам на позначення істот, вона наявна і в субстантивах із семою „неживий предмет”, але форма родового відмінка у цьому плані залежить від інших сем іменника (збірність/одиничність, конкретність/абстрактність тощо). Тобто межі категорії істоти на рівні форм генітива обмежуються поширенням закінчення *-у* на субстантиви зі значенням неістоти, у той час як флексію *-а* можна вважати маркером інших лексико-граматичних розрядів іменника. У свою чергу, будь-які зміни семантики слова, зокрема, зумовлені контекстом, мають відбиття на формі генітива іменника. Отже флексію *-а* можна вважати „слабким діагностичним показником” [4, с 106] у розподілі іменників на позначення живих і неживих предметів, а флексію *-у* – маркером субстантивів – тільки назв неістот.

Значення давального відмінка однини на *-у* і *-ові* в українській мові може бути аналогічним значенню родового відмінка на *-а* і *-у*, тобто пристосоване певною мірою „до розрізнення імен живих і неживих, більшої чи меншої

самостійності цих останніх, залежно від вживання” [6, с. 193]. Існує думка, що закінчення *-ovi* (та м’який його варіант *-evi*) властиве іменникам на позначення істот [1,2,3], що поширення цієї флексії „засвідчують давні пам’ятки передусім у власних назвах та іменниках – назвах істот” [3, с. 89]. Тексти сучасної української мови репрезентують паралельне функціонування обох закінчень давального відмінка, що зумовлене уникненням повторень, певними законами благозвуччя. При цьому флексія *-ovi* (*-evi*) реалізується переважно в іменниках на позначення живих предметів, що свідчить про збереження тенденції до маркування назв істот на рівні датива.

Компоненти двочленної опозиції істота/неістота протиставляються і на рівні кличного відмінка, різні форми якого найпоспідовніше фіксує українська мова. Відомо, що семантика істоти у вокативі реалізується флексіями *-o*, *-e* (*-e*), *-y* (*-ю*) і закріплена в його головній функції адресата – потенційного суб’єкта дії [2]. Питому реалізацію істотовості у кличному відмінку репрезентують іменники на позначення живих предметів. Однак, незважаючи на те, що значення кличного відмінка пов’язане з функцією адресата, суб’єкта, істоти (вужче особи), потенційного виконавця дії, спеціальні флексії вокатива властиві всім іменникам чоловічого і жіночого роду, незалежно від їхньої належності до найменувань класу живих чи неживих предметів. „Позиція кличного відмінка не забезпечує належного протиставлення назв іменників – істот і неістот ні за формою, ні за значенням” [4, с. 107]. Іменники, що на онтологічному рівні мають статус неживих предметів, набувають ознак істоти на синтагматичному рівні, не маючи при цьому протиставлення форм на рівні парадигматики (у функції знахідного відмінка). Опинившись у функції вокатива такі іменники є синтаксично зумовлені і починають позначати предмети, що сприймаються як живі.

Висновки. Варіативність флексійного вираження іменників у формі родового, давального і кличного відмінків на позначення як живих, так і неживих предметів, зближення парадигм таких субстантивів, свідчить, по-перше, про хиткість меж між членами цієї опозиції. По-друге, репрезентація

значень істоти/неістоти іменників у позиції родового, давального та кличного відмінків зумовлена контекстуально, функціонально (уникнення повторень), залежить від певних законів милозвучності мовлення, що є характерною рисою української мови.

Анотація. У статті проаналізований взаємозв'язок категорії відмінка з лексико-граматичною категорією істоти/неістоти іменників. Описані варіативні флексії субстантивів на рівні родового, давального та кличного відмінків сучасної української мови крізь призму функціонування категорії істоти/неістоти.

Ключові слова: категорія істоти/неістоти, категорія відмінка, морфологічні засоби.

Annotation. The article describes the correlation between the category of case and the category of animate/inanimate. Variative genitive, dative and vocative endings of noun are described through the prism of the functioning of the category of animate/inanimate.

Keywords: category of animate/inanimate, category of case, morphological means.

Література:

1. Булаховський Л. А. Українська мова / Л. А. Булаховський. // Вибрані праці : в 5 т. – Т. 2. – К. : Наук. думка, 1977. – с. 1281.
2. Загнітко А. П. Теоретична граматики української мови: Морфологія: Монографія. – Донецьк: ДонДУ, 1996. – 437 с. – Бібліогр.: с. 383 – 420; с. 422 – 432.
3. Історична граматики української мови / [Жовтобрюх М. А., Волох О. Т., Самійленко С. П., Слинько І. І.]. – К. : Вища школа, 1980. – 320 с.
4. Мороз Т. Ю. Семантико-граматична асиметрія морфологічних категорій іменника : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.01 „Українська мова” / Т. Ю. Мороз – Харків – 2008. – 20с.
5. Озерова Н. Г. Формально-семантическое взаимодействие в морфологических категориях субстантива (на материале русского и украинского языков) : автореф. дис. на соискание науч. степени доктора филол.

наук: спец. 10.02.02. „Русский язык” / Н. Г. Озерова / АН УССР. Ин-т языковедения им. А. А. Потебни. – К., 1988. – 40 с.

б. Озерова Н. Г. О. О. Потебня про категорію живого/неживого у східнослов'янських мовах / Н. Г. Озерова // О. О. Потебня й актуальні питання мови та культури: зб. наук. праць. – К. : Видавничий Дім Дмитра Бураго, 2004. – С. 192–196.

УДК 371.34

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ОСНОВНОЙ ОРИЕНТИР РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Кондра Сергей Анатольевич,
учитель математики,

*МКОУ «Гимназия №1 им. К.И. Щёлкина», Белогорск, Республика Крым
магистерская программа «Математика в профессиональном образовании»*

Научный руководитель: **Овчинникова Марина Викторовна,**
кандидат педагогических наук, доцент

*Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский
федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте*

Постановка проблемы. Образование, совершенствованию которого до последнего времени уделяли неоправданно мало внимания, всегда играло важную роль в контексте процветания государства. Именно уровень образованности граждан должен определять вектор развития общества в целом, а не государство подгонять образование под сложившиеся мировые реалии и тенденции. Иными словами, улучшение образования – первостепенная задача для страны.

Цель статьи. В данной статье предпринята попытка проанализировать оригинальную стратегию развития высшего образования, которая, по мнению автора, способна решить множество современных проблем в этой сфере.

Изложение основного материала исследования. Ни для кого не секрет, что технические, а также педагогические специальности не пользуются таким интересом среди выпускников школ, как, скажем, экономические или

юридические. Тем самым на рынке труда переизбыток экономистов, менеджеров, аудиторов с недостатком опыта или только окончивших вуз. А на технические специальности реальный недобор. Но ведь без развитой индустриальной сферы экономики, наличие бессметного количества экономистов бессмысленно. А если речь пойдет о нехватке преподавательского состава, способного эти самые кадры подготовить? На секунду вернемся в современные реалии: после школы минимум четыре года (пять лет) – диплом бакалавра (специалиста), который обеспечит мало-мальски хорошую работу, если нет соответствующего «заказа» или протектората. Потом долгий путь к достижению заветного положения внутри организации, да и в обществе в целом. А если понадобится диплом магистра? Еще пару лет?

К сожалению, сложно убедить выпускника тратить 4-5 лет своей жизни после школы на образование, к которому «душа особо не лежит». Да и период до получения заветного диплома необходимо на что-то жить. Часто студенты подрабатывают во время учебы, порой не по специальности, порой в ущерб самой учёбе, что зачастую приводит к негативным результатам. Каков выход из этого?

По нашему мнению, идеальный вариант – возможность одновременно работать и получать образование, причём уровень качества образования будет прямо пропорционален вашему карьерному росту и наоборот, подъём по служебной лестнице будет подстёгивать к самосовершенствованию. Добавьте сюда отсутствие необходимости в подработке – вы уже работаете, тем более по специальности, тем самым не только зарабатываете, но и получаете драгоценный опыт.

Рассматриваемая стратегия непрерывного образования существенно экономит время каждого абитуриента на тропе получения диплома, плюс ускоряет отдачу квалифицированными кадрами от полученных знаний и опыта государству. После школы абитуриент поступает в вуз; за первый год обучения, студент углубляет свои знания в тех науках, которые будут ему необходимы на трудовом поприще. Со второго курса необходимо вплотную думать о

трудоустройстве, заняться мониторингом рынка труда. Затем, уже устроившись, работник продолжает учёбу либо удалённо, либо параллельно основной деятельности, чтобы приобретаемые им знания не противоречили производственным реалиям. Работодатель в свою очередь, предоставляя возможность получения опыта, столь необходимого молодому специалисту, контролирует вектор профессионального развития своего нового сотрудника. Перспективность такого подхода очевидна для каждой из сторон данного процесса: выпускник вуза имеет кроме вожделенного диплома, минимум три года опыта по специальности, любимую работу, стабильный заработок. Наниматель получает опытного молодого специалиста, воспитанного непосредственно на рабочем месте, чьи умения не нужно будет «затачивать» под свои потребности, обучать его. А ведь именно так приходится поступать работодателю с выпускником сразу по окончании вуза. Государству же необходимо вести правильную разъяснительную работу среди молодого поколения о важности любого вида труда, чтобы деление на перспективные и заторные виды работы пропало. После чего выпускник может совершенствовать свои знания и умения, продолжая и дальше обучаться без отрыва от основного места работы, поднимаясь на всё новые и новые профессиональные высоты.

Всемирно известный эксперт в сфере общего образования Питер Скотт при обсуждении направлений развития высшего образования в стратегическом и фундаментальном планах поставил вопрос о выживании университета как структуры в период перехода к непрерывному образованию, «которое станет делом многих, причем самых разных, структур, организаций и институтов... и не сможет оставаться миссией исключительно университета (или учреждений, очень похожих на него)...» [1].

Действительно, подобные реформы, сумевшие воплотиться в жизнь и получившие возможность продуктивно работать, должны затрагивать не только образовательную сферу. При разработке такой стратегии необходимо брать в расчет потребности конкретной области применения знаний или умений. Ведь в

самой системе высшего образования много недостатков и издержек, часть из которых были указаны выше. Но куда хуже несоответствие полученных знаний или опыта в институте реальным запросам работодателя. Ещё в 1997 г. ЮНЕСКО на конференции, посвященной определению основных направлений перемен в высшем образовании XXI в. (Палермо, 24-27 сентября 1997 г.) обсуждалась эта тема, на которой в своем докладе Малкольм Вебб обозначил суть общемировой проблемы в сфере получения качественного профессионального образования в: 1) разрыве между необходимым уровнем образования, и фактически обеспечиваемым учебными заведениями; 2) массовом прерывании обучения в вузах, несформированности необходимых профессиональных умений у выпускников; 3) сокращении количества обучающихся в сферах естественнонаучного и технического знания; 4) возрастающая потребность в хорошо подготовленных инженерах [1].

На конференции речь шла о необходимости вовлечения в структуру преобразований всей образовательной вертикали, начиная с дошкольного воспитания. И это есть реальный способ переломить ситуацию. Ведь в детстве мы закладываем своим воспитанникам основные поведенческие реакции, жизненные приоритеты. Необходимо с детства правильно развивать умения и способности каждого ребенка индивидуально, отойдя от шаблонности педагогических учений прошлого, а школу использовать в качестве средства закрепления и развития вложенных знаний и опыта дошкольного звена образования. Институтам и университетам оставить роль оттачивания и углубления способностей и уже сформировавшегося желания стать профессионалом определенного направления. вузам на руку будет играть еще и то, что воспитанник уже набирается заветного опыта на конкретной должности, на необходимом для себя и государства месте. Выгода подобной стратегии очевидна и для средней школы. Как многие знают, нередки случаи размытых приоритетов, а именно: школьная программа является перегруженной, немало предметов стоило бы вынести на дополнительную основу, выигранное время же подарить на дополнительное усвоение основных предметов. Сами же

основные предметы конкретизировать, избавив от бессмысленных ознакомительных тем или тем, которые будут раскрыты и проработаны на следующих этапах образовательного процесса. Налицо реальный способ улучшения рейтингов среди учащихся в частности и учебных заведений в целом, иными словами – оптимизация без ущерба кадровому составу и образовательной базе.

Но, как и любые преобразования, эти должны иметь четко выстроенную стратегию. Что является врагом любых реформ? Правильно – непоследовательность! К сожалению, именно это мы наблюдаем сегодня в сфере образования РФ. Зачем, сначала отказываться от советских педагогических технологий, считая их устаревшими, в пользу современного с виду «тестового» подхода [2], который сейчас уже большинство видят несостоятельным, и искать возможности плавно уйти от него?! Реформа в сфере просвещения необходима, но планировать ее нужно одновременно с оглядкой на современный технологический образ жизни, а также учитывая невозможность одномоментного перехода от одной модели образования к другой. Определив приоритеты перспективного развития в этой сфере, нужно выработать способы поэтапного, а самое главное «безболезненного», пути достижения поставленной цели. Но, если не будет работы на конкретный результат, а изменения в образовании будут направлены только на соответствие современным мировым тенденциям, этот путь можно смело назвать тупиковым. Возврат к советским технологиям мы также считаем необоснованным, поскольку «носители» тех знаний и умений в лучшем случае уже в большинстве своем на пенсии.

Выводы. Вести полемику по поводу несостоятельности тех или иных решений можно бесконечно. Как же определить выбрало ли государство верный путь развития? Для начала, качество образования должно определяться не способностью выпускника внедриться на рынок труда, а конкретным уровнем пользы, который он принесет государству, причем в ближайшей перспективе.

Аннотация. В статье на основе анализа современных тенденций развития образования предлагается взгляд на возможные направления изменений в данной отрасли, связанные с непрерывностью и профессионализацией образования.

Ключевые слова: непрерывное образование, развитие высшего образования.

Annotation. Based on the analysis of the modern trends in education this article suggests the look at the possible directions and curves of changes in the field, which are mostly connected with continuous education and its professionalization.

Key words: continuous education, higher education development.

Литература:

1. Краснов Ю.Э. Аналитический обзор международных тенденций развития систем образования № 8 (апрель – июнь 2004 г.) – URL: http://charko.narod.ru/tekst/an8/I_1.htm – [Дата обращения 12.03.2017]

2. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ // СЗ РФ. – 2012. – №53, Ст.7598. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.szrf.ru/doc.phtml?nb=edition00&issid=2012053010&docid=27> – (Дата обращения 16.03.2017).

УДК 371.134; 371.12:51-051

**К ВОПРОСУ О СТРАТЕГИЧЕСКИХ ОРИЕНТИРАХ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ
НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ**

Кондратьева Галина Вячеславовна,
*кандидат педагогической наук, доцент,
Заведующий кафедрой математического анализа и геометрии
Московский государственный областной университет
г. Москва*

Постановка проблемы. Противоречие между требуемым сегодня высоким уровнем подготовки педагога и нехваткой учителей, которые могут

качественно преподавать математику в соответствии с новыми запросами социума, ведет к необходимости переосмысления стратегических ориентиров развития профессиональной подготовки учителей математики.

Целью статьи является теоретическое обоснование необходимости усиления фундаментальности педагогического образования в современных условиях.

Изложение основного материала. Важнейшим вопросом на современном этапе модернизации образования является кадровый вопрос. Так, в Концепции развития математического образования в РФ констатируется, что не хватает учителей, которые могут качественно преподавать математику [1].

Анализируя вопросы профессиональной подготовки педагогических кадров в исторической ретроспективе, можно выделить два противоположных направления. Первое опирается на признание фундаментальности высшего профессионального образования, а вторая на углубление специализации и приоритете практической направленности в подготовке кадров. В последнее время именно второе направление нашло свое особое усиление в рамках реализации компетентностного подхода.

Вхождение России в Болонский процесс с введением двухуровневой системы высшего образования усилило тенденции практико-ориентированного направления в профессиональной подготовке, тогда как идея фундаментальности образования, направленная на концентрацию обучения вокруг узловых для данной специальности научных положений, отошла на второй план. Это отчетливо проявилось, в частности, по следующим направлениям.

«Знаниевый» подход уступает место деятельностному, в рамках которого основная цель образования рассматривается не как формирование у студентов прочных систематизированных знаний, а формирование способности к активной деятельности. Ведущей провозглашается готовность или способность к выполнению конкретной деятельности (педагогической, проектной, исследовательской, культурно-просветительской). Однако не определен

материал, на основе которого собственно и будут формироваться готовность и способность студентов к конкретной деятельности. Содержание вариативной части, обеспечивающей в том числе предметную область, полностью отводится на усмотрение учебного заведения. Неуклонно снижается время на изучение фундаментальных для математической подготовки учителя дисциплин (математический анализ, алгебра, геометрия). В то же время курс пополняется новыми дисциплинами. Так, студент МОПИ им. Н.К. Крупской – Московского педагогического университета, обучавшийся в 1988-1993 гг. по специальности «Учитель математики и информатики» осваивал 26 дисциплин. Тогда как современный бакалавр (5 лет обучения по направлению «Педагогическое образование» профиль «Математика и информатика», по учебному плану 2013 г.) должен изучить 65 дисциплин. Наряду с уже установившейся моделью обучения «бакалавриат-магистратура» вводится «академический бакалавриат» и «прикладной бакалавриат», для подготовки в рамках последнего значительно сокращается изучение дисциплин и увеличивается время на практику.

Усиление практико-ориентированности в подготовке не является случайным. В 2000-х гг. исследования выпускников высших учебных заведений разных стран привели к выводу, что практическая подготовка наших студентов находится на недостаточно высоком уровне по сравнению с другими странами. Так, исследование выпускников высших учебных заведений постсоветских стран (Россия, Беларусь, Украина) и выбранных демократических государств (США, Франция, Канада, Израиль), проведенное Мировым банком в 2004 году, показало, что студенты постсоветских стран показывают очень высокие результаты (9-10 баллов) по критериям «знание» и «понимание» и очень низкие баллы – по критериям «применение знаний на практике», «анализ», «синтез», «оценивание» (1-2 балла). Студенты из США, Франции, Канады и Израиля демонстрировали диаметрально противоположные результаты [2].

С усилением практической подготовки идея фундаментальности образования отходит на второй план. Вместо поиска баланса между фундаментальностью и практико-ориентированностью в профессиональном

образовании имеет место скатывание подготовки в сторону прикладного направления, направленного на решение конкретных задач современного образования. Тогда как подготовка учителя должна носить более стратегически направленный характер. Это можно аргументировать следующими основными позициями. Первое, фундаментальность сегодня в условиях динамично развивающегося информационного общества приобретает особый приоритет, т.к. постоянные изменения требуют наличия стержневых инвариантов в подготовке учителя. Второе, именно из-за недостаточно высокой подготовленности студентов необходимо уделять внимание именно их фундаментальной подготовке, т.к. самостоятельно они вряд ли смогут это сделать. Третье, фундаментальность образования всегда была сильной стороной именно отечественной школы. Вряд ли целесообразно в погоне за мировыми трендами категорично отказываться от своих традиционных основ.

Но сегодня необходим коренной пересмотр ключевых основ идеи фундаментальности образования [3]. Фундаментальность подготовки учителя не должна рассматриваться как калька университетского образования. Так, например, фундаментальность методической подготовки учителя должна основываться не на простом освоении методических концепций, а включать в себя представление об становлении и эволюции методико-математической мысли. Умение ориентироваться в современной образовательной ситуации и четкое понимание стержневых линий развития поможет педагогу как на первых порах вступления в профессию, так и в последующей работе. Однако курс по истории школьного математического образования и методики обучения математики еще не стал обязательным в практике подготовке учителей. Нередко лишь отдельные сведения предлагаются учащимся в курсе методики, а то и совсем опускаются.

Выводы Современная ситуация с подготовкой учителей связана с усилением практико-ориентированности образования в ущерб его фундаментальности. Необходимо усиление фундаментальности подготовки, в том числе и в рамках методического направления.

Аннотация. В статье вскрывается тенденция усиления на современном этапе практико-ориентированности в подготовке педагогов. Теоретически обосновывается необходимость реализации идеи фундаментальности педагогического образования, в том числе и в рамках методического направления.

Ключевые слова: профессиональное образование, фундаментальность, педагогические кадры.

Annotation. The article analyzes the contemporary tendency of the intensification of practical education during the professional education of teachers. The theoretical basis for the need to fulfil the idea of fundamentality of pedagogical education is brought forward, also in the methodically speaking.

Key words: professional education, fundamentality, pedagogical personnel.

Литература:

1. Концепция развития математического образования в Российской Федерации (утв. распоряжением Правительства РФ от 24 декабря 2013 г. N 2506-р) // <http://минобрнауки.рф/документы.3894>

2. Краснова Т.И. Инновации в системе оценивания учебной деятельности студентов // Образование для устойчивого развития. Минск: Издательский центр БГУ, 2005. – С. 438-440.

3. Тестов В.А. Образование. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : www.edit/muh.ru/ (дата обращения 20.03.2017).

УДК 378.14

**О ПРОФИЛИРОВАНИИ НАЧАЛЬНОГО КУРСА МАТЕМАТИКИ
В ЭКОНОМИЧЕСКОМ ВУЗЕ**

Коннова Лариса Петровна,
*кандидат педагогических наук, доцент Департамента анализа данных,
принятия решений и финансовых технологий*
Рылов Александр Аркадьевич,
*кандидат физико-математических наук, доцент Департамента анализа
данных, принятия решений и финансовых технологий*

Степанян Ирина Кимовна,
кандидат педагогических наук,
доцент Департамента анализа данных, принятия решений и финансовых
технологий ФГБОУ ВО «Финансовый университет при Правительстве
Российской Федерации» (Финансовый университет), г. Москва

Постановка проблемы. Основопологающим условием успешного развития нашей страны является преобразование экономики. Важная роль в этом процессе отводится современным профессионалам-экономистам. Остро востребованы специалисты, способные стратегически ставить задачи, масштабно видеть проблемы, предлагать нестандартные решения и оценивать их эффективность. Именно таких выпускников ждет сегодня промышленность, финансовые и банковские сферы. Наряду с фундаментальными знаниями, современный молодой экономист должен обладать системным мышлением и в комплексе уметь применять эти знания для решения поставленных перед ним задач. Неслучайно требования к выпускникам на сегодняшний день формулируются в виде компетенций. В связи с этим меняются и формы выпускных квалификационных экзаменов. Все чаще они носят междисциплинарный, кейсовый характер. Эффективное решение комплексных задач возможно только с использованием современного математического аппарата. Традиционно математические дисциплины занимают достаточно большой объем в подготовке экономистов. Однако практика показывает, что студенты с трудом используют математический инструментарий для анализа конкретных экономических ситуаций, затрудняются в выборе методов и средств. Успешно осваивая базовые математические дисциплины, они недостаточно эффективно используют эти знания впоследствии. Конечно, важную роль в разрешении этого противоречия призваны решить математические дисциплины прикладного характера. Тем не менее, проблема прикладной направленности остается.

Целью статьи является рассмотрение дополнительных возможностей по усилению прикладной направленности математической подготовки студентов

экономического вуза путем профилирования курса математики уже на начальных этапах обучения.

Изложение основного материала исследования. Формирование у студентов потребности в использовании математических методов для решения экономических задач должно начинаться уже на первом курсе. Высокий уровень познавательной активности первокурсников зачастую падает, когда при изучении высшей математики они не понимают, как она может быть использована в их будущей профессиональной деятельности. Поэтому включение задач экономического характера в учебный процесс уже на первых этапах способствует росту интереса к предмету, более глубокому пониманию экономических закономерностей и осознанному применению математических моделей.

«Точечное» вкрапление подобных задач в базовые математические дисциплины не принесет желаемого результата. Необходим системный подход, включающий в себя преобразование содержания курса и методов преподавания. Должны быть учтены и современное распределение учебного времени (увеличение часов, отводимых на самостоятельную работу студентов), и небольшой объем экономических и математических знаний у первокурсников, и требования стандартов высшего образования по организации занятий в современных интерактивных формах. Процесс должен быть целенаправленно спланирован и организован.

Опыт работы авторов со студентами первого курса бакалавриата различных экономических профилей позволяет предложить свое видение решения данной проблемы. Работа ведется по двум взаимосвязанным направлениям: дополнение содержания курса высшей математики экономическими вопросами и организация процесса обучения решению практико-ориентированных задач с использованием деятельностных методов.

Следует заметить, что задачи экономического содержания, как правило, всегда присутствуют в задачниках по математике для экономических вузов. Но зачастую в них требуется только подставить готовые данные в известную

формулу. Они неинтересны студентам, и вряд ли помогут им в будущем. Необходима усложняющаяся система задач, требующих знания основ экономических дисциплин и дополнительного поиска данных. Такие задачи не имеют единственного решения, поэтому актуальной становится необходимость обоснования оптимальности решения. Ярким примером подобных задач являются кейсы. Традиционно они предлагаются студентам на старших курсах в рамках экономических дисциплин. На начальном этапе обучение решение кейсов выходит за рамки актуального развития студента. Психолого-педагогическое обоснование возможности и необходимости использования таких задач было дано авторами в статье [1]. Нами сделана попытка разработать подобную систему на материале математического анализа для студентов первого курса направления «Экономика». Практическое воплощение этой идеи реализовано в учебном пособии авторов «Экономические приложения высшей математики в кейсах» [2].

Пособие структурировано в соответствии с программой курса математического анализа. Предварительно рассматриваются процентные вычисления и графики функций в экономике. Каждый раздел содержит краткую теоретическую справку, разобранные примеры и перечень задач для самостоятельной работы. Подборка задач в каждом разделе выстроена в соответствии с нарастающим уровнем сложности: от конвергентных задач с экономическим содержанием до дивергентных. К последним относятся задачи с недостающим количеством данных, с возрастающим уровнем неопределенности, имеющие несколько ответов и т.п. Первоначально задачи включают в себя только вопросы кейсового характера, в заключение раздела они все больше напоминают кейсы. Пособие не ставит своей целью научить решать экономические кейсы, такая работа у студентов еще впереди. Решение предлагаемых задач демонстрирует приемы использования математического аппарата для анализа экономических ситуаций, позволяет выстроить междисциплинарную связь и сделать ее явной.

Усилению эффективности внедрения в обучение системы профильно-ориентированных задач способствует использование деятельностных технологий. При этом студент является активным участником учебного процесса, более осознано выстраивает свою образовательную траекторию. Формами такой работы могут быть: проектная и исследовательская деятельность, «экономико-математические бои», кейс-чемпионаты и т.д. Участие в подобных мероприятиях формирует не только профессиональные, но и общекультурные компетенции, накапливает опыт командной работы.

Использование деятельностных методов также должно иметь плановый поэтапный характер. Авторами разработана методика внедрения кейс-технологий в учебный процесс при начальном обучении высшей математике [3]. Изначально студентам предлагается разобрать конвергентную экономическую задачу и представить ее решение в виде презентации, добавив определения экономических понятий, о которых идет речь. Следующий шаг получил название кейс-проект: студенту предлагается математическая модель, он должен подобрать экономическую ситуацию, которую можно разрешить с помощью данной модели. Далее студентам предлагаются задачи кейсового характера с большой долей определенности и непосредственно кейсы. Решение кейсов может быть организовано как на потоках студентов одного факультета, так и в рамках межфакультетского кейс-чемпионата.

Выводы. Реформирование экономического математического образования должно вестись как в направлении содержательного наполнения дисциплин, так и в русле использования современных образовательных технологий. Комплексный подход к профилированию начального курса высшей математики способствует более устойчивому формированию профессиональных компетенций.

Аннотация. В работе обосновывается необходимость профилирования начального курса высшей математики в экономическом вузе и предлагается вариант такого профилирования. Рассмотрение идет в двух аспектах: изменение содержания курса и модернизация методов обучения.

Ключевые слова: математическая подготовка экономистов, профилирование математического образования, деятельностные методы.

Annotation. The article substantiates the need for profiling an initial course of higher mathematics at the University of Economics and a suggestion for such profiling. Review is in two aspects: changing the course content and the modernization of teaching methods.

Keywords: mathematical training of economists, profiling mathematical education, activity-related methods.

Литература:

1. Коннова Л.П., Рылов А.А., Степанян И.К. Об опыте разработки системы задач на основе идеи ранней профилизации/ Актуальные проблемы обучения математике и информатике в школе и вузе в свете идей Л.С.Выготского/ Материалы III Международной научной конференции, 17-19 ноября 2016г.// Под ред. М.В. Егуповой, Л.И. Боженковой – ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», «СерНа», 2016, – 407 с.

2. Коннова Л.П., Рылов А.А., Степанян И.К. Экономические приложения высшей математики в кейсах: учебное пособие. – М.: Финансовый университет, 2016. – 132 с.

3. Коннова Л.П. Реализация компетентностного подхода при обучении математике в экономическом университете средствами кейс-метода / Л.П. Коннова, А.А. Рылов, И.К. Степанян // Стандарты и мониторинг в образовании. М.: ИНФРА-М, 2015. – Т.3, №6. – С. 28–31.

УДК 159.

ПОТЕНЦИАЛ СЕМИОТИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ПРАКТИКЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ ПО ПРОБЛЕМАМ ЗДОРОВЬЯ

Латышева Марианна Александровна,
*к. психол.н., доцент, доцент кафедры психологии
Института педагогики, психологии и инклюзивного образования
Гуманитарно-педагогической академии(филиал)
ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского» г. Ялта*

Постановка проблемы. За последние годы значительно возросло число обращений с жалобами, ядро которых содержит тот или иной аспект здоровья. При этом серьезными проблемами современности стали проблема недовольства своим телом, проблема лишнего веса и его инверсивный вариант – истощение, нервная анорексия. Следует отметить, что наряду с распространенной тенденцией «заедать» проблемы, в подсознании человека сохраняются и функционируют мифологизированные страхи остаться голодным, долг накормить детей, гостей и т. п. Подтверждением тому служат пищевые традиции разных народов, поговорки, сказки, а в современном масс-медийном варианте представленные кулинарными программами, шоу, красочными изданиями книг по кулинарии, мерчандайзингом в супермаркетах, рекламе и т. д. В частности, в одном из исследований было показано, что в семантическом слое сознания человека образ «толстая» связывается со здоровьем и благополучием, в то время как образ «худая» ассоциируется с болезнью, плохим характером: «величественная, солидная, аппетитная, фигуристая, хозяйюшка»; «вешалка, тень, тощая, карандаш, бледная, слабая, больная, злая» (соответственно) [1;17]. Несмотря на этот факт, современным масс-медиа удалось сформировать в сознании людей (прежде всего молодых девушек) и новый притягательный образ «худая» - означающий успешная, гламурная, что нередко приводит к трагедиям.

Анализ показывает, что мифологизация сознания современного человека продолжает функционировать, но уже в иных более «совершенных» формах,

порождая ряд психологических проблем, связанных с телесной организацией личности, ее здоровьем.

Целью статьи является теоретическое обоснование эвристичности применения семиотического подхода в практике психологического консультирования по проблемам здоровья.

Изложение основного материала исследования. Как известно, мифология является одной из первых форм представлений человека о мире и его месте в нем, из которой выкристаллизовались искусство, литература, религия, наука. При этом в любой из существующих сегодня форм общественного сознания несложно увидеть ту или иную мифологическую модель, трансформированный миф, включенный в определенную социальную структуру, индивидуальное сознание. Следует отметить, что мифы составляли и составляют картину мира человека, как первобытного, так и современного, определяя восприятие реальности и структурируя его поведение.

Собственно мифологизация есть апелляция к образам сознания, которые уже сложились у субъекта в ходе его социализации. Несмотря на тот факт, что данная проблема охватывает разные области нашего существования, на первом месте остаются вопросы, связанные с состоянием нашего тела. В частности, мифы о здоровье и болезни рассматриваются как наиболее распространённые и древние [2; 3]. Подтверждение этому можно найти в эпосах, в сказках, в Библии. Например, считалось, что первые люди не болели и не умирали до тех пор, пока не были нарушены какие-либо божественные установления или не совершены грехи. Одна из таких иллюстраций - нарушение запрета Адамом и Евой. Чтобы быть здоровым, нередко герой пьет кровь убитого врага, как в киргизском эпосе Монас, либо ищет «живую воду» и «молодильные яблоки» как в славянских сказках. В наше время эту роль выполняют лекарства.

Как видно, за прошедшие тысячелетия представления человека о здоровье, о причинах болезней значительно видоизменились, но и возникли новые мифы. Наряду с этим сохраняется и устойчивая тенденция связывать источник здоровья или болезни с каким-либо материальным носителем. Так,

знание о сложном устройстве человеческого организма привело к пониманию болезни как его засорению, неполадке; а природные силы и божественные существа трансформировались в понятие «биополе», «карма», «чакра» и т.п.

В этой связи одним из наиболее эвристичных подходов, которые можно эффективно применить в психологической практике при разрешении проблем здоровья, является семиотический подход, метод метафорической коммуникации. Так, можно говорить, что мифологичность и здоровья, и болезни скрыта от наблюдателя, а миф принимает обличье реальности, которая при ближайшем рассмотрении оказывается фальшивой, заимствованной. Самые фантастические и нелепые оздоровительные и лечебные приемы находят своих убежденных последователей, т. к. успех определяется умением психолога, психотерапевта, врача заставить поверить в предлагаемый им миф, а никак не «истинностью» используемой теории, особенно в тех случаях, когда обнаруживается соответствие мифа клиента и мифа психолога или врача. Опираясь на теоретические представления А. Ш. Тхостова, можно утверждать, что обрастание чувственной тканью характерно не только для большинства болезней, но и для большинства моделей «здорового образа жизни». Например, при случайном выявлении опухолевых образований у обследуемого появляются соответствующим образом локализованные болезненные ощущения. Весьма яркие транзиторные случаи встречаются и у психически здоровых людей, описываемые случаи связаны с тем, что телесное ощущение, став симптомом, начинает подчиняться не только природным закономерностям, но и логике мифа, в который оно включается [3;149].

В заключении отметим, миф «не отменяем», т.к. по самой своей структуре и способу формирования принципиально мифологичны представления о болезнях и здоровье. И хотя мифическое сознание и ограничено, упразднить ожившие мифологические представления, объявив их ложными, невозможно, что обусловлено остротой проблемы бытия и небытия субъекта. А значит, эти представления можно трансформировать

психотерапевтическими средствами, приблизив к их к реальности, усиливая потенциал здоровья личности.

Выводы. В последнее время клиенты, обращающиеся за психологической помощью, чаще предъявляют жалобы на различные аспекты здоровья. Представления о здоровье и болезни клиентов в значительной степени мифологизированы, в том числе благодаря современным средствами массовой информации. Семиотический подход является одним из эффективных в трансформации представлений клиента о здоровье и болезни.

Аннотация. В статье обсуждается потенциал семиотического подхода в консультативной практике из-за увеличения обращений клиентов с жалобами на различные аспекты здоровья

Ключевые слова: здоровье, болезнь, миф, мифологизация сознания, семиотический подход

Annotation. The article discusses the potential of the semiotic approach in the consultative practice due to the increase in clients' appeals with complaints about various aspects of health

Keywords: health, illness, myth, mythologization of consciousness, semiotic approach

Литература:

1. Вараксин И.В. Славянская клиника. Программа лечения избыточного веса / И.В. Вараксин. – Николаев, 1999. – 89 с.

2. Тхостов А.Ш. Болезнь как семиотическая система / А.Ш. Тхостов // Весник Моск. ун-та. Сер.14. Психология.– 1993. – №1. – С. 3-16.

3. Тхостов А.Ш. Болезнь как семиотическая система/ А.Ш. Тхостов // Весник Моск. ун-та. Сер.14. Психология.– 1993. – №1. – С.13-24

УДК 371.89

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА КЕЙС-СТАДИ КАК СРЕДСТВА ЛИЧНОСТНОЙ ОРИЕНТАЦИИ ПРОЦЕССА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ

Линник Елена Петровна,

*кандидат физико-математических наук, доцент, доцент кафедры
математики, теории и методики обучения математике*

Овчинникова Марина Викторовна,

*кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры математики,
теории и методики обучения математике*

*Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального
государственного автономного образовательного учреждения высшего
образования «Крымский федеральный университет имени В.И.Вернадского»
в г. Ялте*

Постановка проблемы. Обеспечение высокого уровня профессиональной подготовки будущего педагога, в том числе, учителя математики, к работе в школах, средних профессиональных и высших учебных заведениях является одним из важнейших направлений деятельности современного педагогического университета. Такая цель «повышает ответственность университетов в реализации нового, более широкого подхода к обучению, воспитанию, развитию студентов и создает предпосылки для разработки системной концепции университетского педагогического образования» [1, с. 3]. В качестве инструментария реализации данной системы мы используем личностный подход, который становится действенным методологическим ориентиром реализации поставленной цели.

Цель статьи. Описать опыт обеспечения практической и методической направленности учебных дисциплин, а также активизации исследовательской деятельности магистрантов на примере фрагментов одного из занятий по дисциплине «Методика подготовки учащихся к различным формам государственной аттестации» с использованием элементов метода кейс-стади, что позволяет сделать процесс профессиональной подготовки будущих учителей математики личностно-ориентированным, а изучаемый материал – личностно-значимым.

Изложение основного материала исследования. Достижение высокого уровня профессионализма будущего учителя математики невозможно без обращения внимания на «мелочи» в работе. Ведь именно из «капель» (мелочей) и состоит «океан». Первые «капли» в изучении математики это арифметические действия, их свойства. На основе сформированных вычислительных навыков формируются дальнейшие математические знания, умения и навыки.

Однако, как показали результаты мониторинговой контрольной работы по заданиям ЕГЭ по математике (базовый уровень), проведённой в конце сентября в 11-х классах одной из школ г. Ялты, с заданиями по преобразованию выражений, включающих арифметические операции справились лишь 49% выполнявших работу. Это значит, что больше половины выпускников не умеют считать! При этом в распределении по классам получены такие результаты: 11А – 57%, 11Б – 23%, а это значит, что в одном классе даже четверть обучающихся не владеет прочными вычислительными навыками.

Результаты по решению заданий, содержащих дроби, проценты, рациональные числа по той же выборке 79%, при этом по классам соответственно 83% и 63%. Конечно, эти результаты лучше, чем по арифметической составляющей, но всё равно, пятая часть одиннадцатиклассников не могут решать такие задачи.

В чём причина таких результатов? И что делать, чтобы исправить ситуацию? На этот вопрос мы и просим ответить наших магистрантов, которые в большинстве своём уже работают учителями математики в школах, имеют возможность на практике проверить сформулированные гипотезы и, на основе сделанных выводов, определить программу коррекционной работы.

В своей деятельности по профессиональной подготовке магистрантов мы строим учебный процесс таким образом, чтобы обучающиеся были включены в деятельность, адекватную формируемым компетенциям, определенными ФГОС ВО. Учитель должен иметь представление о различных методах организации обучения математике, одним из которых является кейс-метод.

Обучение математике школьников с использованием кейс-метода показало его эффективность [2]. Как справедливо отмечают Дударева Н.В., Унегова Т.А. «разработка кейс-заданий по математике имеет свою специфику по сравнению с общественными дисциплинами, поскольку при построении математических моделей сложных реальных ситуаций и их решении необходимо владеть достаточно развернутым математическим аппаратом» [2, с. 244]. При этом, в профессиональной подготовке будущих учителей математики использованию этого метода тоже уделяется внимание, что подтверждают работы [5; 6].

В типовых заданиях к ЕГЭ в текущем году представлены задачи, содержащие проценты [3; 4]. В профильном уровне это задача 11 (относится к первой части и требуется записать только ответ) и задача 17, имеющая практическое содержание (находится во второй части и требуется записать развернутое решение). В базовом уровне это задача 3, в которой нужно записать только ответ. Именно этот факт не позволяет провести анализ причин невыполнения данного задания.

После получения результатов мониторинговой работы, описанной выше, мы предложили магистрантам в качестве научно-исследовательского кейса такое задание: проанализировать типовые задачи обоих уровней, создать их модели, решить эти задачи всеми возможными способами, составить прогноз ошибок и затруднений, которые могут возникнуть у школьников, выявить как обучающиеся 10-х и 11-х классов решают задачу 3 с процентами (только базовый уровень), проанализировать результаты проведенных работ, разработать кейсы для старшеклассников, которые позволят повысить качество решения задач с процентами .

После получения задания, магистранты разбились на группы. Первая группа проводила контрольные срезы в своих школах, а вторая – среди обучающихся 1-2 курсов нашего вуза. Задание для решающих было не только решить задачу 3 и записать ответ, а решить задачу всеми способами, которые смогут найти, с подробными пояснениями.

После анализа полученных результатов (многие школьники не смогли определить какой процент числа составляет его четверть, половина, пятая часть, хотя эти результаты должны быть известны как табличные случаи умножения), подведены промежуточные итоги, определены направления создания кейсов для школьников. Подведение окончательных итогов планируется после проведения итоговых контрольных срезов.

Отметим, что при проведении подобных занятий мы используем не только разные методы обучения, но вариативность форм организации деятельности обучающихся (индивидуальные и коллективные), различные приёмы активизации их деятельности.

Выводы. Использование метода кейс-стади для практической и методической ориентации занятий по учебной дисциплине при изучении «Методика подготовки учащихся к различным формам государственной аттестации» позволяет сделать каждое задание лично значимым для обучающихся, что способствует повышению качества их профессиональной подготовки.

Аннотация. В данной статье описывается опыт проведения занятия, на котором анализируются результаты решения одной из задач, включённых в типовые варианты контрольных работ по математике базового уровня, показанные обучающимися 11-го класса и обучающимися младших курсов во время проведения мониторинговой контрольной работы.

Ключевые слова: математическая подготовка школьников, решение задач на проценты, метод кейс-стади.

Annotation. This article analyses the results of one of the mathematical tasks solutions provided by the 11 grade students as well as 1st year University students received in the process of the monitored mathematical test. This type of tasks can be found in the typical mathematical tests for the basic knowledge level.

Key words: mathematical preparation of school students, percentage mathematical tasks solution process, Case Study method

Литература:

1. Глузман А.В. Личностно-ориентированная подготовка студентов университета к профессионально-педагогической деятельности: теория и практика: монография / А.В. Глузман. – К. : НАПН Украины; Ялта : РИО КГУ, 2012. – 296 с.
2. Дударева Н.В., Унегова Т.А. Методические аспекты использования метода «Case Study» при обучении математике в средней школе / Н.В. Дударева, Т.А. Унегова // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 8 – С. 242-246.
3. ЕГЭ. Математика. Базовый уровень: типовые экзаменационные варианты : 30 вариантов / под.ред. И.В. Ященко. – М.: Издательство «Национальное образование», 2016. – 192 с.
4. ЕГЭ. Математика. Профильный уровень: типовые экзаменационные варианты : 36 вариантов / под.ред. И.В. Ященко. – М.: Издательство «Национальное образование», 2017. – 256 с.
5. Сидорова Н.В., Эверстова В.Н. Использование технологии case-study на уроках математики / Н.В. Сидорова, В.Н. Эверстова // Молодежный научный форум: Гуманитарные науки: электр. сб. ст. по материалам XIX студ. междунар. заочной науч.-практ. конф. – М.: «МЦНО». – 2014 –№ 12(18) / [Электронный ресурс] – Режим доступа. [https://nauchforum.ru/archive/MNF_humanities/12\(18\).pdf](https://nauchforum.ru/archive/MNF_humanities/12(18).pdf) (дата обращения 20.03.2017)
6. Тимофеева Н.Б. Применение метода Case-Study в обучении математике будущих учителей начальных классов в педвузе / Н.Б. Тимофеева [Текст] // Проблемы и перспективы развития образования: материалы междунар. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2011 г.).Т. II. – Пермь: Меркурий, 2011. – С. 142-144.

УДК: 37.378.147

**МУЗЕЙ КУКОЛ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ
ПЕДАГОГОВ**

Ломаева Марина Валентиновна,

*кандидат педагогических наук,
доцент, декан факультета психолого-педагогического образования,*

Ческидова Ирина Борисовна,

*кандидат педагогических наук,
доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного и начального
образования*

*Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт
(филиал) Российского государственного профессионально-педагогического
университета, г. Нижний Тагил*

Постановка проблемы. Одним из важнейших концептуальных положений современной системы образования является компетентностный подход на всех ее ступенях. Для реализации данного положения необходимо использовать возможности содержания дисциплин, включенных в учебный план, современные образовательные технологии, а также различные формы организации творческой деятельности обучающихся.

Цель статьи – систематизация и описание опыта создания музея кукол в педагогическом вузе как средства реализации компетентностного подхода в подготовке будущих учителей, воспитателей, психологов.

Изложение основного материала исследования. Основная образовательная программа подготовки бакалавров по направлению «Психолого-педагогическое образование» (профили «Психология и педагогика дошкольного образования», «Психология и педагогика начального образования», «Психология образования») включает дисциплины по выбору «Народная игровая культура», «Конструирование и изготовление игрушки». Освоив указанные дисциплины, студенты должны знать виды игрушек и технологию их изготовления; уметь конструировать и изготавливать игрушки из бумаги, природных и других материалов; владеть навыками проведения занятий по изготовлению игрушки, понимать значение работы над созданием

куклы в развитии и обучении дошкольников и младших школьников. Кроме того, предметом изучения является история куклы, ее значение в различные исторические эпохи, разновидности кукол. Особое внимание уделяется изучению традиционных тряпичных кукол, которые подразделяются по назначению, способу изготовления, по образу, по размеру. Н.В. Шайдурова выделяет игровые (столбушка, малыш-голышок, девка-баба), обереговые (куватка, ангелочек, лихоманки и др.) и обрядовые куклы (Неразлучники, Коляда, Пеленашка, свадебная и др.) [5].

Кукла – сделанное из тряпья, кожи, битой бумаги, дерева и пр. подобие человека, а иногда и животного [1, т. 5, с. 216]. Чаще всего это фигурка не более 30-50 см в высоту. Е.А. Покровский, изучая игры и игрушки российских детей в XIX веке, отмечает что куклы содействуют «доброму направлению ума и фантазии ребенка, характера и практической деятельности его в будущем, развитию его языка, речи, голоса, так как дети в своих играх с куклами помногу говорят, поют,.....развитию добрых семейно-нравственных понятий и правил» [3, с.108].

Знание многообразия кукол, их роли в развитии ребенка, умение создавать куклы, а также готовность обучать своих подопечных их изготовлению является важным средством формирования профессиональной компетентности будущих воспитателей дошкольных образовательных организаций и учителей начальной школы в области развития и воспитания обучающихся. Кроме того, куклы активно используются в работе психолога для передачи настроения, проигрывания ситуаций, развития речи. В.С. Мухина считает, что для работы психолога необходимы куклы – герои сказок, куклы для любования (в рост ребенка), куклы-девочки и куклы-мальчики, с большими глазами и блестящими волосами. Игрушки являются мощным средством психического развития детей, поскольку работа с куклой помогает установить контакт с ребенком, снимает эмоциональное напряжение, обогащает представления об окружающем мире, способствует развитию психических процессов [2].

Мини-музеи кукол нередко создаются в дошкольных образовательных организациях. Экспонаты музея являются высокохудожественными произведениями, активно используются в образовательном процессе и доступны детям. Народные игрушки (куклы) включаются в процесс проведения народных праздников, являются наглядным пособием при ознакомлении с образом жизни наших предков, с творчеством мастеров-кукольников.

В высшем учебном заведении мини-музей кукол можно создать при активном участии студентов и преподавателей. При этом ставятся следующие задачи: привлечение будущих педагогов к поисково-исследовательской деятельности, формирование интереса к декоративно-прикладному искусству; организация выставок, экскурсий, праздников; обогащение предметно-развивающей среды факультета; внедрение в образовательный процесс новых форм организации творческой деятельности обучающихся. В основу решения этих задач положены следующие принципы: опора на интересы студентов; наглядность и творчество; систематичность и последовательность; историческая достоверность; сотрудничество и взаимоуважение.

Куклы для музея создаются студентами на практических занятиях, они могут быть приложением к курсовой или выпускной работе. Отбор экспонатов проводится в соответствии с требованиями: высокое качество исполнения, эстетичность, возможность использования на практических занятиях и на занятиях с детьми.

В настоящее время коллекция музея кукол факультета психолого-педагогического образования включает следующие разделы: театральные куклы (куклы-марионетки, перчаточные куклы, куклы-петрушки); народные куклы (из сена, из соломы, тряпичные); авторские куклы (Тильда, чулочные, вязаные). Имеются и особые куклы. Это кукла «Бо-бо», которой можно доверить свой секрет и «закрыть» его от всех при помощи замочка и ключика; чулочная кукла с двумя лицами, улыбающимся и сердитым, позволяющая ребенку показать свое настроение и различать эмоции; веревочная кукла и

кукла-платье (девочка и мальчик), которые надеваются на ребенка и позволяют инсценировать различные ситуации от лица куклы.

Персонажи сказок представлены в музее перчаточными куклами театра Петрушки, персонажами сказки «Волшебник Изумрудного города», куклой «Солнышко», создающей положительную эмоциональную атмосферу на занятии. Куклы-марионетки, изготовленные своими руками, - клоун, гусеница, страусенок, собачка помогают учиться координировать свои движения, выражать настроение. Среди экспонатов музея есть куклы вертепного театра, представления которого также готовятся силами студентов факультета.

Работа музея кукол на факультете дает студентам представление об организации и функционировании музея в образовательной организации, привлекает к художественно-творческой деятельности, формирует профессиональные навыки. Передвижные выставки кукол устраиваются в период проведения научно-практических конференций, дней открытых дверей. Студенты попутно приобретают опыт демонстрации экспозиций, проведения экскурсий. Куклы из коллекции используются в период педагогической практики, на городских методических семинарах, выездах в детские сады и школы с кукольными спектаклями.

Для развития музея кукол на факультете планируется ряд мероприятий: подбор литературы по истории кукол, технике их изготовления, методике использования для развивающей и коррекционной работы с детьми; создание фильмотеки; разработка электронного каталога музея и его виртуальной версии. На базе музея планируется проводить занятия для студентов, мастер-классы по изготовлению и использованию кукол для педагогов образовательных организаций города и области, экскурсии для школьников.

Вывод. Таким образом, функционирование музея кукол на факультете психолого-педагогического образования (создание экспонатов, работа по их систематизации, подготовка выставок, проведение экскурсий, мастер-классов и т.п.) способствует формированию профессиональной компетенции, которая сформулирована в ФГОС ВО по направлению «Психолого-педагогическое

образование» следующим образом: «готовность организовывать различные виды деятельности: игровую, учебную, предметную, продуктивную, культурно-досуговую» [4].

Аннотация. В статье рассматривается опыт создания и работы музея кукол в педагогическом вузе, возможности музея в формировании профессиональной компетентности будущих педагогов.

Ключевые слова: музей, кукла, народная кукла, основная образовательная программа, профессиональная компетентность.

Annotation: in the article the experience of creation and operation of puppet Museum in a pedagogical University is described, the possibilities of the Museum in the formation of professional competence of future teachers are presented.

Key words: museum, doll, folk doll, basic educational program, professional competence.

Литература:

1. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. В 12 т./ В.И. Даль. – М.: «Мир книги», 2002.
2. Мухина, В. С. Дети и куклы: таинство взаимодействия. Мухина В.С. // Народное образование. – 1997.– № 5. – С. 28-33.
3. Покровский Е.А. Игры на развитие ловкости. Коллекция русских детских игр. / Е.А. Покровский. – СПб, Речь, 2010. –128 с.
- 4.Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования, направление подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование: утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 14 декабря 2015г. № 1457 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440302.pdf> (дата обращения 20.03.2017).
5. Шайдурова Н.В. Традиционная тряпичная кукла. Учеб.-мет. пособие. / Н.В. Шайдурова. – Санкт-Петербург, ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2011. – 176 с.

ОРГАНИЗАЦИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ СРЕДНЕГО И ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Лыхо Юлия Юрьевна,
*аспирант 3-го года обучения, ассистент кафедры технологий производства и
профессионального образования
ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса
Шевченко», г. Луганск*

Постановка проблемы. Создание Евразийского экономического союза позволило ряду стран постсоветского пространства стать равноправными участниками единого рынка труда. В свою очередь это требует универсальной системы образования, формирования единого рынка знаний, развития межгосударственных образовательных связей.

Изменившиеся требования к качеству подготовки специалистов, которые должны обладать широким спектром компетенций, свидетельствуют не только о необходимости замены традиционной образовательной парадигмы на компетентностную, но и создания условий профессионального развития личности специалиста в системе непрерывного профессионального образования. В связи с этим в связке СПО-ВУЗ возникает необходимость реализации принципа преемственности образования. Наиболее результативно этот принцип реализуется при условии организации университетского комплекса, включающего как сам вуз, так и ряд профильных учреждений среднего профессионального образования.

Исследователи И. И. Черкасова и Т. А. Яркова считают, что взаимодействие между учреждениями профессионального образования позволит решить существующие в современном образовании проблемы по эффективной реализации инновационных процессов в образовании [2, с. 165- 68].

Исходя из этого, можно предположить, что создание университетского комплекса позволит решить существующие в современном образовании

проблемы по эффективной реализации инновационных процессов в профессиональном образовании.

Целью статьи является анализ взаимодействия образовательных учреждений среднего и высшего профессионального образования университетского комплекса ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко».

Изложение основного материала исследования. Темпы развития сетевого взаимодействия на разных уровнях системы образования представляются далеко не равномерными. Наиболее активно происходит развитие сетевого взаимодействия на уровне образовательных учреждений общего образования. В системе профессионального образования к таким тенденциям относятся университетские комплексы [3, с. 33 – 38].

Создание университетского комплекса – это наиболее перспективное направление интеграции среднего и высшего профессионального образования, которое только начинает реализовываться в Российской Федерации. В Луганской и Донецкой Народных Республиках такие университетские комплексы действуют уже давно. Уже сейчас очевидно, что сетевое взаимодействие учреждений среднего и высшего профессионального образования обеспечивает реализацию концепции непрерывности и преемственности образования, позволяет осуществить поэтапную подготовку специалистов в соответствии с требованиями современного общества.

Луганским национальным университетом имени Тараса Шевченко и его структурными подразделениями на протяжении многих лет реализуется система непрерывного профессионального образования.

Изучение многолетней практики организации системы непрерывного образования в Луганском национальном университете имени Тараса Шевченко подтверждает эффективность подготовки специалистов в рамках университетского комплекса. Организация взаимодействия в условиях сети позволяет образовательным организациям повысить свой образовательный потенциал за счет использования ресурсов других участников сетевого

взаимодействия [1, с. 3]. В колледже будущие специалисты среднего звена получают значительную практическую подготовку. Практико-ориентированная деятельность, которая является стержнем профессиональной подготовки в колледже, предполагает непосредственное включение студента в профессиональную деятельность. Продолжая обучение в вузе, будущий специалист, уже получивший хорошие навыки практической деятельности, глубже понимает сущность фундаментальных знаний, их значение для осуществления профессиональной деятельности. Иной смысл для студентов приобретает и изучение дисциплин практико-ориентированной подготовки, ведение научно-исследовательской работы.

Опыт нашего университетского комплекса показывает, что можно выделить следующие направления взаимодействия образовательных учреждений среднего и высшего профессионального образования: учебно-методическое, научное, кадровое, профориентационное и социально-гуманитарное. При этом существуют и проблемы, которые необходимо решить для организации более эффективного взаимодействия:

1) отсутствие по ряду направлений подготовки цепочки: квалифицированный рабочий – специалист среднего звена – бакалавр – магистр;

2) обеспечение преемственности содержания подготовки специалистов на разных образовательно-квалификационных уровнях в связи с переходом на новые образовательные стандарты;

3) неструктурированность комплекса мероприятий по организации всех видов взаимодействия.

Решение поставленных проблем самим университетом возможно только частично. С целью развития сетевого взаимодействия в Луганской Народной Республике считаем целесообразным создание при Министерстве образования и науки ЛНР рабочей комиссии из представителей учреждений среднего и высшего профессионального образования. К задачам работы такой комиссии, на наш взгляд, можно отнести следующее:

1) выявление по каждому из направлений подготовки специалистов в Республике наличие цепочки: квалифицированный рабочий – специалист среднего звена – бакалавр – магистр. В случае отсутствия одного из звеньев, особенно на уровне квалифицированного рабочего и специалиста среднего звена, рассмотреть возможность организации подготовки специалистов на данных образовательно-квалификационных уровнях;

2) конкретизировать, обсудить и утвердить совместную учебно-методическую, научную, кадровую, профориентационную, социально-гуманитарную работу;

3) инициировать работу по оптимизации содержания подготовки специалистов разных образовательно-квалификационных уровней в рамках одного направления.

Выводы. Создание и развитие университетских комплексов позволяет решить проблемы эффективной организации взаимодействия образовательных учреждений среднего и высшего профессионального образования, что обеспечит непрерывную практико-ориентированную подготовку специалистов. В целом, совершенствование системы непрерывного профессионального образования не только будет способствовать повышению качества подготовки специалистов, но и их мобильности на Евразийском рынке труда.

Аннотация. Обоснована необходимость продуктивного сетевого взаимодействия между университетом и учреждением среднего профессионального образования. Проведен анализ организации взаимодействия в университетском комплексе, обобщены результаты и рассмотрены основные направления взаимодействия. Выявлены проблемы организации более эффективного сотрудничества и намечены пути их решения.

Ключевые слова: университетский комплекс, непрерывное образование, преемственность, профессиональное образование.

Annotation. The necessity of productive networking among University and institution of secondary vocational education. The analysis of interaction at the University, summarizes the results and describes the main directions of interaction.

The problems of organization of more effective cooperation and ways of their solution.

Keywords: university complex, continuing education, continuity, professional education.

Литература:

1. Методические материалы по организации сетевого взаимодействия образовательных организаций, обеспечивающего доступность формирования индивидуального образовательного маршрута обучающегося. – СПб. -. 2015. – С. 3.

2. Черкасова И. И., Яркова Т. А. Педагогический вуз как центр сетевого взаимодействия учреждений образования в условиях малого города / И. И. Черкасова, Т. А. Яркова // МНКО. – 2010. – № 6. – С. 165 – 168.

3. Швецов М. Ю., Дугаров А. Л. Сетевое взаимодействие образовательных учреждений профессионального образования в регионе / М. Ю. Швецов, А. Л. Дугаров // Учёные записки ЗабГУ. Серия: Педагогика и психология. – 2012. – № 5. – С. 33 – 38.

УДК 378.012:7.071.5:7.05-051

СОДЕРЖАНИЕ И ФОРМЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО РАЗРАБОТКЕ МЕТОДИКИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ДИЗАЙНЕРОВ К СОЗДАНИЮ ГРАФИЧЕСКИХ КОМПОЗИЦИЙ

Максименко Анна Евгеньевна,
*кандидат педагогических наук, доцент кафедры
изобразительного искусства, методики преподавания и дизайна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО
«Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» г. Ялта*

Постановка проблемы. Одной из ведущих задач образовательного процесса в современной высшей школе является выявление и усовершенствования креативного потенциала обучающихся, «очеловечивание»

интеллектуального опыта, когда личность выступает как основной объект исследований и, одновременно, субъект акта познания. Эффективной формой решения этой задачи является применение системного и интегрированного подходов в обучении, методология которых позволяет рассмотреть непрерывное многоуровневое профессиональное образование как целенаправленный процесс личностного и профессионального роста будущего специалиста. Особенно востребовано применение таких подходов в процессе подготовки специалистов в области дизайна – одной из самых востребованных в современном социуме.

Теоретики и практики дизайна, определяя его как творческую деятельность, направленную на создание эстетически совершенных серийных изделий (В. И. Лесняк), как универсальный метод решения проектных заданий (В. К. Сидоренко), как уникальную разновидность художественного творчества (И.В. Заргарян), особое место отводят подготовке будущих специалистов. Наиболее оптимальными для выработки подготовки будущих дизайнеров к созданию графических композиций являются, по мнению специалистов, дисциплины: «Шрифт», «Основы композиции», «Проектирование» [2].

Несмотря на достаточно активное обсуждение проблем профессиональной подготовки дизайнеров в процессе художественно-конструктивной деятельности, графической подготовки (исследования Л. Н. Безмоздина, М. П. Васильевой, О. И. Генисаретского, О. О. Фурсы), требует дополнительных исследований методика подготовки будущих дизайнеров к созданию графических композиций. Такая методика предусматривает последовательную и системную апробацию теоретико-практических доминант целенаправленного восприятия комплекса проектировочных заданий [4, с. 25].

Цель статьи является экспериментальное обоснование методики подготовки будущих дизайнеров к созданию графических композиций.

Изложение основного материала исследования. Основой для разработки такой методики должно служить утверждение о том, что педагогическая деятельность преподавателя в ходе создания графических

композиций будущих дизайнеров не определяется лишь передачей знаний при изучении специальных дисциплин, но основывается на комплексно-методологическом подходе, предполагающем сочетание опытно-теоретической и практической форм деятельности.

Методика подготовки будущих дизайнеров к созданию графических композиций, согласно утверждению специалистов, должна очерчивать теоретические границы формирования художественно-графических умений, являясь при этом динамичной, гибкой структурой, способной к изменениям, перестройке, адаптации [5, с. 13]. Вследствие этого содержание экспериментальной работы для обоснования такой методики определяется задачей комплексного художественно-графического обучения обучающихся, реализация которой предполагает: – развитие познавательной активности, творческой инициативы в процессе создания графических композиций; – усвоение теоретических знаний в ходе создания графических композиций на основе расширения связей между специальными дисциплинами; – овладение многообразием выразительных средств в графических композициях; – формирование у обучающихся навыков самоуправления учебно-познавательным процессом.

В свою очередь, практическая реализация разрабатываемой методики обеспечивается созданием организационно-педагогических условий, которые позволят каждому обучающемуся, во-первых, определить для себя область наибольшей успешности, во-вторых, найти возможность творческой реализации замысла художественно-графической деятельности. Комплекс таких организационно-педагогических условий можно очертить так: – формирование теоретических и практических художественно-графических знаний и художественно-графических умений; – использование различных дидактических возможностей для оптимизации перехода от прямого управления к соуправлению художественно-графической деятельности; – рассмотрение дидактических форм и методов для перехода в учебной деятельности от соуправления к самоуправлению.

Разработанная методика подготовки будущих дизайнеров к созданию графических композиций включает три этапа, каждый из которых является логическим продолжением предыдущего.

На первом – *репродуктивном* – этапе экспериментальная работа проводится с целью формирования готовности обучающихся к созданию графических композиций, развития у них творческих способностей, когда особое внимание уделяется овладению исходным объемом теоретических понятий и практических умений, вводящих будущего дизайнера в процесс творческого совершенствования. Основой проведения репродуктивного этапа являются объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, частично-поисковый методы и специальные средства (учебно-методические пособия, специальная литература, каталоги шрифтов, учебные работы).

Показателями завершённости первого, репродукционного, этапа является повышение уровня формирования мотивов, интересов и потребностей в художественно-графической деятельности у обучающихся для создания графических композиций. Целью второго – *проблемного* – этапа является овладение навыками художественно-графического выражения конкретной темы, исследование взаимовлияния изобразительных и шрифтовых элементов композиции, наработка приемов самостоятельного создания дизайн-проектов.

Третий – *самостоятельно-творческий* – этап предполагает активное участие обучающихся в творческой, художественно-графической деятельности. Его цель: формирование у будущих дизайнеров нестандартного творческого мышления, умения профессионально выполнять дизайн-проекты, осуществлять идентификацию фирменного стиля.

В процессе обучения на третьем этапе повсеместно применяется частично-поисковый метод, состоящий в организации активного поиска решения выдвинутых в обучении (или самостоятельно сформулированных) познавательных задач либо под руководством педагога, либо на основе эвристических программ и указаний.

Вывод. Разработанная и экспериментально апробированная методика подготовки будущих дизайнеров к созданию графических композиций в процессе изучения специальных дисциплин позволяет установить наиболее оптимальные условия организации учебных заданий, ориентированных на активный поиск обучающимися профессиональных знаний и умений, способов действий, необходимых для их будущей успешной деятельности.

Вместе с тем, предложенная экспериментальная деятельность по разработке методики подготовки будущих дизайнеров к созданию графических композиций, являясь гибкой и трансформационной по используемым методам и приемам, предполагает дальнейшие исследования в этой области, направленные на совершенствование системы дизайн-образования.

Аннотация. В статье проанализирована проблема экспериментального обоснования результативности методики подготовки будущих дизайнеров к созданию графических композиций в процессе профессиональной подготовки.

Ключевые слова: художественно-графические умения будущих дизайнеров, дидактические средства художественно-графической подготовки, профессионально ориентированные практические задания, формирование готовности студентов к художественно-графической деятельности.

Annotation. The article analyzes the problem of experimental verification of the effectiveness of the methods of formation the artistic and graphic design skills of the future designers in the process of career-oriented training.

Key words: art and graphic design skills of the future designers, didactic means of the graphic arts training, career-oriented practical exercises, the formation of students' readiness for the graphic arts activities.

Литература:

1. Безмоздин Л. Н. Художественно-конструкторская деятельность человека / Л. Н. Безмоздин. – Ташкент : Фан, 1975. – 301 с.
2. Введенский В. Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога / В. Н. Введенский // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 51–55.
3. Генисаретский О. И. Методологические и гуманитарно-

художественные проблемы дизайна : автореф. дис. ... д-ра искусствовед. наук : 17.00.06 / О. И. Гинесаретский ; ВНИИ технической эстетики. □ М., 1990. □ 36 с.

4. Лесняк В. И. Графический дизайн: (основы профессии) / В. И. Лесняк. – Х. : Биос Дизайн Букс, 2009. – 415 с.

5. Максименко Г. Є. Базові принципи викладання спеціальних дисциплін в умовах кредитно-модульної технології навчання / Г. Є. Максименко // Проблеми освіти : науковий зб. / гол. ред. І. О. Вакарчука. – К. : Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України, 2009. – Вип. 58, ч. 2. – С. 24–27.

УДК 172.4:316.647.5

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ СТУДЕНТОВ РАЗНЫХ НАЦИОНАЛЬНОСТЕЙ КРЫМА

Мамедова Надежда Александровна,
*старший преподаватель кафедры здоровья и реабилитации
Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО
«КФУ им. В.И. Вернадского» в г. Ялта*

Постановка проблемы. Одной из глобальных проблем современного мира является нетерпимость. Все чаще проявляются в обществе насилие, недоброжелательность, озлобленность, жестокость и агрессивность. Эти негативные социальные явления можно рассматривать как следствие недостаточности или отсутствие толерантности у отдельных людей и социальных групп. Проблемы, поликультурной, полинациональной среды усиливаются в периоды, когда возрастает неопределенность жизни в обществе, непредсказуемость, связанная с безработицей, неспособностью найти достойную работу. Нарастание социальной напряженности, разрушение нравственных и духовных принципов, требуют формирования новых человеческих качеств, наращивание потенциала культурного взаимодействия,

создают необходимость перехода к устойчивой модели человеческого общества.

Цель статьи. Для преодоления социальной напряженности возникает интерес к явлению толерантности, как качества личности необходимого для успешной адаптации к новым, изменяющимся условиям социума. Формирование толерантности предоставляет возможность познания культуры разных народов, создавая тем самым предпосылки взаимопонимания и уважения, позиции сотрудничества, добрососедства, что является залогом социальной и межнациональной стабильности на полуострове.

Изложение основного материала статьи. Сегодня в Крыму проживают представители более 125 наций и народностей, они гордятся своим этническим происхождением, и отличаются между собой культурными ценностями, традициями, социальным опытом, религией.

Важно знать и понимать, что такое толерантность для многонационального Крыма. Признание того, что люди отличаются внешним видом, языком, поведением и имеют право сохранять свою индивидуальность – очень важно для сохранения мира и согласия между народами, населяющими полуостров. Толерантность означает уважение, восприятие и понимание богатого многообразия культур народов Крыма, формирование самовыражения и самовыявления человеческой личности. Это единство в многообразии, гармония отношений, уважение друг друга.

Культура в сфере межнационального общения, толерантность, уважение национальных, культурных, религиозных и других принадлежностей людей, их права на взгляды и убеждения провозглашены и закреплены в документах многих международных организаций. Как отмечал Генеральный директор ЮНЕСКО Федерико Майор Сарагоса, толерантность является неотъемлемым и существенным элементом реализации прав человека и достижения мира.[1].

Толерантность представляет собой многоаспектное понятие, с одной стороны – это качество личности, которое проявляется в поведении и поступках, с другой – цель и результат воспитания, сопровождающийся

формированием определенных социальных установок. Толерантность можно рассматривать как стабилизирующий фактор, объединяющий традиции, культуру народов Крыма, направляющий отношения в обществе в мирное русло, как результат формирования культуры мира, что предполагает знание обычаев предков, истории народа, родного края и возвышает человека, дает опору, служит нравственным ориентиром в этнонациональной среде Крыма, а также является инструментом профилактики экстремизма.

Среди ценностных приоритетов современного образования проблема воспитания толерантности студентов занимает особое место.

С позиций педагогики толерантность рассматривают в сочетании с воспитанием доброжелательного отношения к другим народам, а также в контексте культуры межнационального общения в поликультурной среде.

Основу современного образовательного пространства должна составлять педагогика толерантности, которая предусматривает изменение системы человеческих отношений, построение их на взаимном уважении. Среди приоритетных направлений воспитания толерантности выделяют реализацию принципов общечеловеческой морали, формирование осознания взаимосвязи свободы, прав человека и его гражданской ответственности, умения межличностного общения и подготовку студентов к жизни в условиях поликультурного и многонационального общества. К исходным принципам толерантности следует отнести, прежде всего, отказ от насилия, подчинение законам, добровольность, осознанность выбираемого отношения к поведению и поступкам другого, умение принудить себя, не принуждая других, принятие другого таким, какой он есть.

Основными компонентами понятия «толерантность», являются социально-психологические качества человека – психологическая готовность к терпимости по отношению к другим и активная нравственная позиция. Естественно эти качества не являются врожденными качествами человека, а приобретаются им посредством диалога, сотрудничества с людьми иных культур, взглядов, позиций, ориентаций. Диалог и сотрудничество это виды

позитивного взаимодействия во имя взаимопонимания между людьми разных национальностей, социальной среды, религии. Воспитание толерантности студентов, как процесс взаимодействия, направлен на обучение таким способам поведения, которые учитывают интересы другого, не наносят ему вреда и принимают его таким, какой он есть. Эффективность воспитания толерантности определяются не только тем, как оно обеспечивает усвоение и воспроизводство человеком культурных ценностей и социального опыта, но и готовностью, способностью человека к само изменению.

Основным направлением воспитания толерантности студентов разных национальностей Крыма, является создание системы педагогических условий, способствующих формированию толерантных убеждений, взглядов и навыков толерантного поведения в обществе, созданию доброжелательной атмосферы, доверия и уважения во взаимоотношениях между представителями разных национальностей, а также популяризации истории, культуры, традиций народов, проживающих в Крыму.

Выводы. Важно понимать, что дальнейшее развитие и процветание Крыма возможно только в условиях диалога представителей разных национальных, культурных и религиозных сообществ, способных понять и принять другую культуру в качестве равноценной своей родной культуре.

Аннотация. Статья посвящена роли воспитания толерантности студентов разных национальностей Крыма. Рассмотрена проблема формирования толерантности студентов, что создает условия для достижения взаимопонимания и сотрудничества и предоставляет возможность познания молодежью культуры разных народов, населяющих Крымский полуостров.

Ключевые слова: воспитание толерантности, студенты, система педагогических условий, позитивное взаимодействие, разные национальности Крыма.

Annotation. This review examines the role of cultivating the good tolerance of Crimea students of different nationalities towards each other. The aspects of tolerance build-up among the students has been considered, therefore, providing necessary

conditions for the achievement of understanding and cooperation, and giving the opportunity to the young people to conceive what the cultures of the different Crimean nationalities are like.

Keywords: tolerance build up, students, system of the pedagogical conditions, positive interaction, different nationalities of Crimea.

Литература:

1. Международные нормативные акты ЮНЕСКО – М.: Логос, 1993.
2. Уолцер М. О терпимости / Пер. с англ. А. Абрамов. – М.: Идея – Пресс, 2000. – 159 с.
3. Хайруллин Р. З. Формирование культуры межнационального общения и толерантности в молодежной среде / Р. З. Хайруллин // Мир психологии. – 2009. – № 3. – С. 85–92.

УДК: 316.614

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПО НАПРАВЛЕНИЮ

44.03.02 «ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»

Мартыненко Карина Алексеевна,
*обучающаяся 2-го курса магистратуры
Евпаторийского института социальных наук (филиала)
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского»
г. Евпатория*

Постановка проблемы. Современное общество характеризуется приближением к информационной цивилизации, базирующейся на интеллектуальном потенциале человека. Актуальным становится создание социального облика человека, его формирование в процессе социализации. Это процесс протекает на всех этапах жизнедеятельности человека, в частности и в период профессионального становления, внося заметный вклад в развитии личности, специалиста, профессионала. Вследствие этого особое внимание

уделяется профессиональной подготовке будущих бакалавров той или иной профессии, а в нашем случае социальных педагогов, педагогов-психологов.

Целью статьи является рассмотрение социализации будущих социальных педагогов, педагогов-психологов по направлению подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование», профиль подготовки «Психология и социальная педагогика».

Изложение основного материала исследования. А.С Кезин утверждает, что социализация представляет собой сложный, интегративный процесс, в котором первокурсник, приобретая и усваивая все необходимые компетенции будущего социального педагога, педагога-психолога адаптируется к сложным социальным и профессиональным изменениям жизни. Такой социализирующийся процесс приобретает профессиональную характеристику, «как продолжающийся процесс на протяжении периода обучения в высшем учебном заведении, приобщая обучающегося к новым профессиональным условиям, когда студент-первокурсник усваивает особенные нормы и ценности, присущие реальным требованиям к его профессиональной деятельности» [3, с. 22].

На социализацию студентов-первокурсников оказывает влияние комплекс факторов социализации, а именно макро-, мезо- и микрофакторы [4].

Особое значение оказывает такой макрофактор, как государство, который воздействует на социализацию будущих социальных педагогов, педагогов-психологов через требования, предъявляемые федеральным государственным образовательным стандартом.

В рамках основной профессиональной образовательной программы высшего образования направления подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование», профиль подготовки «Психология и социальная педагогика» осуществляется подготовка обучающихся с присвоением квалификации «бакалавр». Объектами профессиональной деятельности социальных педагогов, педагогов-психологов являются воспитание, обучение, социализация, индивидуально-личностное развитие обучающихся, здоровье

студентов, психоло-педагогическое и социальное сопровождение обучающихся, педагогических работников и родителей (законных представителей) в образовательных организациях различного типа [5].

Среди мезофакторов социализации заметную роль играют такие факторы, как средства массовой информации и субкультура. Выполняя когнитивную функцию, средства массовой информации повышают уровень информационной компетентности будущего социального педагога, педагога-психолога и его психологической грамотности в ситуациях профессионального и межличностного взаимодействия, способствуя формированию социальной компетентности. Будущий социальный педагог, педагог-психолог может пополнить объем теоретической осведомленности, систематизировать знания, посещая библиотеку по профилю своей подготовки, что дает ему возможность быть более компетентным в своей деятельности, анализировать полученную информацию и применять ее в конкретной ситуации.

Библиотеки при университетах проводят активную просветительскую работу, конференции, выставки, отражающие психолого-педагогические проблемы общества. Посредством такого взаимодействия обучающихся и университетских библиотек у студентов-первокурсников формируются необходимые знания в решении существующих проблем.

Влияние субкультуры как мезофактора социализации особенно велико на момент поступления абитуриента в высшее учебное заведение. Молодежная субкультура, выступая в качестве стилизованного механизма социализации, накладывает существенное влияние на то, как личность относит себя к социуму, какие модели поведения предпочитает. Как пишет А.В. Мудрик «субкультура влияет на социализацию человека поскольку и в такой мере, и поскольку в какой мере группы, которые являются ее носителем, референты (значимы) для него» [4]. Особое место в процессе социализации студентов-первокурсников занимает группа сверстников, выполняющая функцию приобщения к культуре общества, к нормам поведения в определенных ситуациях, а также важную роль несут в процессе социализации студенческие

формирования, например, такие как студенческий совет, объединения по интересам.

Особое значение в процессе социализации имеет влияние студенческого совета на личность будущего социального педагога, педагога-психолога. Студенческий совет приобщает студента-первокурсника к уже сформированным нормам поведения и помогает освоиться в новой социальной среде, что позволяет обучающемуся формировать и развивать умения организовывать взаимодействие субъектов образовательной системы.

С.А. Дружилов выделяет в процессе социализации студентов-первокурсников по направлению подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование» понятие профессионализм, как включение индивида в профессиональное сообщество и усвоение в нем социально-профессиональных качеств. Исследователь полагает, что социализация требует деятельностного участия обучающегося в его профессиональном становлении, в котором профессиональное «Я» неотделимо от профессионального «Мы». В данном контексте взаимоотношений «человек-социум-деятельность» личность приобретает свою профессиональную значимость, осознает себя субъектом труда, профессионально себя идентифицирует с социальной профессиональной группой и социумом [2].

Идентификация, как механизм социализации, будущего социального педагога, педагога-психолога определяет его роль в обществе, его позицию по отношению к социальной и профессиональной среде, профессиональной группе. При таком подходе осуществляется процесс принятия позитивных характеристик будущего бакалавра, что дает возможность обучающемуся в высшем учебном заведении выйти из жестко заданной профессиональной роли, сохраняя свободу развития. Будущий социальный педагог, педагог-психолог образовательного процесса в высшем учебном заведении учится формировать собственную линию социально-профессионального поведения: копирует внешние его формы, осваивает нормы, идеалы, отождествляет себя с профессиональной социальной группой [1].

Учреждение высшего образования, является ведущим агентом социализации обучающихся первого курса в ходе освоения направления подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование». Условия обучения в учреждении образования призвано подготовить и выпустить в дальнейшую жизнь социального педагога, педагога-психолога, который усвоил нравственные нормы и принципы, а также способного приспособляться к постоянно меняющимся условиям социума, как в социальных, так и в экономических, политических и профессиональных направлениях деятельности человека.

Выводы. Таким образом, социализация первокурсников по направлению подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование», профиль подготовки «Психология и социальная педагогика» заключается в усвоении профессиональных компетенций, предъявляемым федеральным государственным образовательным стандартом и под влиянием вторичных агентов социализации, и идентификации как механизма социализации.

Аннотация. В данной статье описан процесс социализации студентов-первокурсников обучающегося по направлению 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование».

Ключевые слова: социализация, обучающейся, социальный педагог, педагог-психолог, факторы социализации.

Annotation. This article describes the process of socialization of first-year students during vocational training in the direction of 44.03.02 "Psychological and pedagogical education".

Keywords: socialization, trainee, social pedagogue, teacher-psychologist, factors of socialization.

Литература:

1. Андреева, Г.М. Социальная психология / Г. М. Андреева – Москва : Аспект Пресс, 2001. – 375 с.

2. Дружилов, С.А. Психологические проблемы формирования профессионализма и профессиональной культуры специалиста С.А. Дружилов – Новокузнецк: ИПК, 2000. – 187 с.

3. Кезин, А.С. Роль профессионального образования в социализации личности / А.С. Кезин – Хабаровск. Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2006 – 108 с.

4. Мудрик, А.В Социализация человека: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. В. Мудрик – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Издательский центр «Академия», 2006. – 304 с.

5. ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование (далее соответственно – программа бакалавриата, направление подготовки) [Электронный ресурс] Режим доступа – <http://fgosvo.ru/news/3/1642>. – Загл. с экрана.

УДК 371.09

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФИНАНСОВОЙ МОДЕЛИ САМУЭЛЬСОНА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ПРИ ИЗУЧЕНИИ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ СТАТИСТИКИ: АКТУАЛЬНОСТЬ ПРОБЛЕМЫ

Мельник Сергей Анатольевич,
*доктор физико-математических наук,
профессор кафедры математики, теории и методики обучения математике*

Ладыка Людмила Анатольевна,
*обучающаяся 4 курса направления подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, профиль Математика
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО
«КФУ им. В.И. Вернадского» в г. Ялте*

Постановка проблемы. Проблема обеспечения профессиональной направленности обучения в изучении всех учебных дисциплин ОПОП ВО 38.03.01. направление подготовки Экономика, профиль: Финансы и кредит не теряет актуальности. Учебная дисциплина «Теория вероятности и математическая статистика» относится к базовой части учебного плана. На основе сформированных в результате её изучения знаний, умений и навыков, у

будущих бакалавров данного профиля подготовки формируются и развиваются компетенции, необходимые в изучении дисциплин вариативной части, таких как «Финансовый анализ», «Анализ хозяйственной деятельности», «Финансовая статистика» и других, а также в дальнейшей профессиональной деятельности.

Цель статьи. Обоснование актуальности обучения будущих бакалавров профиля подготовки Финансы и кредит комплексному применению методов математической статистики при построении финансовых моделей.

Изложение основного материала исследования. При изучении методов математической статистики важным фактором мотивации обучающегося является прикладной характер изучаемого материала. Демонстрация возможностей практического применения методов идентификации математической модели, оценивания её параметров, исследования точности прогнозирования повышает интерес обучающихся к изучаемому материалу и способствует более глубокому его усвоению.

В классических курсах математической статистики, преподаваемых на многих специальностях в университетах, изучение методов исследования свойств статистических выборок разбито на отдельные темы: «Построение точечных оценок неизвестных параметров распределения», «Построение интервальных оценок неизвестных параметров распределения», «Проверка статистических гипотез о типе распределения наблюдаемой случайной величины», «Корреляционный анализ выборки», «Регрессионный анализ выборки» и т.д.

В рамках каждой из указанных тем решается определённая задача математической статистики, позволяющая описать определённый набор качеств исследуемого объекта. Каждая из таких задач является весьма трудоёмкой и требует применения широкого набора математических результатов. Как правило, для решения перечисленных классических задач математической статистики существует несколько методов решения и их применение требует знания особенностей и свойств предлагаемых методов. Поэтому, для изучения

методов решения таких задач в рабочих программах курса «Математическая статистика» выделяется значительное время.

Для качественного обучения методам решения указанных задач разработаны многочисленные учебники, учебные пособия и задачки (например, [1], [2], [3]). Однако, при практическом применении методов математической статистики изучаемый объект исследуется в комплексе, как единое целое, и решение каждой из перечисленных задач описывает лишь некоторые черты объекта. При комплексном исследовании объекта задачи оценивания параметров, проверки гипотез, оценки точности полученных результатов являются лишь промежуточными этапами решения главной задачи: всестороннего комплексного описания свойств изучаемого объекта.

При этом следует отметить, что для решения комплексной задачи не достаточно просто последовательно решить серию локальных задач. Результатом решения главной задачи является построение математической модели, комплексно описывающей исследуемый объект. Этот результат может быть достигнут лишь в том случае, когда исследователь, решая локальные задачи способен учитывать взаимосвязь между результатами выполнения отдельных этапов решения главной задачи.

Для того, чтобы выработать у обучаемого навыки комплексного применения методов математической статистики, необходимы задания комплексного характера. Эти задания, с одной стороны, должны быть максимально приближены к реальной действительности, а с другой стороны, должны быть посильны для студентов и решаемы в рамках времени, выделяемого учебным планом бакалавриата или магистратуры и рабочей программой дисциплины.

Разработка таких заданий является непростой задачей так как требует не только знания методов математической статистики, но и знания современной теории математического моделирования случайных процессов и практики её применения. Одной из таких моделей является математическая модель финансовой математики, предложенная П. Самуэльсоном в 1965 году в

работе [4]. При помощи этой модели возможно изучать динамику курсовой стоимости различных финансовых активов (цена акции, курс валюты, цена единицы товара и т. д.). Именно эта модель послужила основой для многочисленных научных работ в области финансовой математики (например, [5], [6], [7]).

Выводы. Целенаправленное обучение будущих финансистов применению модели П. Самуэльсона существенно усилит профессиональную ориентацию изучения учебной дисциплины «Теория вероятности и математическая статистика», позволит обучающимся решать задачи, которые приближены к реальной действительности, являются посильными для них и не требуют много времени.

Аннотация. В статье обосновывается актуальность обучения будущих специалистов применению финансовой математической модели П. Самуэльсона для решения комплексных практических задач.

Ключевые слова: математическая модель, моделирование случайных процессов.

Annotation. The reasonableness of teaching the future Math teachers to apply the financial mathematical model of P. Samuelson in order to solve complex practical mathematical tasks is described and proved in the following article.

Key words: mathematical model, random processes modeling.

Литература:

1. Гихман И.И., Скороход А.В., Ядренко М.И. Теория вероятностей и математическая статистика. Киев: «Вища школа», 1979, 408 с.
2. Боровков А.А. Математическая статистика. Москва: «Наука», 1984, 524 с.
3. Гмурман В.Е. Руководство к решению задач по теории вероятностей и математической статистике. Москва: «Высшая школа», 2001, 400 с.
4. Samuelson P.A. Theory of warrant pricing. // Industrial management review. Vol. 6, 1965, p. 13-21.
5. Ширяев А.Н. О некоторых понятиях и стохастических моделях

финансовой математики. // Теория вероятностей и её применения. т. 39, 1994, с. 5-22.

6. Muciela V., Rutkowski M. Martingale methods in financial modeling. // Applications of Mathematics. Vol. 36, 1997, p. 37-51.

7. Föllmer H., Schweizer M. Hedging of contingent claims under incomplete information. — Davis M. H. A., Elliott R. J. (eds.): Applied stochastic analysis (Stochastics Monogr., v. 5). London New York: Gordon and Breach, 1991, p. 389-414.

УДК 378.147:371.124

ЗНАЧЕНИЕ МЕДИАОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЕЙ-ФИЛОЛОГОВ

Меркулова Лариса Викторовна,

*Ассистент кафедры Романская и германская филология,
Севастопольский государственный университет, г. Севастополь*

Постановка проблемы. Современная система профессионального образования направлена на подготовку личности, готовой к постоянному самостоятельному обновлению компетенций, которые обеспечивают, с одной стороны, ее успешную учебную деятельность сегодня, а с другой – эффективную социально-профессиональную адаптацию и будущую профессиональную деятельность [1, с. 65 – 70]. Следовательно, воспитание общей коммуникативной культуры, формирование коммуникативной компетенции в родном и иностранном языках, формирование медиаобразовательной компетентности может способствовать в свою очередь формированию конкурентоспособной личности, владеющей иностранным языком.

Цель статьи заключается в определении значимости медиаобразовательной компетентности в профессиональной подготовке будущих учителей-филологов.

Изложение основного материала исследования. На сегодняшний день с большой долей уверенности можно сказать, что актуальность медиаобразования в условиях формирования единого образовательного пространства осознается на государственном уровне и становится одной из приоритетных государственных задач. Внедрение медиаобразовательного компонента в образовательные программы школ и вузов на территории Российской Федерации необходимо стимулировать. Это касается, в том числе, программ подготовки учителей-филологов. Наиболее остро сейчас встает проблема подготовки будущих специалистов к работе в условиях растущей компьютеризации и информатизации, а также приобретения навыков использования цифрового дидактического материала на родном и иностранном (как правило, английском) языке, работы с русскоязычными и иноязычными медиатекстами различных жанров. Это подтверждается следующими фактами.

Во-первых, по заявлению министра образования и науки Российской Федерации, с 2020 года английский язык станет обязательным при сдаче ЕГЭ, что подчеркивает возрастающую значимость иностранного языка в современном обществе [2].

Во-вторых, в нескольких поколениях федерального государственного образовательного стандарта особое внимание обращается на формирование и развитие информационной культуры средствами иностранного языка. Акцентируется умение находить необходимую информацию и переводить ее из одной знаковой системы в другую, критически оценивать достоверность полученной информации, продуктивно работать с текстами различных стилей, адекватно воспринимать язык СМИ, создавать презентации с использованием мультимедийных технологий и т.д. В частности, это отражено в Примерной программе по иностранному языку для неязыковых вузов и факультетов, разработанной Научно-методическим советом по иностранным языкам Министерства образования и науки РФ в 2009 году [3].

Формирование и развитие медиаобразовательной компетентности учителя иностранного языка тесно связано с формированием и развитием его

основных профессиональных компетенций. Следовательно, они не должны рассматриваться изолированно от процесса профессиональной подготовки будущих специалистов указанного профиля. В характеристике профессиональной деятельности выпускников программ бакалавриата по направлению подготовки 45.03.01 филология указывается, что помимо педагогической деятельности учитель-филолог должен выполнять большой объем работы с различными видами текстов, а именно: устное, письменное и виртуальное (размещение в информационных сетях) представление материалов собственных исследований; сбор и обработка (в том числе организация, переработка, хранение, трансформация и обобщение) языковых и литературных фактов с использованием традиционных методов и современных информационных технологий; создание на основе стандартных методик и действующих нормативов различных типов текстов (например, устное выступление, обзор, аннотация, реферат, докладная записка, отчет; официально-деловой, публицистический, рекламный текст); осуществление устной, письменной и виртуальной коммуникации, как межличностной, так и массовой, в том числе межкультурной (общение языковых личностей, принадлежащих различным лингвокультурным сообществам) и межнациональной [4]. Таким образом, специфика включения медиаобразования в программу подготовки будущих учителей-филологов проявляется в использовании медиатекстов на родном или иностранном языке в качестве средства обучения и одновременно с этим в качестве объекта изучения.

Выводы. Анализ российских нормативных документов об образовании показал, что современное информационное общество нуждается в профессионалах нового уровня в сфере обучения иностранным языкам. Высшая школа России всегда ставила своей задачей обучение и воспитание специалистов, способных самостоятельно решать практические и исследовательские задачи с применением новейших достижений культуры, науки и техники. И хотя медиаобразование в нашей стране пока не является обязательным, а лишь рекомендованным, очевидным становится тот факт, что

включение медиаобразовательной компетентности в существующую систему профессиональной подготовки учителей-филологов в конечном счете неизбежен, поскольку медиаобразовательная компетентность может послужить эффективным инструментом для решения целого ряда педагогических задач.

Аннотация. На основании анализа нормативных документов об образовании РФ рассматривается роль медиаобразовательной компетентности будущих учителей-филологов в профессиональной подготовке.

Ключевые слова: медиаобразование, медиаобразовательная компетентность, профессиональная подготовка, обучение иностранным языкам.

Annotation. On the basis of analysis of the normative documents on the national Education System in Russian Federation, the role of the meda-educational competency of future teachers-philologists in the course of their professional training is considered.

Key words: media education, media-educational competency, professional studies, teaching of foreign languages.

Литература:

1. Сергеева С.В., Воскресенко О.А. Формирование готовности педагога высшей школы к педагогическому сопровождению адаптации учащихся // Педагогическое образование и наука. 2012. № 1. С. 65 – 70.

2. Молодежный интернет-журнал МГУ [Электронный ресурс] URL:<http://www.taday.ru/text/2100116.html> (дата обращения 10.02.2017).

3. Примерная программа по иностранному языку для неязыковых вузов и факультетов/под общ. ред. С.Г. Тер-Минасовой. [Электронный ресурс] URL:<http://technical.bmstu.rul/molfiles/forfgoslppd-inyz> (дата обращения: 10.12.2016).

4. Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования [Электронный ресурс] http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/450301_Filologia.pdf (дата обращения 2.03.2017).

**ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ВЗАИМОСВЯЗИ
ВОСПИТАНИЯ, САМОУПРАВЛЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ
ПАТРИОТИЗМА В СТУДЕНЧЕСКОМ СООБЩЕСТВЕ**

Милованова Ирина Геннадьевна,
*аспирант, ФГБОУ ВО «Уральский государственный
педагогический университет», г. Екатеринбург*

Моисеева Людмила Владимировна,
*доктор педагогических наук, профессор, ФГБОУ ВО
«Уральский государственный
педагогический университет», г. Екатеринбург*

Удилова Инна Яковлевна,
*кандидат педагогических наук,
заместитель директора муниципального
бюджетного учреждения культуры
«Екатеринбургский центральный парк культуры и отдыха
им. В.В. Маяковского», г. Екатеринбург*

Постановка проблемы. Влияние фундаментальных механизмов воспитания в развитии студенческого самоуправления и гуманистическая направленность данной взаимосвязи в укреплении вопросов патриотизма в студенческой среде и каждой личности в отдельности.

Целью статьи является выявление и влияние новых способов и методов организации работы студенческого сообщества по патриотическому воспитанию студенческой молодежи.

Изложение основного материала исследования. Практический анализ механизмов взаимосвязи воспитания, самовоспитания, студенческого самоуправления через организацию патриотических мероприятий, охватывающих различные возрастные категории граждан.

Становление, развитие всякой личности происходит в процессе деятельности и общения. Эти социальные формы жизни определяют целостный воспитательный процесс, являются основой формирования ценностных качеств молодого человека. Разнообразие видов деятельности влияет на укоренение моральных, этических взглядов, убеждений, дифференцирует творческие и

интеллектуальные способности личности. В свою очередь полученный багаж знаний определяет поступки, действия, стремления, приобщение к общественным и духовным ценностям. Общение – важнейшая форма взаимоотношений людей, через которое происходит культурное, деловое обогащение личности, нравственное совершенствование и личностный рост. Влияние организованного воспитательного пространства на формирование внутреннего мира человека огромно. Четкое упорядочение восприятия процессов, происходящих в окружающей среде, крайне необходимо для достижения позитивного результата по воспитанию зрелой личности с правильной гражданской позицией.

Историческая принципиальность воспитания, опирающаяся на природосообразность и культуросообразность справедливо обоснована – физически и нравственно здоровая, всесторонне культурная личность потенциально способна на достижения и совершенствование как себя, так и общественной жизни.

Стремительное развитие современного общества, в котором приоритетное место принадлежит личности, как таковой, диктует глобальную необходимость персонифицировать воспитательный процесс, все способы воспитательного воздействия направлены на саморазвитие личности.

Гуманистическая направленность воспитательных принципов трактует, прежде всего, уважение к человеку, не вмешательство в его личные дела, стимулирование творческого потенциала и эффективного взаимодействия всех участников педагогического пространства. Человек, как высшая ценность, обладающая правами и свободами, постоянно эволюционирующая в нравственном, моральном и культурном плане. Тесная взаимосвязь воспитания, обучения, развития, саморазвития, самоуправления, провоцирует студенческое сообщество к поиску решений на сложные, часто проблемные, вопросы. Демократизация вузовской среды благоприятна для совершенствования общей и профессиональной культуры студентов, развития студенческого самоуправления, охватывающего все сферы жизни сообщества. Механизмы

стимулирования как учебной, так и социальной активности, требуют от студентов максимальной самоотдачи с оценкой личностной ответственности за себя и свои поступки. Эстетичность среды во многом определена морально-психологическим климатом в учебном учреждении, требованиями к внешнему облику, поведению и позиционированием здоровых форм отношений между участниками сообщества. «В человеке должно быть все прекрасно: и лицо, и одежда, и душа, и мысли ...» [1]. Так писал А.П.Чехов в своей пьесе «Дядя Ваня» еще в 19 веке. Воспитанность человека складывается из суммы критериев: красота во всех формах проявления, порядочность, ответственность, терпимость, образованность, моделирующих облик формирующейся личности. Степень и характер социализации личности в воспитательном пространстве, созданном администрацией и профессорско-преподавательским составом вуза, зависит от выбранных форм окружения: предметного, поведенческого, событийного, информационного. Коммуникативность, деятельность, эмоциональность – составляющие воспитательной среды, и от их гуманистического наполнения и функционирования зависит развитие и саморазвитие каждого студента.

Студенчество – яркий, интересный плодотворный период в жизни молодого человека, наряду с приобретением навыков будущей профессии, студент начинает включаться в самые разнообразные виды деятельности, наполняться мировоззренческим опытом, интеллектуальным и социальным творчеством.

Студенческое самоуправление – важная часть воспитательного пространства, форма участия студентов в регулировании жизни учебного заведения, вид общественной деятельности, способствующий разрешению вопросов жизнеобеспечения студенческой молодежи, побуждающий к социальной активности и идейной убежденности.

Студенческие общественные объединения являются направляющими в гуманистическом воспитании студенческой личности, становлению гражданской позиции, патриотизма, механизмом реализации государственной

молодежной политики с целью полного использования данного возрастного потенциала для укрепления могущества нашей Родины.

«Возрождая традиции и достижения предшествующих поколений, мы создаем условия для поступательного движения в будущее, и в этом велика роль образования, как фактора обеспечения мира и стабильности путем воспитания молодежи в духе толерантности и патриотизма. Неотъемлемой частью формирования патриотизма у современной молодежи является воспитание на героических примерах времен Великой Отечественной Войны» [2, с. 16]. На примере военно-патриотической акции «Помним Подвиг Урала», посвященной 75-ой годовщине с момента начала Великой Отечественной Войны под названием «Реконструкция памяти 1941-2016гг» можно говорить об одном из направлений работы студенческого сообщества. Организованное в Свердловской области грандиозное патриотическое мероприятие, объединившее ветеранские общественные организации, студенческие активы восьми вузов города Екатеринбурга, Центральный Военный Округ, детские творческие коллективы. Совместными усилиями, поэтапно спланированными действиями, молодежь и общественность продемонстрировали необходимость и возможность самостоятельно, опираясь на идейную и творческую активность каждого участвующего, готовность к проявлениям своего гражданского долга, истинного патриотизма. Проведенная акция является ярким проявлением общественно нужной, очень полезной, с точки зрения исторического осмысления успехов соотечественников, жизни молодежи, с приобщением к духовно-нравственным, культурным ценностям, личностной самореализации. Можно смело сказать, что современное студенческое братство, стало твердой основой для возможности проведения подобного мероприятия, присутствие духа патриотизма, желание сохранения мира, единство и сплоченность нации, креативность и работоспособность – однозначные составляющие современной молодежи.

Теперь студентам суждено выступить в качестве творцов России в условиях современных преобразований. Основательный багаж знаний,

способность работать в команде, сохраняя индивидуальность, при этом реализуя коллективные устремления – насущные навыки, способные быть применимыми на благо общества. Эти достижения возможны только тогда, когда молодые люди являются активными субъектами общественной жизни вуза, города, региона, страны, с неугасающим желанием к саморазвитию и самосовершенствованию.

Выводы. Неизбежная необходимость, продиктованная временем, в проведении крупномасштабных военно-патриотических мероприятий с использованием новых форм организации, с целью стимулирования патриотических начал, гражданственности в молодежной студенческой среде. Тесная связь воспитательных процессов, самоуправления, саморазвития в сильном могущественном государстве, фундаментальном вузе, способны подготовить и выпустить в жизнь личность с большой буквы, настоящего гражданина, патриота, создать гуманистическую среду существования человечества.

Аннотация. Студенческое самоуправление, как часть воспитательного пространства гуманистической направленности по стимулированию развития патриотизма.

Ключевые слова: воспитательный процесс, студенческое самоуправление, патриотическое воспитание, гуманистическая направленность, военно-патриотические мероприятия, общественные акции, историческая реконструкция.

Annotation. Student Government, as part of an educational space of the humanistic orientation to stimulate patriotism.

Keywords: educational process, Student Government, patriotic education, humanistic orientation, military-patriotic events, public campaign, historical reconstruction.

Литература

1. Серов В. Энциклопедический словарь крылатых слов и выражений.- М.: «Локид-Пресс». 2003.-852с.

2. Актуальные проблемы и инновации в обеспечении безопасности. [Текст]: Материалы Дней науки (6-9 декабря 2016г) в 2х частях/ сост. М.Ю.Порхачев, О.Ю.Демченко. -Екатеринбург: Уральский институт ГПС МЧС России, 2017г Ч.2/ сост. М.Ю.Порхачев, О.Ю.Демченко: 2017. -115с.

УДК: 378.0

**СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ
ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-
ОРИЕНТИРОВАННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ
МЕНЕДЖЕРОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЭЛЕКТРОННЫХ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ**

Миронцева Светлана Сергеевна,
*старший преподаватель, Федеральное государственное автономное
образовательное учреждение высшего образования «Севастопольский
государственный университет», г. Севастополь*

Постановка проблемы. Компетентностный подход является основополагающим в содержании федерального государственного образовательного стандарта направления подготовки «Менеджмент» [1] и предполагает направленность образовательного процесса на формирование и развитие набора необходимых базовых и предметных компетентностей обучаемых.

Целью статьи является теоретическое обоснование структурно-функциональной модели формирования иноязычной профессионально-ориентированной компетенции будущих менеджеров в условиях нового федерального государственного стандарта образования.

Изложение основного материала исследования. Теоретическое осмысление проблемы исследования показало, что при разработке модели формирования иноязычной профессионально-ориентированной компетенции будущих менеджеров главная задача состоит в том, чтобы, используя в

единстве и целостности ее составляющие, обеспечить эффективность системы. Компоненты предлагаемой нами модели раскрывают внутреннюю организацию процесса обучения: цель, задачи, содержание основных идей, организационных форм и методов.

Концептуальное построение структурно-функциональной модели основывалось на исследованиях М.М. Бахтина, В.С. Библера, В.П. Беспалько, М.И. Бурова, Л.С. Выготского, В.Е. Кагана, Н.И. Киященко, Н.Л. Лейзерова, С. Л. Рубинштейна.

Под структурно-функциональной моделью формирования иноязычной профессионально-ориентированной компетенции будущих менеджеров будем понимать целостный педагогический процесс, в котором совокупность подходов обучения направлена на приобретение обучающимися определенных компетенций, на развитие личности обучающихся.

Модель в нашем исследовании выступает инструментом познания, прогнозирования и реализации иноязычной профессионально-ориентированной подготовки будущих менеджеров. При разработке модели мы опирались на исследования, в которых рассматриваются положения компетентностного подхода. Здесь большой вклад внесли В. И. Байденко, В. А. Болотов, А. А. Вербицкий, Э. Ф. Зеер, В. А. Кальней, А. М. Новиков, Ю. Г. Татур, А. В. Хуторской и другие. В области коммуникации - М. Т. Громкова, Г. М. Залесов, О. Ю. Котельникова, Ф.А. Кузин, Н. Н. Кузьмина, О. Ю. Сафонова, В. И. Соломыкин, В. М. Шепель и другие. В вопросах компетенции менеджеров - J. Goesling, О. Епишевой, В. Майера, Н. Mintsberg, С.Д.Резника, С. С. Шилова.

Модель формирования иноязычной профессионально-ориентированной компетенции будущих менеджеров рассматривается нами как сложная и многоуровневая система, что дает возможность представить целенаправленный процесс формирования иноязычной профессионально-ориентированной компетенции будущих менеджеров, определить соответствие поставленной цели с конечным результатом, полученным в ходе экспериментальной работы.

Целевой блок предполагает постановку цели: формирование иноязычной профессионально-ориентированной компетенции будущих менеджеров с использованием электронных образовательных ресурсов.

Теоретико-методологический блок определяется научными подходами: компетентностным, системным, коммуникативно-деятельностным, личностным, профессионально-ориентированным, технологическим и информационным; принципами: профессионально-ориентированной направленности обучения, коммуникативной направленности, личностно-ориентированного обучения, наглядности и интерактивности.

Критериально-диагностический блок включает совокупность критериев, показателей, уровней, диагностических методик, прогнозируемого результата. На этом этапе делается упор на развитие самооценки, умение оценивать свою деятельность, организацию рефлексии.

Диагностика сформированности иноязычной компетенции будущих менеджеров будет проводиться с использованием анкетирования, бесед, тестовых заданий, выявляющих способность к пониманию и анализу иноязычной информации соответствующего уровня сложности. Также используются задания на понимание информации на уровне профессионально-иноязычного общения в рамках специальности. Для оценки устной речевой деятельности – вопросно-ответные беседы, сообщения и доклады с презентацией.

Процессуально-содержательный блок структурно-функциональной модели отражает этапы, цели, содержание работы по формированию иноязычной компетенции будущих менеджеров.

Структурно-функциональная модель формирования иноязычной компетенции будущих менеджеров не только определяет параметры организации процесса подготовки обучающихся, но и включает процессуальный и содержательный аспекты, носит динамический характер. На наш взгляд, она может быть реализована в ходе четырех этапов: мотивационно-

ознакомительного, коммуникативно-продуктивного, профессионально-деятельностного и рефлексивного.

Содержание работы на профессионально-деятельностном этапе реализации структурно-функциональной модели формирования иноязычной компетенции будущих менеджеров составляют практические занятия профессиональной направленности [2]. Целью является формирование у обучающихся умений и навыков, необходимых в будущей профессиональной деятельности. Обучающиеся должны реализовать знания, приобретенные в процессе освоения курса, умение использовать на занятиях электронные образовательные ресурсы, принимать участие в конференциях [3].

Выводы. Таким образом, разработанная структурно-функциональная модель представляет собой сложную и многоуровневую динамическую систему, включающую взаимосвязанные элементы, что дает возможность более четко представить целенаправленный процесс формирования иноязычной компетенции будущих менеджеров.

Результатом обучения является сформированность иноязычной профессионально-ориентированной компетенции будущих менеджеров на высоком уровне.

Аннотация: Статья посвящена актуальной проблеме формирования иноязычной профессионально-ориентированной компетенции будущих менеджеров. Автор описывает структурно-функциональную модель организации процесса обучения с помощью электронных образовательных ресурсов.

Ключевые слова: структурно-функциональная модель формирования иноязычной профессионально-ориентированной компетенции будущих менеджеров, электронные образовательные ресурсы.

Annotation: The article is presented the actual problem of forming foreign-language professionally-oriented competence of future managers. The author describes the structural and functional model of the learning process using electronic educational resources.

Keywords: structural and functional model of the foreign-language professionally-oriented competence formation of future managers, electronic educational resources.

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 12 января 2016 г. N 7) Уровень высшего образования. Бакалавриат. Направление подготовки 38.03.02. Менеджмент, утверждённый Приказом Министерства образования и науки РФ от 12 января 2016 г. N 7 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://fgosvo.ru/news/8/1784> (дата обращения: 09.02.2016 г.).

2. BusinessSkills / Коллектив авторов под руководством Фоминых Н.Ю.[Бубенчикова А.В., Дорогих Р.В., Еферова А.Р., Зубкова М.А., Миронцева С.С., Мысак И.И., Платухина Е.А.]. – Севастополь: Рибэст, 2015. – 252 с.

3. Миронцева, С.С. Значение электронных образовательных ресурсов при обучении иностранному языку для исследовательской работы студентов. / Миронцева С.С. // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сб. статей: – Ялта: РИО ГПА, 2016. – Вып. 53. – Ч. 2. — С. 117-125.

**МИРОВЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РЕФОРМИРОВАНИЯ ВЫСШЕГО
ОБРАЗОВАНИЯ КАК УСЛОВИЕ ЭКОЛОГИЗАЦИИ ЦИВИЛИЗАЦИИ
В ИНТЕРЕСАХ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ**

Моисеева Людмила Владимировна,

*доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики
обучения естествознанию, математике и информатике в период детства
Уральский государственный педагогический университет,
г. Екатеринбург*

Жилбаев Жанбол Октябрьвич,

*кандидат педагогических наук,
президент Национальной Академии Образования
имени Ы.Алтынсарина, г. Астана, Казахстан.*

Постановка проблемы. В России и Казахстане состояние экологического образования не отвечает интересам населения и не соответствует мировым тенденциям в интересах устойчивого развития. Экологическое образования для устойчивого развития необходимо развивать с учетом международных, национальных и региональных экологических и природноресурсных особенностей в условиях модернизации страны, а также для обеспечения экологической безопасности как важной составляющей национальной безопасности Российской Федерации и Казахстана.

Целью статьи является теоретическое обоснование необходимости экологизации высшего образования в стране в интересах устойчивого развития.

Экологизация цивилизации должна охватывать все сферы общественного развития: науку, промышленность, сельское хозяйство, социальную сферу, правовую сферу, управление. ФГОС ВПО должен содержать экологическую компетенцию для бакалавров, магистров и аспирантов.

Изложение основного материала исследования. Начиная со второй половины XX века, проблема дисбаланса взаимоотношений человека и природы получила глобальный характер, что вызвало особое внимание мировой общественности к проблеме охраны окружающей среды.

В 1977 г. ЮНЕСКО и Программа ООН по окружающей среде (ЮНЕП) провели в Тбилиси первую Всемирную межправительственную конференцию ООН по вопросам образования в области окружающей среды. Тбилисская декларация заложила основы развития экологического образования, которое стало стартовой площадкой образования для устойчивого развития (ОУР). На всемирном саммите по устойчивому развитию в Рио де Жанейро (Бразилия) в 1992 г. устойчивое развитие было определено как процесс всесторонней экологизации современной цивилизации, и образование было обозначено как определяющее условие его обеспечения. На саммите была также провозглашена необходимость согласованного решения экономических, экологических и социальных проблем.

Вклад образования в интересах устойчивого развития (ОУР) в образование в целом и в достижение качественного образования был обсужден и на других конференциях ЮНЕСКО, в частности, 31 марта-2 апреля 2009 года в Бонне (Германия). Боннская декларация отметила ключевую роль укрепления образовательного ответа на вызовы устойчивого развития, создания и наращивания потенциала для адаптации к переменам, обмена знаниями и опытом и укрепления синергии между различными инициативами в области образования и развития.

По выражению Ю. Л. Мазурова, образование для устойчивого развития выросло к настоящему времени до масштабов глобальной образовательной парадигмы [1]. Период с 2005 по 2014 год был объявлен ООН Десятилетием образования для устойчивого развития (ДОУР). Мировой финансово-экономический кризис 2008-2009 годов привлек дополнительное внимание мирового сообщества к вопросам экологии. В 2008 году Программа ООН по окружающей среде (ЮНЕП) призвала к Глобальному «зеленому» новому курсу. На 6-ой конференции министров Азиатско-Тихоокеанского региона (Астана, 27 сентября – 2 октября 2010 г.) «зеленая экономика» («зеленый рост») была принята в качестве инструмента устойчивого развития.

ЮНЕП в 2011 году был подготовлен доклад «Навстречу зеленой экономике», в котором дано обоснование необходимости изменения современной парадигмы развития мировой экономики путем инвестирования в «озеленение» основных отраслей [2].

На современном этапе отмечается актуализация роли образования и обучения в поддержке «зеленых» экономик и модернизации образования и профессиональных компетенций в контексте перехода к «зеленой» экономике.

В период с 10 по 12 ноября 2015 г. в Нагое (Япония) состоялась Всемирная конференция по образованию в интересах устойчивого развития. В ней приняли участие более 1000 человек, представлявших около 80 государств мира и профильные международные организации. Конференция подвела итоги Десятилетия образования для устойчивого развития (ДОУР) и определила перспективы деятельности в этой сфере на международной арене на последующий период. По результатам встречи принята Айти-Нагойская Декларация, нацеленная на усиление роли ОУР как важнейшего универсального инструмента обеспечения устойчивого развития в мире. Конференция одобрила разработанную ЮНЕСКО Дорожную карту осуществления Глобальной программы действий (ГПД) в области образования для устойчивого развития. Айти-Нагойская Декларация подчеркнула роль экологического образования как составной части ОУР [3].

Таким образом, прослеживается расширение трактовки роли экологического образования. Если на первоначальном этапе речь шла об усилении роли экологического образования как определяющем условии обеспечения устойчивого развития, то позднее был поставлен вопрос об экологизации содержания всех уровней образования и формировании экологической культуры. На современном этапе развития мировых экономик с особой остротой встал вопрос о переходе к «зеленым экономикам» и необходимости реформирования систем образования, особенно профессионально-технического (ТиПО). В соответствии с определением, предложенным Программой ООН по окружающей среде (ЮНЕП), под

«зеленой» понимается такая экономика, которая способствует росту благосостояния и социального равенства, при одновременном существенном сокращении природных рисков и экологических дефицитов [4]. В широком контексте «зеленая» экономика понимается как экономика, соответствующая целям устойчивого развития, то есть достижению баланса экономического роста, ресурсов природной среды и потребностей общества. По данным Калифорнийского университета (США, Беркли, 2008), «зеленая» экономика в будущем должна охватить все ключевые отрасли как добывающей (первичный сектор) и обрабатывающей промышленности и инфраструктуры (вторичный сектор), так и сферы услуг (третичный сектор). Под «зелеными» (green jobs) понимаются рабочие места, которые способствуют сохранению или восстановлению качества окружающей среды.

Соответственно, в качестве базового принципа управления экономическим развитием должно стать сбалансированное со-развитие с окружающей средой. Азиатский банк развития (АБР) совместно с Институтом образования (Гонконг) провел исследование региональной политики об адекватности развития навыков и компетенций для нужд «зеленеющих» экономик, особенно роли профессионального и технического, после среднего образования (ТиПО), включая такие страны как Индия, Индонезия, Шри Ланка и Вьетнам. Итоги исследования были презентованы на 4-м ежегодном международном форуме развития компетенций, АБР, Манила, 10-11 декабря 2014г. [5]. Участники форума выразили обеспокоенность за устойчивое развитие окружающей среды и констатировали, что образование и обучение (тренинги) должны быть интегрированы в стратегии устойчивого развития, но на настоящий момент нет исчерпывающего видения роли образования и обучения, которое шло бы рука об руку с политикой «зеленой экономики». Было подчеркнуто, что образование и обучение, основанное на эффективных компетенциях и навыках, должно охватить все уровни образования и все уровни компетенций (высокий, средний и базовый).

Форум рассмотрел инновационные взгляды на развитие компетенций для зеленеющих экономик. Обсуждались, в частности, вопросы «как образование и обучение могут быть упреждающими, особенно в контексте зеленеющих экономик?» «Каковы наиболее важные тренды в развитии индустрий и ключевых секторов, которые могут влиять на образование и развитие талантов?» «Каковы наиболее успешные пути, по которым развивающиеся страны могут быть более вооружены для поддержки навыков и компетенций для зеленеющих экономик?».

Одновременно была подчеркнута роль обучения в течение всей жизни для всех (Lifelong learning for all, EFA) и образования для устойчивого развития (ESD), а также образования и развития компетенций (навыков) для трудоустройства, особенно среди выпускников системы ТиПО. Участники конференции обратили особое внимание на медленный ответ системы ТиПО потребностям зеленых экономик.

Было также отмечено, что недостаток навыков/компетенций тормозит переход к зеленым экономикам. Участники конференции поставили вопрос о необходимости соответствующего образования и обучения для поддержки «зеленых» навыков/компетенций и определения генеральных компетенций, необходимых для поддержки зеленеющих экономик. Был сделан акцент на необходимости правовых реформ государств в связи с отсутствием стандартов зеленых навыков/компетенций или сертификационных систем и признания необходимости моральных ценностей, развития интеллекта и способности принимать решения. Также был отмечен такой важный аспект как недостаток знаний и опыта тренеров в области зеленых навыков/компетенций.

Организациям ТиПО было рекомендовано реформирование учебных планов, которые должны быть основаны на деятельностном и компетентностном подходах. Обсуждение этой темы было продолжено на 59-ой Ежегодной Конференции сравнительных и международных исследований образования, 8-13 марта 2015, Вашингтон, США [6].

На панельной дискуссии на тему «Образование и компетенции для «зеленеющих» экономик» были обсуждены вопросы, связанные с ролью образования и обучения (тренингов) для зеленеющих экономик и для устойчивого развития. Были обсуждены результаты исследования об образовании и компетенциях для всеобщего роста и «зеленых» профессий, проведенного АБР, чтобы показать трансформационную роль образования и обучения в формировании устойчивого будущего и гарантии равноправного и всеобщего общества. Обсуждалась необходимость развития специализированных компетенций и талантов и рассмотрен потенциал зеленеющих экономик, вопросы, связанные с ТиПО; ключевые вопросы, связанные в частности, с развивающимися странами Азии.

Ведущий экономист Всемирного банка (ВБ) Мутукумара Мани выступил с докладом на тему «Предоставит ли зеленеющая экономика больше и лучше рабочих мест?». Докладчик отметил, что предоставление рабочих мест – большая проблема развивающихся стран. Миллионы людей в Южной Азии ежемесячно заходят на рынок труда. Они не просто нуждаются в работе, но нуждаются в лучшей работе для удовлетворения хотя бы базовых стандартов жизни. Политика всеобщего роста ([Inclusive Growth](#)) представляется центром притяжения для формирования новых рабочих мест. Однако, предоставит ли зеленеющая политика больше и лучше рабочих мест? Развивающиеся страны должны инвестировать в развитие компетенций, обучение и образование, чтобы помочь людям найти такую работу. Необходима разработка долговременной политики и стратегии развития трудовых ресурсов для зеленеющих экономик.

Директор центра ЮНЕВОК Института образования (Гонконг) Маргарита Павлова в своей презентации акцентировала, что именно люди находятся в сердце зеленеющих экономик, и их компетенции являются определяющими для процесса «зеленения» и достижения «зеленой» реструктуризации экономик. В процессе работы конференции предложены рекомендации для институтов ТиПО развивающихся стран, как лучше развивать компетенции трудовых ресурсов для производства зеленых продуктов и сервиса.

На форуме АБР и конференции в Вашингтоне были сделаны презентации по опыту различных стран, в том числе Азиатско-Тихоокеанского региона. В частности, во Вьетнаме при содействии Германии открыт Центр высоких стандартов обучения «зеленым» специальностям профессионального и технического образования. В Индонезии правительством разработаны такие программы как «Программа «зеленых профессий» (Green Jobs Programme), пилотный проект «Зеленое развитие» (Green Development Pilot Project), программа «Зеленая школа» (Green School Program).

Представители Индонезии говорили о необходимости встраивания навыков «зеленых» профессий не только в систему ТиПО, но и в большую экосистему, состоящую из таких элементов как образование, рабочие места, социальное взаимодействие и политические дебаты. Представители Индии отметили, что разные сектора экономики по-разному относятся к идее необходимости «зеленых» профессий и рабочих мест. В частности, большее понимание отмечено в таких секторах как транспорт и энергетика, и менее в других отраслях, например, строительстве. Бизнес и общество лучше знакомо с понятием «зеленые навыки», нежели «зеленые рабочие места». Отмечается низкая трудоустраиваемость выпускников системы ТиПО и неадекватность содержания учебных планов требованию времени, а также слабые стандарты качества, предъявляемые к организациям ТиПО, и слабость системы оценки их качества и аккредитации.

Рекомендации Азиатского банка развития (АБР) и опыт Азиатско-Тихоокеанского региона (АТР) в плане продвижения новых стандартов обучения для подготовки специалистов для «зеленеющих» экономик заслуживают большого внимания.

Выводы. Данная проблематика должна получить приоритетное развитие в рамках ЕАЭС, тем более что у стран-членов накоплен большой опыт в формировании экологической культуры, развития экологического образования и воспитания. В частности, в Российской Федерации принят документ «Основы государственной политики в области экологического развития Российской

Федерации на период до 2030 года», в которых определяются стратегическая цель, основные задачи государства в области охраны окружающей среды и обеспечения экологической безопасности и механизмы их реализации. До 2020 года предусмотрено методологическое, программное и учебно-методическое сопровождение реализации экологической составляющей федеральных государственных образовательных стандартов начального, основного и среднего (полного) общего образования на основе Концепции общего экологического образования в РФ. [7]. В Казахстане работа по дальнейшей экологизации образования требует обновления нормативной базы в связи с новыми мировыми трендами в контексте перехода к «зеленой» экономике.

Аннотация. Намечена работа по разработке модели компетенций, знаний, умений и навыков специалистов в области охраны окружающей среды для включения в образовательные стандарты профессионального образования, актуализации федеральных государственных образовательных стандартов профессионального образования с учетом профессиональных стандартов в области охраны окружающей среды.

Ключевые слова: устойчивое развитие, экологизация образования, «зеленая» экономика.

Annotation. Planned work on development of model of competences, knowledge and skills of specialists in the field of environmental protection for inclusion in the educational standards of professional education, the actualization of the Federal state educational standards of professional education to meet the professional standards in the field of environmental protection.

Keywords: sustainable development, greening of education, "green" economy.

Литература:

1. Мазуров Ю.Л. Экологическое образование и образование в интересах развития: конференция в Нагое и ее результаты//«Экологическое образование: до школы, в школе, вне школы» №1/2015; Экологическое образование в интересах устойчивого развития: шаг в будущее. Сост. В.М. Назаренко. – М.: Изд-во МНЭПУ, 2014. 397 с.

2. Навстречу «зеленой» экономике: пути к устойчивому развитию и искоренению бедности. Доклад ЮНЕП, 2011. С.17; Н.Е. Терентьев. «Зеленая микроэкономика»: оценка и прогноз институциональных трансформаций бизнеса// http://inecon.org/docs/Terentjev_20140410.pdf

3. <http://www.unesco.org/new/en/unesco-world-conference-on-esd-2014/>

4. Варфоломеев В.П. Управление высокотехнологичным производством. – М.: Экономика, 2009. С.68.

5. <http://www.adb.org/sites/default/files/skills-development-forum-agenda.pdf>).

6. (<http://www.unevoc.unesco.org/go.php?q=e-Forum+-+Message+Board&skin=efor&lang=en&action=threadlist&thread=2866>).

7. План действий по реализации Основ государственной политики в области экологического развития Российской Федерации на период до 2030 года (утв. Распоряжением Правительства РФ от 18 декабря 2012 г. N 2423-р)// Электронный фонд правовой и нормативно-технической документации// <http://docs.cntd.ru/document/499072379>

УДК 37:001.12/.18

О ФИКТИВНОСТИ ВНЕДРЕНИЯ «ЭФФЕКТИВНЫХ КОНТРАКТОВ» ДЛЯ ВУЗОВСКИХ ПЕДАГОГОВ

Морозов Геннадий Борисович,
*кандидат экономических наук, профессор кафедры технологии и экономики
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»,
г. Екатеринбург*

Одной из проблем высшего образования (ВО) является внедрение в вузах эффективных контрактов (далее – Контракт) с педагогами для обеспечения роста заработной платы и стимулирования их труда. Но эти новации без учета реальной отдачи их действия не ведут к росту эффективности образовательного процесса, так как от введения Контракта страдает активный субъект образовательного процесса – педагоги. И вот почему.

1. Постоянное изменение учебных программ в связи с изменениями в содержания ФГОС ВО. Вместо обучения студентов педагоги постоянно корректируют программы, поскольку оценивают работу вузов не по их реальной качественной отдаче, а по тому, как составлены учебные программы.

2. Крайне низкая заработная плата педагогов. Пример: профессор нестоличного вуза, работая на 1,5 ставки, получает в месяц не более 40тыс. руб. Доценты, старшие преподаватели и ассистенты меньше. Молодежь в аспирантуру не идет. Вузовские педагоги – пенсионеры, добавляющие к пенсиям малый доход от педагогической работы, чтобы сносно существовать.

3. В вузах неформально ведется политика «сохранения контингента» студентов, по сути, независимо от того, занимаются они или нет, выполняют задания, сдают ли в срок зачеты и экзамены. Одновременно звучат заявления о том, что наше образование должно выходить на передовые мировые уровни.

Вывод: важным фактором, влияющим на отношение педагогов к работе, являются малая оплата их труда и низкие социальные гарантии. Видимо поэтому государство принимает НПА, направленные на мотивацию педагогов к росту качества обучения. Основные НПА по данному вопросу [1], [2], [3].

Толкование термина «трудовой договор» содержится в ч. 1 ст. 56 ТК РФ [4]. Притом, сходство категорий «контракт» и «договор» абсолютное. В нашем случае Контракт для педагогов ВПО преследует цели: 1) введения взаимоувязанной системы отраслевых показателей эффективности; 2) введения показателей эффективности стимулирующих выплат, критериев и условий их назначения с отражением в положениях об оплате труда работников, в коллективных и трудовых договорах; 3) отмены неэффективных выплат; 4) использования при оценке труда достижения конкретных показателей оказываемых услуг, независимой оценки качества работы учреждений, включающей ведение публичных рейтингов деятельности.

По мнению авторов Программы, реализация Контракта позволит: 1) повысить привлекательность профессий педагогических работников; 2) внедрить в организациях системы оплаты труда работников, увязанные с

качеством их оказания; 3) повышать квалификацию педагогов и их социальный статус; 4) создать прозрачный механизм оплаты труда руководителей [5].

В принципе, внешне все не плохо, но вряд ли это получится реально, поскольку бюджетное финансирование вузов в ближайшие годы не изменится из-за проблемной социально-экономической обстановки в стране, а внебюджетные источники финансов крайне ограничены.

Такого рода контракты введены более пяти лет назад в школах и учреждениях ДО. Педагогам объясняли, что такое базовые и стимулирующие выплаты, как они производятся, вынудив их подписать новые договоры, где они соглашались на изменение условий в части, связанной с оплатой труда. Далее стали выплачивать минимально установленную базовую часть заработной платы, а стимулирующую начислять за внеклассную работу. По идее, система должна была отражаться в «Положениях о распределении стимулирующей части фонда оплаты труда» и вводиться приказом директора. Но об обязательном ведении таких положений в НПА указано не было.

Это привело к тому, что основная масса учителей получает базовую часть заработной платы. Стимулирующую - не все, ее распределяют руководители. А так как бюджетные средства должны выплачиваться в полном объеме, их кто-то получает. В итоге: 1) учителя - низкооплачиваемые работники; 2) стимулирующие выплаты устанавливает администрация; 3) отсутствует контроль педагогического сообщества над администрацией школ.

Педагоги могли не согласиться на изменение условий трудовых договоров по ст. 37 Конституции России, поскольку труд свободен, каждый вправе свободно распоряжаться своими способностями к труду, выбирать род деятельности и профессию, принудительный труд запрещен [6]. По ст. 72 ТК РФ изменения определенных сторонами условий трудового договора допускаются по письменному соглашению сторон, а новые условия не могут ухудшать положение работника.

Из каких соображений исходят авторы новой системы оплаты труда вузовских педагогов? По ст. 47 п. 6 ФЗ «Об образовании в Российской

Федерации» в рабочее время педагогов в зависимости от занимаемой ими должности включается учебная, воспитательная, индивидуальная работа с обучающимися, научная, творческая и исследовательская, иная работа, предусмотренная должностными обязанностями и (или) индивидуальным планом [7]. Реально же оплата труда педагогов зависит от почасовой оплаты их деятельности по обучению. Оплата иных ее видов не предусмотрена. Потому логично за счет дополнительных источников эти виды работ в зависимости от их результатов оплачивать дополнительно к педагогической работе.

Вопрос, где брать средства на эти доплаты? Единственный источник - к имеющемуся бюджетному финансированию фонда оплаты труда вузовских педагогов ожидать дополнительные средства из бюджета для формирования фонда стимулирования. Но это проблематично из-за бюджетного дефицита.

Тогда для стимулирующих и иных выплат нужно у педагогов часть денег изъять из должностного оклада, доплат и надбавок, как это было сделано в школах. Тогда ректоратам придется вести жесткие процедуры принуждения педагогов перейти на новую систему оплаты труда. Хотя по ст. 72 ТК РФ изменение определенных сторонами условий трудового договора допускается только по соглашению его сторон. Скандалы и судебные разбирательства гарантированы обеим сторонам.

Каков в этом плане зарубежный опыт? Данные о минимальных зарплатах педагогов в ряде стран дают представление о политике государств в области образования (см. табл.). Из таблицы видно, что в России оплата труда педагогов крайне низкая, что доказывает уровень ее несоответствия сложности труда в этой профессии. Притом, в странах ЕС особо обеспечиваются достойные базовые компенсации научным и педагогическим работникам при соблюдении к ним жестких требований, связанных с результативностью работы и продвижением по карьерной лестнице.

Оплата труда преподавателей вузов в ряде странах мира в 2013г. [9].

Страна	Минимальная ежемесячная зарплата преподавателя (переведено в руб.)	Часов в год
США	34500	1080
Великобритания	30172	-
Канада	30341	-
Австралия	32406	813
Новая Зеландия	19236	950
Швейцария	48286	750
Германия	47936	714
Франция	26019	618
Финляндия	31282	550
Россия	9120	845

Для стимулирования результатов труда педагогов нужны показатели, учитывающие возможные виды работ, характеризующие трудозатраты. Сегодня в российском вузе педагог на одну ставку работает в год 1920 часов. Эту нагрузку условно делят на учебную («первую половину дня»), за что ему выплачивают заработную плату, и «вторую», охватывающую методическую, воспитательную, научную и др. виды работ, что не оплачивается. Но для выполнения аккредитационных показателей требования по ее ведению вуз предъявляет педагогам при переизбрании по конкурсу и при аккредитации вуза, ставя выполнение этих показателей в ущерб образовательной деятельности [8].

Притом, по сути ст. 4 ТК РФ – это принудительный труд, связанный с невыплатой заработной платы работнику, так как по ст. 15 ТК РФ трудовая функция работником реализуется за плату со стороны работодателя. Введение Контрактов вроде бы заполняет этот правовой пробел, позволяя педагогам вести не учебную работу «не только из любви к искусству».

На первый взгляд, это позитивно! Но какими средствами достичь эту цель? Ответа нет, хотя вузы обязывают скорейшим образом вводить системы Контрактов с педагогами. Минобрнауки нужно бы издать приказ о введении в вузах систем Контракта, но в виде методических указаний. Вводят системы пусть вузы. Варианты систем Контрактов могут вводиться тремя способами:

1) за счет должностных окладов педагогов, оставляя им базовую часть, урезая доплаты и надбавки, при условии, что педагог согласен на введение системы и по правилам ст. 72 ТК РФ готов изменить условия оплаты труда в трудовом договоре. Но это проблематично;

2) за счет внебюджетных средств деятельности вузов. Эти суммы направлять в стимулирующий фонд;

3) финансирование стимулирующей части из бюджета.

Следует провести эксперименты по их применению в разных вузах страны, оценив, улучшают ли они положение работников, стимулируют ли их на повышение качества подготовки специалистов. И затем предлагать вузам, а не заставлять принудительно вводить эти Контракты.

Аннотация. Анализируются позитивные и негативные результаты введения «эффективных контрактов» с педагогами в вузах страны в отсутствие дополнительного бюджетного и иного финансирования высшего профессионального образования.

Ключевые слова: оплата труда вузовского педагога, «эффективный контракт»

Annotation. Positive and negative results of introduction of "effective contracts" with teachers in higher education institutions of the country in lack of additional budgetary and other financing of higher education are analyzed.

Keywords: compensation of the high school teacher, "the effective contract".

Литература:

1. Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2012г. № 597 «О мероприятиях по реализации государственной социальной политики». (Ресурс Консультант-Проф).

2. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020г. (Распоряжение Правительства РФ от 15.05.2013г. № 792-р).

3. Приказ Минтруда России №167н от 26.04.2013г. «Об утверждении рекомендаций по оформлению трудовых отношений с работником

государственного (муниципального) учреждения при введении эффективного контракта». (Ресурс Консультант-Проф).

4. Трудовой Кодекс Российской Федерации от 13.07.2015 г. № 233-ФЗ (Последние редакции). (Ресурс Консультант-Проф).

5. Блог инспектора народного образования. Эффективный контракт с педагогом [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://eduinspector.ru/2014/01/29/jeffektivnyj-kontrakt-s-pedagogom/>- (дата обращения 20.03.2017)

6. Конституция Российской Федерации. Принята Всенародным голосованием 30.12.2008 г. N 6-ФКЗ, от 30.12.2008 N 7-ФКЗ. (Ресурс Консультант-Проф).

7. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», N 273-ФЗ от 29.12.2012 г.

8. Морозов Г.Б. Почему российскому вузу некогда образовывать студента? // Российское право: образование, практика, наука, 2015 № 5 с. 56-62.

9. Зарплата в вузах: сладкий миф и горькая реальность [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.solidarnost.org/week-them/week-them_98.html (дата обращения 20.03.2017).

УДК 37:001.12/.18

**«ПОДДЕРЖКА» РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ:
РЕШИТ ЛИ ОНА ПРОБЛЕМЫ
РОССИЙСКОГО ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ?**

Морозов Геннадий Борисович,
*кандидат экономических наук, профессор кафедры технологии и экономики
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»,
г. Екатеринбург*

В начале 2014г. Минобрнауки России представило проект «Концепции поддержки развития педагогического образования» [1] (далее – Концепция). С первых строк документа идут нападки в адрес педагогических образовательных организаций, дискредитируются его специалисты. Заявляется о наличии

«двойного негативного отбора» в педагогических вузах: их выпускники – худшие из худших абитуриентов. Но проблема не в педагогах, а в престиже, обеспеченности и защищённости их профессии. Даже в Москве, где учителям платят неплохо, административный прессинг, постоянные хаотичные изменения, нелепые требования делают педагогическую работу невыносимой. В провинции аналогично, только зарплаты нищенские.

Краеугольная тема документа обозначена в проекте дважды. *«Значительная часть выпускников, обучавшихся на программах подготовки педагогов, не трудоустраивается ни в систему образования, ни в социальную сферу...».* *«...Низкий процент трудоустройства выпускников педагогических программ по специальности в систему образования».* Причина: *«...Низкая эффективность механизмов привлечения на должность учителя самых способных выпускников, отсутствие системы профессиональной поддержки и сопровождения молодых учителей, а также отсутствие карьерных перспектив учителя».*

Как известно, эффективными факторами привлекательности любой профессии являются условия труда – от социальной защищённости и статуса специалиста до конкретных кадровых решений (оплата труда, его оснащённость, развитость инфраструктуры, открытый диалог с государственными органами и т.п.). Но в Концепции не указаны средства решения проблем «низкого престижа профессии». Предлагается: *«Основная цель программы состоит в повышении качества подготовки педагогических кадров, приведении системы педагогического образования в соответствие со стандартами профессиональной деятельности педагога и ФГОС общего образования и преодолении «двойного негативного отбора». Пути достижения цели:*

- развитие и ужесточение системы экзаменации педагогов не только при аттестации, но и при приёме на работу;

- требование эффективности работы педагогических колледжей и вузов, основанное на неадекватных для образовательных организаций не столичных территорий требованиях;

- разработка ФГОС высшего педагогического образования, основанного на профессиональном стандарте учителя.

Особое внимание уделено профессиональной подготовке кадров - реформе *«устаревших методов и технологий»* подготовки учителей. Но в чем взаимосвязь уровня подготовки специалистов и привлекательности профессии? Квалифицированные педагоги со стажем работы, как и молодые, работают в условиях дефицита финансирования, социальной и правовой незащищённости, в профессии, дискредитацию которой допускают и граждане, и властные органы. Хотя в последние годы принимаются новые нормативные акты, призванные поддерживать эту область, но они не выдерживают критики. Причины – отсутствие адекватной оценки проблем образования, ошибочность критериев, по которым оценивается педагогическое образование, а именно:

- результаты ЕГЭ, по которым детей сортируют на «лучших», не самых «лучших», и «самых нелучших»;

- эффективность работы вузов, критериям которой могут соответствовать только образовательные организации крупных городов;

- расплывчатый профессиональный стандарт педагога.

Главный параметр оценки выпускников – ЕГЭ. Оценивание выпускника школы по его результатам исключает развитие способности к доказательству и формированию правильного ответа, отчего страдают логические и мыслительные навыки в целом, творческое и рациональное начала. У ЕГЭ нет параметров оценки креативности выпускника, неотъемлемой от будущего педагога. Не учитывается специализация школ: ученики школ с гуманитарным и естественнонаучным уклонами сдают одни и те же варианты обязательного экзамена.

В ЕГЭ кроется и порочный метод оценки выполнения требований профессионального стандарта педагога, в том числе относительно

выпускников. В Концепции авторы опираются на статистику академической успеваемости по результатам ЕГЭ. Оценка эффективности педагогических вузов также отсылает к результатам ЕГЭ, что делает экзамен основным мерилom педагогического образования. Помимо этого, учитывают: долю иностранных студентов, завершивших освоение ООП ВО в общем выпуске студентов; доходы вуза из всех источников; общая площадь учебно-лабораторных зданий. Критерии – совершенно неадекватные для вузов, отдалённых от региональных центров.

Может вместо надуманного «двойного негативного отбора» обратить внимание на «тройную ложную систему оценки работы педагогов»? Ибо изменения в российской системе образования, особенно в вузах и у населения страны, и у педагогической общественности вызвали негативные оценки. Так, в работе [2] даны ответы на вопросы, заданные респондентам об основных проблемах российского образования. К самым актуальным проблемам они отнесли:

- ослабление фундаментальной теоретико-методологической подготовки студентов – 35%;
- сокращение социогуманитарной их подготовки – 27%;
- формализацию оценочных средств качества образования – 21%;
- масштабную неоправданную дифференциацию заработной платы преподавателей вузов и менеджеров - управленцев высшей школы – 13%.

К базовым проблемам отнесены: дефицит финансирования, непрофессионализм руководства Минобрнауки, коррупция в системе управления образованием, отсутствие профессиональной мотивации студентов педвузов к учебе, разрушение педагогического сотрудничества вузов и общеобразовательных школ в результате ЕГЭ, формализация оценок качества обучения и т.п.

Обратимся к опыту Финляндии по совершенствованию педагогической системы, сорок лет назад имевшей проблемы, схожие с нынешними нашими.

Переписав учебники, увеличив срок обучения в младших классах на 2 года, построив школьные здания по новым проектам, финны поняли, что без высокообразованного и мотивированного учителя реформа бесполезна. Начали с восстановления престижа профессии – роста зарплаты. Новичку ее сделали ниже максимальной на 18%, зарплату учителя финского языка на уровне 3600 евро. У преподавателей-предметников старших классов она выше на 500 евро. Учителей освободили от составления отчетов. Школьных инспекторов упразднили, аттестацию учителей прекратили. Учителю разрешили самостоятельно подбирать учебники, составлять тесты и определять методику преподавания.

Создав нормальные условия учителям, реформаторы убедились, что экспериментировать прежний преподаватель со степенью бакалавра не может. И финны одними из первых в Европе увеличили срок учебы учителя на два года, сделав подготовку двухступенчатой: 3 года до получения степени бакалавра, а еще 2 - до магистерской. Все это восстановило престиж школьного учителя.

В российской Концепции - налицо слепое следование Болонскому процессу: готовить учителей по принципам «прикладного бакалавриата», предлагая *«...заменить значительный объем теоретических курсов практической работой»*. Иначе это может привести *«...к излишнему ухудшению показателей эффективности»* школ, из-за чего студенты не смогут качественно готовить учащихся. Не планируется увеличение сроков обучения студентов для работы в сфере образования - объем часов практики у будущих педагогов будет расти за счёт уменьшения часов теории в ущерб общему плану подготовки специалиста.

Труд студентов-практикантов в школе, по утверждению авторов, будет оплачиваться вузом и школой. Но оплачиваемая практика студентов может быть реализована в образовательных организациях, обладающих достаточными средствами из региональных бюджетов (Москвы и крупных областных центров). Когда это дойдёт до «заМКАДовских» вузов и колледжей – не ясно.

Положения Концепции во многом недоработанные, сформулированы на изначально неверных позициях о том, что низкая мотивации работать педагогом – вина абитуриентов. Документ *как бы* призван поддержать педагогическое образование, противоречив в заявленном: авторы признают «...низкую эффективность механизмов привлечения на должность учителя», но «основная цель программы в повышении качества подготовки педагогических кадров».

Как нужно бы эффективно решать проблему эффективности подготовки педагогических кадров в стране, отразив это в ином варианте Концепции?

1. Важно решить наиболее насущную проблему: снижение базовой теоретической подготовки студентов. Оптимальное решение - увеличение сроков обучения педагогов до 5-6 лет, либо обязательное условие – окончание магистратуры. Так как для выпускников медицинских, творческих и ряда направлений технических и военных вузов сохранена квалификация «специалист», это же надо распространить и на выпускников педагогических специальностей.

2. Обеспечить социально-экономическую и нравственную «реабилитацию» профессии педагога в глазах общественности. Сейчас педагог по престижности работы находится между дворником и продавцом-консультантом.

3. Ужесточать отбор в профессию только при условии достойной оплаты труда педагога и его высокой социальной защищённости. Иначе страна растеряет и «самых способных», и иных претендентов на вакансию педагога.

4. Оградить педагогов от бюрократической гонки за показателями: преподавание – творческий процесс и лучшие результаты здесь достигаются тогда, когда они вольны в выборе подхода к обучающимся без давления со стороны властей, иных органов, родителей, не нарушая правовых и нравственных норм.

5. Многие спускаемые сверху без обсуждения с исполнителями образовательные стандарты нуждаются в серьезных доработках. За всем этим

должно стоять и четкое финансовое подкрепление. Государству пора отказаться от иллюзий по вопросу самообеспечения образования, особенно в настоящее время.

Аннотация. Дается оценка возможностей реализации «Концепции поддержки развития педагогического образования», выдвинутая Министерством образования и науки Российской Федерации для всеобщего обсуждения.

Ключевые слова: педагогическое образование, реформа образования, «двойной негативный отбор», престиж педагогической профессии.

Annotation. The assessment of opportunities of realization of «The concept of support of development of pedagogical education», put forward by the Ministry of Education and Science of the Russian Federation for general discussion is given.

Keywords: pedagogical education, education reform, «double negative selection», prestige of a pedagogical profession.

Литература:

1. <http://bda-expert.ru/doc/2013-12-11-conceptiya-modernizaciya-ped-obrazovanie.zip>. (дата обращения 20.03.2017)

2. Основу опросной сети проекта составили вузы-члены УМО по образованию в области социальной работы при Минобрнауки, а также филиалы РГСУ, эксперты Центра социальной квалиметрии НИИ комплексных муниципальных исследований РАН. - С.И. Григорьев. Современная педагогическая общественность России о реформах вузовского образования. - «Искусство и образование», № 1 (81), 2013г., с. 7-28. - <http://www.art-in-school.ru/art/index.php?page=201301>. (дата обращения 20.03.2017)

3. Лобут А.А., Морозов Г.Б., Тулянкина И.Н. Концепция поддержки развития педагогического образования как фактор его ускоренной ликвидации. – «Педагогическое образование в России», № 4, 2014г;

4. Морозов Г.Б., Тулянкина И.Н. Поддержка развития педагогического образования: ускорение его ликвидации?- Культура и образование. – Сентябрь

2014. - № 9 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://vestnik-rzi.ru/2014/09/2331>.

ПРЕПОДАВАТЕЛЬ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ И ЕГО РОЛЬ В РЕАЛИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННОЙ ПОЛИТИКИ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Мурованая Нонна Николаевна,
*кандидат педагогических наук, доцент,
заведующий кафедрой «Дошкольное и начальное образование»,
ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
г. Севастополь*

Постановка проблемы. В современном мире при переходе от индустриального к инновационному обществу, требующему высококвалифицированных специалистов в любых сферах его развития, происходят значительные изменения в образовании.

Основные направления модернизации отечественного образования представлены в законодательных и нормативных документах (Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 годы (Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2014 года № 2765-р) и др.).

Это способствовало изменению подхода к построению Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования, требованиями которых выступают изменения в организации и осуществлении образовательного процесса, что акцентирует внимание на роли преподавателя высшей школы как носителя инновационных перемен.

Целью статьи является обоснование роли преподавателя в реализации инновационных изменений в высшем образовании.

Изложение основного материала исследования. Анализ философских, педагогических, психологических исследований свидетельствует о широком рассмотрении исторического аспекта формирования личности учителя от античности до современности (О.С. Анисимов, В.П. Беспалько, Б.З. Вульф, Е.И. Исаев, Л.В. Митина, А.И. Мищенко, Е.П. Морозов, М.Н. Миронова,

В.А. Слостёнин, С.А. Смирнов, Н.Н. Никитина, П.И. Пидкасистый, С.А. Тангян, В.К. Шаповалов и др.).

Научные исследования О.А. Абдуллина, Е.В. Бондаревской, И.Ф. Исаева, Н.Д. Никандрова, В.А. Слостенина акцентируют внимание на сложность и важность решаемых проблем и задач преподавателем высшей школы, отражающих полифункциональность его педагогической деятельности, социальную ответственность. Ю.В. Сорокопуд отмечает, что в современных условиях развитие системы подготовки преподавателей высшей школы невозможно без осуществления процесса, направленного на реализацию новых методологических подходов, концептуальных идей, в соответствии с актуальными и перспективными запросами страны, общества, вузов, самих преподавателей [1, с. 97].

Совершенно очевидным становится тот факт, что личность преподавателя высшей школы играет основополагающую роль в формировании созидательных сил общества. Так, национальными и международными правовыми актами подтверждено право людей на получение образования. В частности, основные регламентирующие положения в сфере высшего образования обоснованы в рекомендациях МОТ/ЮНЕСКО о положении учителей (Париж, 5 октября 1966 г.), рекомендациях о статусе преподавательских кадров высших учебных заведений (Париж, 11 ноября 1997 г.), Всемирной декларации о высшем образовании для XXI в. (Париж, 9 октября 1998 г.).

Интеграционный процесс в науке и высшем образовании включает такие составляющие как формирование содружества ведущих университетов под эгидой Великой хартии университетов и объединение национальных систем образования и науки в европейское пространство с едиными требованиями и стандартами (Болонский процесс). Это предусматривает консолидацию усилий научной и педагогической общественности и правительств стран для существенного повышения конкурентоспособности высшего образования в мировом измерении.

На сегодняшний день Болонский процесс – это процесс структурного реформирования национальных систем высшего образования, изменение образовательных программ и необходимых институциональных преобразований в высших учебных заведениях.

Важной вехой модернизации отечественного высшего образования стал принятый Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Основные направления модернизации отечественного образования представлены в нормативных документах: Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года (Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2001 года № 1756-р), Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 годы (Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2014 года № 2765-р).

Это способствовало изменению подхода к построению Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования, утверждаемых федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере образования. Стандарты нового поколения спроектированы в русле компетентностного подхода с учетом потребностей развивающегося рынка труда.

Выводы. Вышеизложенное позволяет утверждать, что профессия преподавателя высшей школы является одной из ведущих в формировании человека нового тысячелетия, готового жить и работать в непрерывно меняющемся мире, способного смело разрабатывать собственные стратегии поведения, самостоятельно и нетрадиционно мыслить, осуществлять нравственный выбор и нести за него ответственность. А.А. Сластенин и Е.Н. Шиянов отмечают: «XXI век – век образования, ключевой фигурой которого является учитель... Сегодня становится все более очевидным, что только профессионалы, способные делать дело и отвечать за него, могут обеспечить выживание общества, его выход из глубокого кризиса, его возврат к

национально-культурным традициям и полноценным контактам с другими странами и народами» [2, с. 224].

Это подтверждает мнение о том, что судьба всего мирового сообщества, и каждого отдельного государства, зависит от того, каким будет преподаватель высшей школы – ключевая фигура XXI века.

Аннотация. В статье рассматриваются инновационные процессы в высшем образовании и обосновывается роль преподавателя как носителя данных перемен.

Ключевые слова: модернизация образования, инновационные изменения, Болонский процесс, Федеральный государственный образовательный стандарт.

Annotation. The article considers innovative processes in higher education and justifies the role of the teacher as the presenter of these changes.

Keywords: modernization of education, innovative changes, the Bologna Process, the Federal State Educational Standard.

Литература:

1. Сорокопуд Ю.В. Подготовка преподавателей высшей школы в процессе реализации ФГОС ВПО нового поколения /Ю.В. Сорокопуд // Вестник Университета (Государственный университет управления) – Вестник университета ГУУ. – 2012. – № 6. – С.96-101.

2. Слостенин В.А., Шиянов Е.Н. Гуманистическая парадигма образования как основа формирования отечественной стратегии профессиональной подготовки учителя /В.А. Слостенин, Е.Н. Шиянов // Национальные ценности образования: история и современность: материалы XVII сессии научн. совета по проблемам истории образования и педагогической науки / под ред. З.И.Равкина. – М.: ИТОП РАО, 1996. – 295 с.

КОМПОНЕНТЫ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МАРШРУТА БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Неженская Татьяна Викторовна,
*ассистент кафедры методик начального и дошкольного образования,
Евпаторийский институт социальных наук (филиал)
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского»,
г. Евпатория*

Постановка проблемы. Современный этап развития образования предусматривает внедрение в образовательный процесс индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся. Использование индивидуальных образовательных маршрутов в рамках профессиональной подготовки направлено на: изучение личностных характеристик и уровней готовности обучающихся к получению образования по индивидуальной образовательной программе; обеспечение полноты усвоения материала, качества выполнения задач; учет индивидуальных особенностей и интересов (запросов); расширение и углубление программного материала; развитие и формирование общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций; изменение роли педагога (педагог – сопровождающий, тьютор, консультант, координатор); сопровождение творческого развития обучающегося.

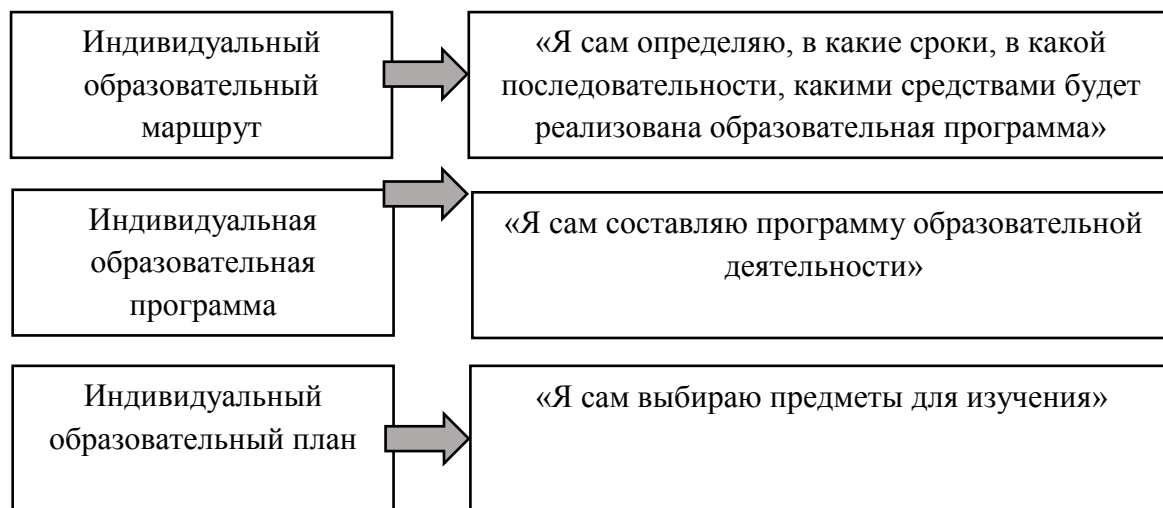
Анализ исследований и публикаций. В рамках данной статьи были рассмотрены различные позиции авторов (Е.А. Александрова, Е.А. Андреева, И.Н. Бухтиярова, Г.Г. Горбачева, И.Н. Дычкивская, С.С. Игнатович, Н.В. Кармазина, Е.А. Климов, А.К. Маркова, А.В. Савицкая, В.А. Слостенин, С.В. Фролова, Н.Ю. Шапошникова), рассматривающие понятие «индивидуальный образовательный маршрут», этапы его проектирования, компоненты индивидуальных образовательных маршрутов.

Цель статьи: рассмотреть структурные компоненты индивидуальных образовательных маршрутов будущих педагогов начального образования в процессе профессиональной подготовки.

Изложение основного материала. Согласно Государственной программе Российской Федерации «Развитие науки и технологий» на 2013-2020 годы индивидуальный образовательный маршрут рассматривается как «образовательная программа достижения образовательного стандарта, когда выбор пути реализации стандарта зависит от индивидуальных особенностей конкретного обучающегося» [2]. С.В. Фролова трактует данный термин как «персональный путь реализации личностного интеллектуального, эмоционально-волевого, деятельностного, творческого, духовно-нравственного потенциала студента в образовательном процессе в соответствии с его личностными предпочтениями и потребностями и социальным заказом общества» [4].

Таблица 1.

Соотношение понятий «индивидуальный образовательный маршрут», индивидуальная образовательная программа», «индивидуальный образовательный план»



По мнению А.В. Савицкой, индивидуальный образовательный маршрут – это «соответствующая последовательность элементов учебной деятельности каждого обучающегося по реализации собственных образовательных целей, основанная на их способностях, возможностях, мотивации, интересах, которая осуществляется при координирующей, организующей, консультирующей деятельности педагога во взаимодействии с родителями» [3]. Таким образом,

исходя из приведённых трактовок понятия «индивидуальный образовательный маршрут» приходим к выводу, что единого определения термина не существует, поэтому сформулируем рабочее определение рассматриваемого понятия.

Наряду с индивидуальным образовательным маршрутом применяются понятия «индивидуальная образовательная программа», «индивидуальный образовательный план». Необходимо различать понятия, кажущиеся синонимичными. Соотношения рассматриваемых дефиниций, представлены в таблице 1. Таким образом, в рамках данной работы актуально понятие «индивидуальный образовательный маршрут», который представляет собой персональный путь реализации личностного потенциала будущего педагога начального образования в процессе профессиональной подготовки в высшем учебном заведении в соответствии с его индивидуальными предпочтениями, потребностями и социальным заказом общества.

В рамках профессиональной подготовки будущих педагогов начального образования могут быть предложены следующие индивидуальные образовательные маршруты:

– Я-центрированный образовательный маршрут. В его основе – сам студент. Всё сосредоточено на нём, всё ориентировано на него. Данный маршрут имеет ярко выраженную личностную направленность;

– индивидуальный образовательный маршрут, ориентированный на получение знаний, главная цель маршрута связана с получением теоретических знаний;

– индивидуальный образовательный маршрут, ориентированный на формирование студентом себя как образованного человека;

– индивидуальный образовательный маршрут, ориентированный на формирование студентом себя как будущего специалиста;

– индивидуальный образовательный маршрут, направленный на формирование студентом себя как учителя. В основе данного маршрута лежит чёткая цель – стать учителем.

– индивидуальный образовательный маршрут, связанный с ориентацией студента на научно-исследовательскую деятельность.

Структура индивидуальных образовательных маршрутов будущих педагогов начального образования содержит такие компоненты: целевой, диагностический, организационно-педагогический, содержательный, технологический, результативный.

Целевой компонент предполагает постановку целей получения высшего образования, сформулированных на основе требований ФГОС ВО направления подготовки 44.03.01 – Педагогическое образование, требований работодателей, мотивов и потребностей самих обучающихся.

Диагностический компонент индивидуального образовательного маршрута обучающегося предполагает определение системы диагностического сопровождения процесса профессиональной подготовки (подбор методик для диагностики уровня развития и степени выраженности личностных качеств обучающихся).

Организационно-педагогический компонент подразумевает выделение условий и путей достижения педагогических и индивидуальных целей.

Содержательный компонент раскрывается через выбор учебных дисциплин, модулей, их систематизацию.

Технологический компонент реализуется в рамках профессиональной подготовки в общем (определение используемых педагогических технологий, методов, методик, систем обучения и воспитания с учётом индивидуальных особенностей обучающихся) и учебной дисциплины в частности (построение технологических карт прохождения индивидуального образовательного маршрута по дисциплине).

Результативный компонент – формулирование ожидаемых результатов, сроки их достижения и критерии оценки эффективности реализуемых мероприятий.

Обучающиеся направления подготовки 44.03.01 – Педагогическое образование имеют возможность выбора разных индивидуальных

образовательных маршрутов в процессе профессиональной подготовки, опираясь на свои предпочтения, мотивы обучения. Содержание каждого из рассматриваемых компонентов будет варьироваться в зависимости от вида выбранного индивидуального образовательного маршрута. Доктор педагогических наук, профессор Н.А. Глузман подчеркивает, что «успешность профессиональной подготовки заключается в способности формирования и постоянного расширения индивидуального образовательного пространства за счет не только осознания личностно-профессионального маршрута (траектории), но и с помощью овладения механизмами, относительно проектирования его изменения» [1].

Кроме того, стоит отметить, что особое внимание при построении маршрутов отводится самостоятельности обучающихся. Степень самостоятельности и готовности к подобной деятельности будущего педагога определяет долю педагогического участия в процессе разработки и реализации индивидуальных образовательных маршрутов. Данная деятельность требует специальной подготовки всех участников учебного процесса, а также соответствующей организации образовательного пространства.

Выводы. Процесс разработки индивидуальных образовательных маршрутов сложен и многогранен, включает в себя взаимодействие всех сфер и видов деятельности обучающихся. Определение видов и структуры индивидуальных образовательных маршрутов будущих педагогов начального образования позволит сделать процесс проектирования более эффективным и даст возможность дальнейшего построения модели личностно-ориентированной технологии проектирования индивидуальных образовательных маршрутов профессиональной подготовки будущих педагогов начального образования.

Аннотация. В работе выделено рабочее определение понятия «индивидуальный образовательный маршрут», рассмотрены виды индивидуальных образовательных маршрутов и их компоненты.

Ключевые слова: индивидуальный образовательный маршрут, будущие педагоги начального образования.

Annotation. The article highlighted a working definition of the concept "individual educational route", the types of individual educational routes and their components.

Keywords: individual educational routes, the future teachers of primary education.

Литература

1. Глузман, Н.А. Образовательное пространство педагогического учебного заведения как социально-педагогическая категория / Н.А. Глузман // Международная научно-практическая конференция «Профессиональная деятельность и карьера педагога: возможности, условия, риски». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://econf.rae.ru/article/9561>. (дата обращения 20.03.2017)

2. Государственная программа Российской Федерации «Развитие науки и технологий» на 2013-2020 годы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/2966> – Заглавие с экрана. – (дата обращения: 10.04.2014).

3. Савицкая, А.В. Роль элективных курсов в индивидуальном образовательном маршруте учащихся технологического профиля обучения / А.В. Савицкая // Сборник научных трудов Уманского государственного педагогического университета. – 2013. – Ч. 3. – С. 254–259.

4. Фролова, С.В. Индивидуальный образовательный маршрут как способ индивидуализации воспитательного процесса в вузе / С.В. Фролова // Молодой ученый. – 2013. – №9. – С. 418–420.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ГОТОВНОСТЬ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Норкина Екатерина Георгиевна,
магистрант, направление подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование, программа магистратуры «Практическая психология образования», Евпаторийский институт социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского», г. Евпатория

Постановка проблемы. Профессиональная готовность специалистов в различных сферах деятельности является одной из центральных проблем в теории, науке и практике. В связи с изменениями системы профессионального образования к молодым специалистам предъявляются большие требования, что обуславливает интерес исследователей к проблеме профессиональной готовности как педагогической проблемы (С. А. Бондаренко, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, Я.Л. Коломенский, Ю. Т. Русаков). Но, несмотря на значительное внимание к данной проблеме, анализ ее содержательного наполнения, компонентного состава все еще достаточно актуален

Целью статьи является теоретический анализ понятия «профессиональная готовность» и выделение основных ее компонентов.

Изложение основного материала исследования. Понятие «профессиональная готовность» к осуществлению деятельности специалиста, несмотря на его широкую распространенность, не имеет однозначной трактовки. Я. Л. Коломенский определял профессиональную готовность как уровень развития личности, предполагающий сформированность целостной системы ценностно-ориентационных, когнитивных, эмоционально-волевых, операционально-поведенческих качеств личности [5, с. 48].

С. А. Бондаренко, рассматривает профессиональную готовность как сложное психолого-педагогическое явление, которое сочетает в себе взаимосвязанные нравственные качества и психологические особенности личности, социально-ценностные мотивы выбора профессиональной

деятельности, специальные профессиональные знания, умения и навыки [1, с. 25].

Так Н. Ю. Шульга, на основе различных подходов к определению данного понятия установила, что «профессиональная готовность» трактуется как:

- условие эффективного выполнения деятельности (В. В. Сериков);
- активное состояние личности, которая обеспечивает ее самореализацию в решении поставленных задач на основе собственного опыта (Т. В. Лаврикова);
- регулятор деятельности, который определяется характеристиками мастерства и эффективности труда, и является потенциалом личности в определенной деятельности (Ю. В. Янотовская);
- целостная интегральная структурированная система свойств личности, необходимых для эффективного выполнения профессиональной деятельности (О. В. Госсе) [5, с. 49].

Следовательно, сама категория «профессиональная готовность» авторами понимается по-разному, но в одном их трактовки сходны профессиональная готовность – необходимое условие эффективной профессиональной деятельности личности, характеризующаяся специфическими функциями

Так, Ю. Т. Русаков выделил следующие функции профессиональной готовности к деятельности:

- гностическая, обеспечивающая качественную подготовку специалистов;
- интегративная, связанная с установлением целостности цели и действия;
- прогностическая, отражающая продукт деятельности;
- ценностно-ориентировочная, связанная с осознанием важности профессиональной деятельности [4, с. 11].

Более детальному анализу понятия «профессиональная готовность» способствует рассмотрение основных ее компонентов.

Определяя профессиональную готовность, как профессионально значимое качество личности М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбович представляют данный феномен как сложное психологическое образование, содержащее пять компонентов:

1) мотивационный компонент – интерес к профессии, положительное отношение к ней, устойчивые профессиональные мотивы;

2) ориентационный компонент – знания о специфике и условиях профессиональной деятельности, а также требованиях к личности специалиста;

3) операционный компонент – владение необходимыми знаниями, навыками, умениями, способами и приемами профессиональной деятельности, а так же процессами анализа, синтеза, сравнения, обобщения;

4) волевой компонент – самоконтроль, умение управлять действиями, позволяющими выполнять трудовые обязанности;

5) оценочный компонент – самооценка своей профессиональной подготовленности [2, с. 337].

В структуре профессиональной готовности В.А. Сластенин выделяет: целе-мотивационный, содержательно-операционный, эмоционально-волевой и оценочный компоненты, отмечая их тесную взаимосвязь и взаимообусловленность [3, с. 34].

В свою очередь Е. А. Леванова в структуре профессиональной готовности выделила профессиональный и психологический компоненты.

Профессиональный компонент заключается в положительном отношении к профессиональной деятельности, наличии необходимых умений, знаний и навыков, устойчивых профессионально важных особенностей памяти, мышления, внимания, восприятия. А психологический компонент заключается в особом психическом состоянии личности, эмоциональном состоянии, способности использовать личностные качества в решении профессиональных задач [3, с. 36].

И. Ю. Исаева в структуре профессиональной готовности выделяет три компонента:

1. Мотивационный компонент, включающий в себя положительное отношение к выбранной профессиональной деятельности, а так же формирование внутренней готовности к осуществлению этой деятельности.

2. Теоретическая готовность, отражающая определенную совокупность профессиональных знаний.

3. Практическая готовность, предусматривающая овладение специалистом рядом профессиональных умений на основе освоения теоретических знаний [3, с. 38].

Проведенный анализ исследований позволяет определить как основные компоненты профессиональной готовности – мотивационный, операционный, волевой и оценочный.

Выводы. Проведенный теоретический анализ показал, что категория «профессиональная готовность» имеет неоднозначную интерпретацию, но все авторы единогласны во мнении, что это свойство в усвоении личности полного состава специальных знаний и профессиональных способов, сформированности и зрелости профессионально значимых качеств личности. Так же различны взгляды к определению структуры профессиональной готовности, но основными компонентами можно определить: мотивационный, операционный, волевой и оценочный.

Аннотация. В статье проанализирована категория «профессиональная готовность». Проанализированы и выделены компоненты «профессиональной готовности»: мотивационный, операционный, волевой и оценочный.

Ключевые слова: профессиональная готовность, компоненты профессиональной готовности.

Annotation. The article analyzes the category «professional readiness». There have been analyzed and singled out the components of the professional readiness: motivational, operational, volitional and evaluative components.

Key words: professional readiness, components of professional readiness.

Литература:

1. Бондаренко, С. А. Формирование профессиональной готовности конкурентоспособного специалиста / С. А. Бондаренко // Модернизация высшей школы: обеспечение качества профессионального образования: мат-лы Всерос. науч.-практ. конф. – Барнаул: Изд-во ААЭП, 2004. – Ч. 1. – 188 с.

2. Дьяченко, М. И., Кандыбович, Л. А. Психология высшей школы / М. Е. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – 2-е изд., перераб. и доп. – Минск: БГУ, 1981. – 383 с.

3. Исаева, И. Ю. Формирование готовности студентов педагогического вуза к управлению досуговой деятельностью подростков : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / И. Ю. Исаева – Магнитогорск – 2006. – 178 с.

4. Русаков, Ю. Т. Развивающая образовательная среда колледжа как фактор формирования готовности студентов к профессиональной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. / Ю.Т. Русаков – Магнитогорск, 2006. – 40 с.

5. Шульга, Н. Ю. Подготовка будущего социального педагога к профилактике насилия в школьной среде: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : 13.00.08 теория и методика профессионального образования / Н. Ю. Шульга // Волгоградский государственный социально-педагогический университет. – Волгоград, 2011. – 189 с.

УДК 378.141

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ФИНАНСИСТОВ

Олифирова Александр Васильевич,
*доктор экономических наук, профессор,
заведующий кафедрой экономики и финансов
Гуманитарно - педагогической академии (филиала) ФГАОУ ВО «Крымский
федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г.Ялте*

Постановка проблемы. Выпускник магистерской программы по направлению подготовки «Финансы и кредит» должен обладать

профессиональными компетенциями, способностью владеть методами работы, связанными с финансовыми аспектами деятельности коммерческих и некоммерческих организаций различных организационно-правовых форм, в том числе финансово-кредитных, органов государственной власти и местного самоуправления. Эти компетенции должны соответствовать видам профессиональной деятельности, на которые ориентирована программа магистратуры: аналитической, проектно-экономической, консалтинговой, научно-исследовательской и педагогической. В тоже время компетенции должны соответствовать инновационной экономике, новациям в деятельности предприятия. То есть, выпускник должен уметь и знать то, что знают сотрудники успешных предприятий. В связи с этим возникает проблема обеспечения реализации общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов и соответствия компетенций современному уровню деятельности предприятий и организаций в сфере финансов.

Целью статьи является, теоретическое обоснование повышения качества образования, формирования профессиональных компетенций выпускников магистерской программы по направлению подготовки «Финансы и кредит» на основе описания бизнес-процессов организации.

Изложение основного материала исследования. Прежде всего это исследование связано с компетенциями и компетентностным подходом. Понятие «компетентностный подход» получило распространение в связи с решением проблем совершенствования образования России, а также перехода к реализации федеральных образовательных стандартов высшего образования. Компетентностный подход может рассматриваться как совокупность принципов, целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов [1]. Профессиональные компетенции личности могут рассматриваться как цель и результат образования [2].

Выпускник магистерской программы по направлению подготовки «Финансы и кредит» должен владеть двадцатью пятью профессиональными компетенциями, среди которых: владение методами аналитической работы, способность руководить финансовыми службами и подразделениями организаций различных организационно-правовых форм, способность обеспечить организацию работы по исполнению разработанных и утвержденных бюджетов [3].

Знания и умения вместе со способностью их адекватно и успешно применять могут сформироваться только непосредственно при решении соответствующих задач в рамках практической деятельности. Их невозможно полностью приобрести в ходе получения образования, поскольку в образовательных учреждениях практически нет задач из реальной практики современных компаний. Однако частично этот парадокс решается созданием в университетах пилотных лабораторий, разработкой кейсов, широким применением имитационного моделирования основных, обеспечивающих и вспомогательных бизнес-процессов, которые, по крайней мере, подготавливают обучаемого к практической работе.

Рассмотрим описание бизнес-процессов банка на примере «МТИ-Банка»[4].

На верхнем уровне обычно выделяют группы бизнес-процессов.

Группа основных бизнес-процессов:

1. Обслуживание физических лиц.
2. Обслуживание юридических лиц.
3. Работа на финансовых и межбанковских рынках.

Рассмотрим группу бизнес-процессов «2. Обслуживание юридических лиц». В данной группе выделяются бизнес-процессы, которые реализуют услуги и продукты банка для юридических лиц.

2. Обслуживание юридических лиц.
 - 2.1. Расчетно-кассовое обслуживание.
 - 2.2. Банковские карты.

2.3. Кредитование.

Пример описания процессов по уровням выглядит так:

2.3. Кредитование – 1-й уровень

2.3.1. Кредит – 2-й уровень

2.3.1.1. Оформление и выдача кредита – 3-й уровень

2.3.1.1.1. Получение и обработка заявки - 4-й уровень и т.д.

Регламент бизнес-процесса и положение по описываемому участку деятельности обобщают информацию по всем бизнес-процессам и включают цели, показатели, результаты, графическую диаграмму, детальное табличное описание и документооборот по бизнес-процессу.

На основе весьма распространенной процедуры описания бизнес-процессов предлагается формировать соответствующие квалификации и компетенции, необходимые для данного процесса. Формирование компетенций опирается на описание бизнес-процессов в организации, на соответствующие регламенты и положения.

Рассмотрим группу бизнес-процессов «2. Обслуживание юридических лиц». В данной группе выделяются бизнес-процессы, которые реализуют услуги и продукты банка для юридических лиц. Выпускник должен уметь при обслуживании юридических лиц: обеспечить расчетно-кассовое обслуживание, с использованием банковских карт, предоставлять кредиты, привлекать депозиты, владеть навыками по внешнеэкономической деятельности и т. д. согласно описанию бизнес-процесса.

Особый интерес в этой связи приобретает формирование на основе новых компетенций новых и развивающихся специальностей. Актуальными становятся следующие специальности в области финансов: оценщик интеллектуальной собственности, проектировщик индивидуальной финансовой траектории, разработчик персональных пенсионных планов, мультивалютный переводчик, менеджер краудфандинговых и краудинвестиционных платформ, менеджер фонда прямых инвестиций в талантливых людей.

Выводы.

1. Рассмотренный подход, к формированию компетенций позволяет: обеспечить полноту и комплексность состава компетенций, так как этот состав компетенций будет связан с регламентом бизнес-процесса и полностью соответствовать его описанию; представлять в образовательных программах компетенции, в виде дерева с иерархической многоуровневой структурой и в хронологической последовательности их реализации, согласно хронологии реализации соответствующих бизнес- процессов; дополнить на основе исследования новых бизнес-процессов успешных предприятий набор компетенций выпускников с учетом направленности программы магистратуры на новые конкретные области знания и виды деятельности.

2. В группе «Обслуживание юридических лиц» выделены бизнес-процессы, которые реализуют услуги и продукты банка для юридических лиц, сформированы компетенции: уметь обеспечивать расчетно-кассовое обслуживание, уметь применять банковские карты, уметь предоставлять кредиты, уметь привлекать депозиты, владеть навыками по внешнеэкономической деятельности и т. д. согласно описанию бизнес-процесса.

Аннотация. Рассмотрен подход к формированию профессиональных компетенций выпускников магистерской программы «Финансы и кредит» на основе описания бизнес-процессов организации. Состав дополнительных специальных компетенций предложено определять на основе исследования новых бизнес-процессов успешных организаций. Сформированы компетенции для процесса «Обслуживание юридических лиц».

Ключевые слова: образовательная программа, профессиональные компетенции, бизнес-процессы, финансы, инновации, профессии.

Annotation. Based on the description of the organization's business processes, an approach to the formation of professional competencies for graduates of the Master's program "Finance and Credit" was considered. It is proposed to determine the composition of additional special competencies based on research of new

business processes of successful organizations. Competencies for the process of "Servicing of legal entities" have been formed.

Keywords: educational program, professional competencies, business processes, finances, innovations, professions.

Литература:

1. Лебедев О. Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. – 2004. – № 5.

2. Ландшеер В. Концепция «минимальной компетентности» // Перспективы: Вопросы образования. 1988. № 1. С. 27–34.

3. Приказ Минобрнауки России от 30.03.2015 N 325 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 38.04.08 Финансы и кредит (уровень магистратуры)" (Зарегистрировано в Минюсте России 15.04.2015 № 36862)" – [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://www.osu.ru/docs/fgos/vo/mag_38.04.08.pdf (дата обращения 20.03.2017).

4. Методика описания (структуризации) бизнес-процессов коммерческого банка и ее практическое применение– [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://www.reglament.net/bank/mng/2008_4_article.htm (дата обращения 20.03.2017).

УДК 372.98

ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ НА ПРИНЦИПАХ КУЛЬТУРЫ МИРА В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ВЫСШЕЙ МАТЕМАТИКИ

Панишева Ольга Викторовна,
*кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры высшей математики и методики преподавания математики
Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко
г. Луганск*

Постановка проблемы. Воспитание в духе мира – это понятие возникло довольно давно, но во время военных действий на Донбассе приобрело особую

актуальность прежде всего для жителей этого региона. Среди причин того, почему, несмотря на воспитание в духе гуманизма и патриотизма, задекларированное основными образовательными документами, стало возможным разрешение споров не с помощью переговоров, а с помощью оружия, называют огрехи воспитания. Что именно было не так с воспитанием, как избежать этого в дальнейшем, чтобы обеспечить потомкам мирную жизнь – эти вопросы приобрели особую актуальность для современного Донбасса. Было бы абсурдным считать, что в какой-либо области Украины или России детей воспитывали так, чтобы они выходили из конфликтных ситуаций с помощью силы. Этого не было ни в школе, ни в семье, ни в обществе – по крайней мере, не было в открытом виде прямого призыва к насилию. Но и особого внимания внедрению принципов мирного сосуществования в воспитательную работу не уделялось. Поэтому назрела необходимость сделать это, хоть и с опозданием, на всех ступенях образования. Считаем, что возможности для внедрения принципов культуры имеются в преподавании всех учебных дисциплин, в том числе и математических.

Цель статьи. Вопрос о том, какие приемы можно использовать для воспитания студентов на идеалах мира и взаимной любви – основной вопрос, на который мы постараемся ответить в рамках данной статьи. Таким образом, цель статьи – описать методику проведения занятий по высшей математике с использованием интерактивных упражнений, предложить пути формирования умений, необходимых для мирного сосуществования.

Изложение основного материала исследования. Понятие «культура мира» будем понимать в соответствии с общепринятой точкой зрения как «культура разрешения конфликтов, направленная на переход от логики силы и страха к этике ненасилия, к логике разума и взаимного уважения» [1].

На 1 курсе, когда студенты обычно изучают дисциплину высшая математика, они обычно еще не знакомы друг с другом. Поэтому на первом занятии на этапе актуализации с целью формирования чувства общности у студентов, снятия напряженности от того, что они находятся в новом

незнакомом коллективе, формирования доброжелательного отношения друг к другу предлагаем выполнить упражнение под названием «все, у кого». Преподаватель предлагает студентам выполнить такие действия.

- пусть постоят на правой ноге все, кто любит математику;
- пусть улыбнуться все, кто знает теорему Пифагора;
- пусть похлопают в ладоши все, кто умеет вычислять производную и т.д.

Человек, придерживающийся культуры мира, всегда готов выслушать другое мнение и если он с ним не согласен, аргументировано объяснить это собеседнику. Именно на занятиях по математическим дисциплинам студент имеет возможность увидеть, что одна и та же задача может быть решена различными способами, и от этого не изменяется ее ответ. В связи с этим задачей преподавателя видим стимулирование поиска разных способов решения математических задач и их обсуждение. Считаем также, что умение аргументировано вести дискуссию развивается на основе умения подробно аргументировать шаги при решении математических задач и доказательстве теорем. Поэтому видим необходимым полную, устную или письменную, аргументацию выбора тех или иных действий, ссылки на математические правила и теоремы взамен получившим распространение в последнее время тестовым заданиям. Этой же цели служит использование технологии проблемного обучения математике. Кроме постановки проблемных вопросов, которые традиционны в этой технологии, используются и такие интерактивные упражнения как «ассоциативный куст», «мозговой штурм» и другие.

При формировании культуры мира и толерантности диалог является необходимым средством разрешения общественных противоречий и конфликтов мирным путем, без применения силы [1]. Для формирования навыка вести диалог важным является умение слышать другого человека, понимать его и сопереживать ему. Существуют разные способы общения, в том числе и невербальные. Это может быть общение с помощью мимики и пантомимы, с помощью различных знаков. На занятиях по высшей математике возможно развивать навыки такого общения следующим образом. К примеру,

при изучении темы «Функция» мы можем предложить такое нетрадиционное задание – упражнение. Студент получает карточку с написанной на ней функцией, заданной аналитически, и с помощью жестов должен описать свойства этой функции по предложенной схеме: область определения, четность, монотонность, вид графика. Задание остальных студентов состоит в том, чтобы угадать, о какой функции шла речь.

Для того, чтобы формировать у молодых людей умение видеть положительное в любом человеке и в любой ситуации, предлагаем такое упражнение. Студентам дается задание, решение которого они должны записать на листочке в течение определенного ограниченного времени (например, 2 минуты). По команде преподавателя студенты заканчивают записывать решение и передают свой листок соседу по аудитории. Преподаватель показывает правильное решение и предлагает студентам оценить решение товарища, используя слова «зато ты...». Например, «Ваня, ты не успел записать промежутки возрастания функции, зато ты правильно вычислил производную», «Катя неверно нашла точки экстремума, зато аккуратно записала решение», «Сергей написал небрежно, зато все вычисления выполнены верно» и т.д. Это упражнение может использоваться на этапе подведения итогов практического занятия.

Важным в воспитании на принципах культуры мира является умение убеждать, не прибегая к культу силы, умение договариваться. На одном из занятий организовывается работа студентов в малых группах. Но предлагается такое дополнительное условие: данные для задачи, которую нужно решить, находятся у другой группы. Задача групп – найти способы уговорить соперников, выпросить эти данные и правильно решить задачу. Взамен можно предлагать подсказки по решению задания другой группы или что-то еще.

Воспитание в духе мира предполагает поиск того, что объединяет людей в противовес разъединяющим началам. Объединять может спорт, участие в творческих коллективах, подготовка к праздникам и т.д., т.е. активная общественная жизнь, направленная на созидание, в которой нет места агрессии.

Поэтому очень важным считаем участие студентов во внеаудиторной работе, связанной с математикой – посещение факультативных занятий, верстка тематических математических газет для уголка математики, подготовка и проведение мероприятий, посвященных юбилеям ученых-математиков, участие в научной работе и т.д.

Выводы. Итак, реализации цели воспитания на принципах культуры мира на занятиях по высшей математике будут способствовать различные нетрадиционные интерактивные упражнения, проблемное изложение материала, приучение к полноценной аргументации при решении математических задач, активное участие студентов во внеаудиторной деятельности.

Аннотация. В статье рассматриваются основные аспекты воспитания на принципах культуры мира на занятиях по высшей математике, которое на современном этапе является очень важным.

Ключевые слова: культура мира, обучение математике

Annotation. The major aspects of the ethical and aesthetic education based on the multiculturalism at the higher mathematics (including Calculus and abstract geometry, etc) classes, which is extremely important nowadays, are described in the article.

Key words: multiculturalism, teaching mathematics

Литература:

1. Маркович Д.Ж. Культура мира, толерантность и межэтнические отношения Д.Ж.Маркович // Век глобализации. – 2008. – № 2. – С.155-163.

УДК 37.018:376:378

ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПОЛУЧЕНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЦАМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Паранина Наталья Алексеевна,

кандидат педагогических наук,

зам. зав. кафедрой теоретической и инклюзивной педагогики

ЧОУ ВО «Казанский инновационный

университет им. В.Г. Тимирязова», г. Казань

Постановка проблемы. Вопросы реальной возможности получения высшего образования для студентов с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ) были включены в российскую национальную повестку дня лишь в последнее десятилетие. Российские университеты постепенно превращаются из организаций, в большинстве своем мало осведомленных о проблемах и возможностях инклюзивного образования и формально знакомых лишь с конституционным правом равного доступа к образованию для всех без исключения граждан, в учреждения высшей школы, которые способны обеспечить качественное образование и приемлемые условия всем категориям обучаемых, в том числе и студентам с ОВЗ. В России проблема доступности высшего образования для молодых людей с ОВЗ остается весьма актуальной.

Целью статьи является рассмотрение основных проблем, которые возникают у студентов с ОВЗ при поступлении в высшие образовательные организации и в ходе самого процесса обучения в высшей школе.

Изложение основного материала исследования. В соответствии с п.1 ст. 5 закона РФ «Об образовании» гражданам Российской Федерации гарантируется возможность получения образования независимо от состояния здоровья. Ограничения прав на профессиональное образование по признаку состояния здоровья могут быть установлены только законом. Согласно п. 6 указанной статьи государство создает гражданам с ограниченными возможностями здоровья условия для получения ими образования, коррекции нарушений развития и социальной адаптации на основе специальных педагогических подходов [1].

Необходимость создания инклюзивной системы в структуре высшего образования становится все более очевидной в течение последнего десятилетия и будет актуализироваться по мере того, как обучаемые с ОВЗ будут стремиться продолжить и развивать свое образование, в том числе, и в высшей школе. Сейчас уже можно говорить об опыте отдельных российских университетов в удовлетворении потребностей студентов с ОВЗ. Безусловно,

результаты по разным причинам пока еще далеки от намеченных в Законе об образовании. При решении задач инклюзивного образования в вузах следует начинать не только с создания доступной среды (хотя данный фактор является для многих студентов основным при выборе вуза), а с создания специальной службы поддержки студентов с ОВЗ. Это - предоставление базового сервиса для студентов с ОВЗ, который может включать доступ к информации о системе услуг, существующих для них. Например, могут понадобиться изменения во времени и месте проведения экзаменов или конкретные просьбы к сотрудникам библиотеки. Кроме того, следует учитывать психологический аспект инклюзивного образования в вузе, предполагающий в данном случае создание общего позитивного настроения, дружественной атмосферы для студентов с ОВЗ, а также характер складывающихся отношений между лицами с ОВЗ, руководителями, преподавателями и другими студентами.

Отметим, что инклюзия в образовании предъявляет повышенные требования ко всем участникам образовательного процесса. От студентов с ОВЗ оно требует интеллектуальной и психологической мобилизации, от условно здоровых студентов - толерантности, понимания, готовности оказывать помощь. В то же время возникают барьеры перед преподавателями, работающими в группах, где есть студенты с ОВЗ. В связи с этим, целесообразно проводить подготовительную работу со всеми участниками образовательного процесса.

Таким образом, заметим, что организация инклюзивного пространства в высших учебных заведениях должна способствовать: получению полноценного образования лицами с ОВЗ; адаптации и интеграции лиц с ОВЗ в общество; пониманию обществом проблем инвалидности; воспитанию отзывчивости и понимания у сверстников без инвалидности; общению со сверстниками.

В работе со студентами с ОВЗ необходим постоянный мониторинг их учебной деятельности, психологического состояния, который может регулярно проводиться с помощью процедур обратной связи таких, как анкетирование и опрос.

Существующая пока в незначительном объеме практика работы вузов с людьми с ОВЗ позволяет получить предварительное представление об особенностях этой деятельности, её положительных и отрицательных характеристиках. В качестве позитивного фактора отмечалось предоставление информации об услугах для людей с ОВЗ в тех вузах, где ранее её не было вообще, и увеличение объема и детализации информации там, где некоторым образом это было ранее предусмотрено. Другой важный фактор состоит в возможности для людей с ОВЗ делать обоснованный выбор предпочтительного места обучения, а не ограничиваться ближайшими вузами из-за транспортных проблем или только теми учреждениями, которые в настоящее время предоставляют информацию о своих услугах и доступе для студентов с ОВЗ, поэтому такая информация должна быть обязательной для любой образовательной организации.

Важным фактором в достижении успеха инклюзивных проектов стало обязательство и активная поддержка высшего руководства образовательной организации. Требование о включении в миссию вуза положения о равном доступе к образованию всех слоев населения, несомненно, стало первым шагом в привлечении внимания руководителей университета, которые, возможно, никогда раньше не занимались рассмотрением этих вопросов. Кроме того, образовательные организации должны предпринимать меры для повышения квалификации персонала в области организации инклюзивного образования, определения стратегии, политики или планов для будущего развития. Это должно повысить общий уровень знаний и информированность студентов с ОВЗ и сделаться отправной точкой для развития и расширения соответствующей политики вуза.

Следует отметить, что в последние годы последовательная государственная политика заметно улучшила условия поступления и обучения для людей с ОВЗ. Появление большего числа таких студентов в вузах подняло многие вопросы, связанные с доступом к учебной программе, к внеаудиторной деятельности и качеству обучения, которые являются важной составляющей

обучения в высшей школе. Эти вопросы должны решаться не только на уровне отдельных вузов, но и на региональных и федеральных уровнях.

В целях осмысления научно-методических основ инклюзивного подхода к построению образовательной системы в нашем университете в 2012 году была создана кафедра теоретической инклюзивной педагогики, которая проводит научные исследования аспектов инклюзии. На базе данной кафедры в том же году был создан Центр адаптации, реабилитации и ресоциализации людей, оказавшихся в сложной жизненной ситуации «VERA». Специалисты данного Центра, кроме всего прочего, курируют студентов с ОВЗ, обучающихся в нашем университете. Кроме того, наш вуз в настоящее время накопил большой опыт работы по реализации программ инклюзивного образования: обучение иностранных граждан русскому языку как иностранному, обучение граждан, имеющих проблемы со здоровьем, в том числе, инвалидов, обучение компьютерной грамотности пожилых людей, работа с лицами, содержащимися в пенитенциарных учреждениях и т.д.

Однако, в качестве особой задачи рассматриваем переподготовку педагогов, способных реализовывать идеи инклюзивной педагогики. Наша кафедра проводит обучение преподавателей высшей школы по программе «Педагогика, психология и технологии инклюзивного образования» для ознакомления с технологиями работы со студентами с ОВЗ.

Выводы. Инклюзивное образование сегодня с полным правом может считаться одним из приоритетов государственной образовательной политики России. Следовательно, можно говорить о необходимости обеспечения студентов с ОВЗ равными правами и созданием равных возможностей на получение высшего образования. Для достижения этой цели в первую очередь необходимо сформировать инклюзивную безбарьерную образовательную среду, в которой студенты могут беспрепятственно передвигаться, обучаться, получать необходимую информацию.

Аннотация. В статье дана оценка основных проблем, возникающих у студентов с ОВЗ при обучении в вузе, а также намечены пути их решения, так

как в России проблема доступности высшего образования для людей с ОВЗ остается весьма актуальной. Говоря о высшем образовании студентов с ОВЗ, следует иметь в виду не просто получение образования, а получение качественного образования наравне с другими студентами.

Ключевые слова: студенты с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивное образование в вузе.

Annotation. The article gives an assessment of the main problems that students encounter with HIA in training in a university, and outlines ways to address them, because in Russia the problem of accessibility of higher education for people with HIA remains very relevant. Speaking about the higher education of students with HIA, one should keep in mind not just getting an education, but getting a quality education on a par with other students.

Keywords: Students with disabilities, inclusive education in higher education.

Литература:

1. Об образовании в РФ : [федеральный закон от 28.02.2012 № 273 ФЗ принят Гос. Думой 21 дек. 2012. : по состоянию на 3 марта 2014г.].

УДК 37.014.54 (075. 8)

ЭКОНОМИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК НОВЫЙ РЕЗУЛЬТАТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГА

Поздняк Светлана Николаевна,
*доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры
географии и географического образования,
Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург*

Столяров Владимир Ильич,
*кандидат экономических наук, доцент,
доцент кафедры экономики и технологии,
Уральский государственный педагогический университет,
г. Екатеринбург.*

Постановка проблемы. Высшее образование, откликаясь и, в определенной мере, предопределяя запросы практики, включает в качестве обязательной экономическую подготовку педагогов. В учебных планах

педвузов (бакалавриат) появилась дисциплина «Экономика образования», призванной готовить экономически грамотных специалистов, в которых нуждаются образовательные организации, что выступает важным условием продвижения прогрессивных инноваций в педагогической действительности. Вместе с тем, преподавание дисциплины обнаруживает ряд теоретических проблем. В частности, не определено содержание ключевого понятия – экономическая компетентность педагога, с которым соотносится цель, содержание и результаты изучения указанной дисциплины. В известных авторам изданиях [1,2 и др.] указанное понятие не рассматривается.

Цель статьи. Определить существенные признаки экономической компетентности педагога, составляющих методологические основания проектирования содержания дисциплины «Экономика образования».

Изложение основного материала исследования. Для исследования выделенной проблемы авторы применили системный подход, обладающий высоким исследовательским и объяснительным потенциалом. Согласно его требованиям [3, с. 364-370], знания, сложившиеся в сфере экономики образования, следует принять в качестве системы определенной целостности и сложности. В зависимости от типа преобладающей деятельности, связанной с получением, преобразованием и применением знаний, в этой целостности выделяются взаимосвязанные представления об экономике образования, позволяющие интерпретировать ее как *прикладную науку, практическую деятельность и учебную дисциплину* [4, с. 14-27]. Поскольку сферой экономической компетентности педагога выступает практическая деятельность, кратко рассмотрим ее особенности.

Нормативно определяемое понимание деятельности образовательных организаций как хозяйствующих субъектов, обладающих экономической свободой, появление организаций, основанных на частной и различных комбинациях других форм собственности, нарастающий объем платных образовательных услуг характеризуют существенные изменения финансово-хозяйственного механизма деятельности отечественного образования. В этих

условиях меняются цели, содержание и функции профессиональной педагогической деятельности, усиливается её экономическая составляющая, расширяется круг социальных партнеров, привлекаются новые ресурсы, средства и методы экономической деятельности. В этой связи возрастает экономическая ответственность каждого педагога за результаты своего труда.

Руководителям образовательных организаций, всем работникам, занятым в этой отрасли, предъявляются повышенные требования к качеству выполнения экономической деятельности. Для грамотного управления образовательными организациями, совершенствования образовательного процесса с учетом складывающихся и перспективных экономических и социокультурных реалий, практикам при решении тактических и стратегических задач необходимо руководствоваться научными знаниями о сущности экономической деятельности в образовании: каковы ее цели, содержание, структура, ресурсы; как она организуется; каковы механизмы принятия экономических решений и как они влияют на функционирование и развитие организации и др. Важен и образовательный аспект, поскольку именно от педагогов во многом зависит, будет ли такая фундаментальная ценность личности и социума как рациональное экономическое поведение, базовой нормой жизни каждого человека. Таким образом, практическая экономическая деятельность в образовательных организациях выражается в планировании и организации обеспечения их различными ресурсами, в контроле за их рациональным использованием, а также в мотивации работников и обучающихся к эффективному выполнению своих обязанностей. Реализация практической функции экономики образования смыкается с организационной и воспитательной деятельностью, как работников, так и воспитанников образовательной организации. Выявленные признаки практической экономической деятельности далее будем учитывать для определения экономической компетентности педагога.

Под компетентностью понимаем самостоятельно реализуемую педагогом способность к ответственному решению типовых или стандартных и

нестандартных профессиональных задач, возникающих в реальных ситуациях, связанных с оказанием образовательных услуг, основанную на его опыте, предпочтениях и ценностях. При этом способность понимается как комплексное умение, в отличие от психологической интерпретации этого термина как наличия некоторой предрасположенности к деятельности. Предполагается, что компетентный специалист не только способен грамотно выполнять экономическую деятельность, но и готов к реализации этой способности. Экономическая компетентность соответствует экономической стороне оказания образовательных услуг, означает, что педагог глубоко, основательно разбирается в данном виде деятельности, готов и способен ответственно выполнять экономические функции в процессе практической оперативной и стратегической деятельности в различных образовательных организациях. Обратимся к анализу структуры экономической компетентности, которая, по мнению авторов, включает [5, с.9-10]:

а) *знания* о сущности и особенностях экономических отношений и процессов, имеющих место в отдельных образовательных организациях и системе образования в целом (когнитивный компонент); знания, которые осваивает студент при изучении дисциплины, задают основания для выполнения экономической деятельности как деятельности рациональной, предназначены для решения реальных, практико-ориентированных задач;

б) *умения, опыт* экономической деятельности, отвечающий одобряемым нормам, регламентам (операционально-деятельностный компонент); кроме экономических, деятельность включает аналитические, проектные, прогностические, организационные, рефлексивные, коррекционные умения, что подчеркивает ее сложный характер;

в) *личностные качества, мотивы, ценностные ориентации, смыслы*, определяющие позицию, отношение педагога к выполнению экономической деятельности, ее общую направленность (личностно-смысловой компонент);

г) *умения, действия, связанные с оценкой, контролем, анализом* выполняемой деятельности (рефлексивно-оценочный компонент).

Из сказанного следует, что экономическая компетентность как основной результат изучения учебной дисциплины «Экономика образования», означает, что студент: знает, что и как делать при решении экономических вопросов и задач, связанных с оказанием образовательных услуг; понимает и объясняет, почему следует делать именно так; имеет опыт решения подобных задач; оценивает полученные результаты, пользуясь достоверными критериями. Одним из основных показателей экономической компетентности выступает высокий/достаточный уровень развития экономического мышления, поскольку именно мышление является механизмом решения профессиональных задач экономической направленности. В целом экономическая компетентность педагога нацелена на обеспечение благоприятных условий инновационного развития образовательных организаций.

Выводы. Выявленные характеристики экономической компетентности как теоретического конструкта авторы применили в качестве методологического основания конструирования содержания учебника и практикума по дисциплине «Экономика образования» [4,5]. Их применение в образовательной практике подтвердило эффективность предложенного подхода.

Аннотация. Определены существенные признаки понятия экономическая компетентность педагога. Предложено описание состава и структуры этой компетентности. Выявленный теоретический конструкт применяется в качестве методологического основания проектирования содержания учебной дисциплины «Экономика образования».

Ключевые слова: образовательные услуги, профессиональное образование педагога, экономическая компетентность педагога, структура компетентности, учебная дисциплина «Экономика образования».

Annotation. Essential signs of the concept of the teacher's economic competence are determined. A description of the composition and structure of this competence are offered. The revealed theoretical construct is used as a

methodological basis for designing the content of the academic discipline "Economics of Education".

Keywords: Educational services, professional education of the teacher, the economic competence of the teacher, the structure of competence, the academic discipline "Economics of Education".

Литература:

1. Басовский Л.Е., Панин В.А. Экономика образования: учеб. пособие. – М.: НИЦ Инфра-М, 2016. - 216 с.
2. Вифлеемский А.Б. Экономика образования: учеб. пособие. В 2 книгах. – М.: Народное образование, 2003. – 224 с.
3. Микешина Л. А. Философия науки. Учебное пособие.- М.: ИД Международного университета в Москве, 2006. – 440 с.
4. Столяров В.И., Поздняк С.Н. Экономика образования: учебник. – М.: КУРС: ИНФРА-М, 2016. – 384 с.
5. Столяров В.И., Поздняк С.Н. Экономика образования: практикум; учебно-методическое пособие. – Екатеринбург: Раритет, 2017. – 210 с.

УДК 378.147.88

**САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА КАК СПОСОБ ПРЕОДОЛЕНИЯ
ПОЗНАВАТЕЛЬНО-СМЫСЛОВЫХ БАРЬЕРОВ СТУДЕНТОВ В
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Поздняк Светлана Николаевна,
*доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры
географии и географического образования,
Уральский государственный педагогический университет,
Екатеринбург*

Янцер Оксана Васильевна,
*кандидат географических наук, доцент,
декан географо-биологического факультета
Уральский государственный педагогический университет,
Екатеринбург*

Постановка проблемы. Проблема обусловлена противоречием между высоким образовательным потенциалом исследовательской деятельности в профессиональном и личностном развитии студентов и отсутствием обоснованной системы ее организации в условиях самостоятельной работы (СР), объем которой существенно возрастает, а функции усложняются. Самостоятельные исследования вызывают у студентов познавательно-смысловые барьеры, заметно снижающие развивающий потенциал СР. Следовательно, существует объективная потребность в системном анализе исследовательских умений, осваиваемых студентами в условиях СР.

Цель статьи. На основе анализа познавательно-смысловых барьеров, возникающих у студентов при выполнении самостоятельных исследований, предложить способы их преодоления с учетом методологических особенностей базовых исследовательских умений.

Изложение основного материала исследования. Анализ документов по вопросам модернизации высшего образования, позволяет считать, что исследовательская деятельность признается приоритетным социально и личностно значимым результатом, оценивается как краевое условие качественного решения педагогом профессиональных задач, что обусловлено социокультурным контекстом развития российского общества [3, 4]. Поэтому важнейшей задачей профессионального образования педагога выступает его подготовка к самостоятельной исследовательской деятельности.

Особое место в организации исследовательской деятельности студентов, традиционно обозначаемой НИР, занимает СР, которая при соответствующей организации может обеспечить высокий развивающий и воспитательный эффект. Учитывая разнообразие форм и видов НИР, авторы рассматривают лишь ее основные формы - курсовые, выпускные работы, магистерские диссертации. Многолетняя практика выявила обстоятельство, снижающее продуктивность исследований студентов в условиях СР. Это познавательно-смысловые барьеры – затруднения, возникающие у студентов в исследовательской деятельности на разных этапах ее осуществления,

приводящие к непониманию, искажению ее смысла, целей и результатов. Наши исследования выявляют широкое распространение этого феномена в условиях СР [2]. Часто непонимание смысла исследования возникает уже на этапе целеполагания, когда при недостаточной мотивации у студента формируются искаженные представления о задачах, методах, результатах предстоящего исследования. Как следствие, содержание курсовой, порой и выпускной работы подменяется реферативным текстом. Даже если студенты психологически готовы к исследованию, проявляют к нему интерес, то и у них возникают познавательно-смысловые барьеры, связанные с неумением грамотно спланировать деятельность, адекватно применять научные методы и средства, преобразовать их в познавательную стратегию в соответствии с целью и исследовательским замыслом. Получая помощь преподавателя, активно применяя ресурсы самообразования, такие студенты преодолевают возникающие затруднения, имеющие в данном случае побуждающий характер. Другая часть студентов, к сожалению, немалочисленная, пасует перед затруднениями, что порой приводит к отказу от исследования.

Следовательно, познавательно-смысловые барьеры имеют диалектическую природу, способствуют формированию продуктивной или деструктивной позиции студентов в исследовательской деятельности. В первом случае позиция имеет выраженный субъектный характер, определяется формулой «Я – исследователь», подчеркивает погруженность студента в исследование. Смысл деятельности при этом состоит в сознательном стремлении выполнить и обязательно завершить исследование. Исследовательская позиция подкрепляется развитием таких важных качеств как активность, самостоятельность, ответственность, целеустремленность, стремление к творчеству. Во втором случае позиция студента соответствует формуле «Я и исследовательская деятельность», указывает на недостаточно развитую субъектность, основывается на мотивации избегания, уклонения. Соответственно не развиваются и исследовательские качества. Зародившись

при выполнении курсовой работы, далее эта позиция усиливается, формируя соответствующую направленность личности к выполнению исследований.

Необходимость учета феномена познавательных барьеров для повышения качества СР, диалектический характер возникающих при этом конструктивных и деструктивных процессов, определил методологическую установку авторов в решении выявленного противоречия. Она состоит в том, что для каждого студента барьер должен иметь оптимальную трудность, тогда реализуется его развивающий потенциал. В этом случае барьер субъективно переживается студентом как существующее, но преодолимое затруднение, побуждающее его к целенаправленной деятельности. Один из продуктивных механизмов решения этой задачи состоит в определении методологической основы организации СР, цель которой соотносится с формированием у студентов исследовательских умений на системной основе, постепенно, преемственно развивающихся от простого к сложному.

Первоначально исследовательские умения осваиваются студентами при выполнении курсовой работы. Это учебное исследование, которое имеет сходную структуру с научным исследованием, отличаясь субъективной новизной полученных результатов, более простым сочетанием применяемых методов и научных подходов. Студенту необходимо уметь формулировать такие элементы исследования как *проблема, объект и предмет, цель, задачи, методы, практическое значение результатов*, понимать их логическую взаимосвязь и методологические функции. Выпускная работа сочетает элементы учебного и научного исследования, в отдельных случаях может представлять научное исследование. Усложнение методологии ее выполнения обеспечивается включением таких элементов как *гипотеза исследования, теоретическая и практическая новизна*. При этом цель, задачи и методы исследования закономерно усложняются, что требует от студента более сложных умений при их определении и интерпретации. Наиболее сложной формой НИР, результатом самостоятельного научного исследования выступает магистерская диссертация. При разработке ее научного аппарата, согласовании

ее элементов от магистранта требуется развитые умения обоснованного структурирования исследования и координации базовых элементов: проблемы - темы - гипотезы - цели - задач - методов - результатов и их характеристик (научная новизна, теоретическая, практическая значимость) [1]. Освоенные ранее умения углубляются и совершенствуются. Так, общее умение определять гипотезу интегрирует частные умения: сформулировать гипотезу как способ разрешения противоречия, содержащегося в проблеме исследования; на основе мысленного эксперимента определить несколько способов разрешения проблемы и выбрать оптимальный для заданных условий исследования; уточнять предмет исследования на основе цели и гипотезы исследования. Обобщенное проявление указанных умений состоит в том, что магистрант умеет определять и согласовывать элементы научного аппарата, составляющего методологическое обоснование проведения исследования. Согласованность элементов означает, что студент готов и способен осуществлять научную деятельность, инструментальную основу которого составляют развитые исследовательские умения.

Выводы. Проведенный анализ проблемы с позиции преодоления познавательно-смысловых барьеров дает обнадеживающие результаты: открываются перспективы организации СР на основе структурирования исследовательских умений, которые студенты осваивают на системной основе; обнаруживаются новые ресурсы повышения качества СР, усиления ее развивающих эффектов. Так, для определения оптимальной трудности барьеров необходимо учитывать индивидуальные особенности студентов.

Аннотация. Рассматривается проблема познавательно-смысловых барьеров, возникающих при выполнении студентами самостоятельных исследований. Обосновываются возможности самостоятельной работы в преодолении этих барьеров, прежде всего поэтапное формирование исследовательских умений на системной основе.

Ключевые слова: познавательно-смысловые барьеры, оптимальная трудность, самостоятельная работа, исследовательские умения.

Abstract. The article deals with the problem of cognitive-semantic barriers that arise when students perform independent research. The possibilities of independent work in overcoming these barriers are also justified, first of all, the gradual formation of research skills on a systemic basis.

Keywords: cognitive-semantic barriers, optimal difficulty, independent work, research skills.

Литература:

1. Краевский В.В. Общие основы педагогики: учебник для студ. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 256 с.

2. Поздняк С.Н. Проблемы совершенствования методической подготовки учителя географии в контексте требований ФГОС нового поколения// География в школе 2012. - № 2. – С. 37-42

3. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ №544н "Об утверждении профессионального стандарта "Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)" 18 октября 2013 года. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://ug.ru/new_standards/6 (дата обращения 20.03.2017).

4. ФГОС ВО по направлению Педагогическое образование [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4/94> (дата обращения 20.03.2017).

УДК 141.7

**ДИАЛОГИКА КАК ФОРМА РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ФИЛОСОФСКОГО
ЗНАНИЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СТРАТЕГИЯ**

Разбеглова Татьяна Павловна,
*кандидат философских наук, доцент, заведующая
кафедрой философии и социальных наук
Гуманитарно-педагогическая академия ФГАОУ ВО «Крымский федеральный
университет им. В.И. Вернадского», г. Ялта*

Постановка проблемы. Одной из позитивных тенденций современного высшего образования является сохранение философских дисциплин в качестве базиса образовательного процесса. Специфика философских дисциплин состоит, во-первых, в возможности ценностного и интеллектуального самоопределения обучающихся в процессе личностного и профессионального становления, а во-вторых, в их эвристической функции по отношению к науке. Кроме того, философия имеет потенциал трансформации своего содержания в сферу экзистенциальных смыслов и развития интеллектуальной деятельности, абсолютно необходимой для профессионального роста.

Философия приобретает особую значимость в контексте современной культуры. Современная культурная ситуация, определяемая как ситуация постмодерна, имеет отрефлектированные уже в философии особенности. Фундаментальные основы культуры модерна – разум и духовность (истина, добро и красота) утратили свое универсальное и централизующее значение. В контексте личностного бытия это находит выражение в отсутствии базовых идейных конструкций, изменении структуры сознания (фрагментарность, клиповость) и др. В качестве организационной формы классической культуры выступал университет. Эту функцию он выполняет и в настоящее время, оставаясь связующим звеном между классической и современной культурой, обеспечивая преемственность между ними.

Роль фундаментального основания, последнего оплота культуры универсализма сегодня играет философия. Времена меняются, а философия остается. Как писал Мартин Хайдеггер, метафизика - это не просто некоторый "отдельный взгляд" [5]. Философствование присуще самой природе человека. Сегодня, в рамках нового пространства глобальной коммуникации, резко меняющей всю систему культуры, лишь с точки зрения философской мудрости человек сможет оценить данные процессы, выявив их негативные и позитивные аспекты и использовать свое понимание как стимул для построения новых моделей объяснения, как стимул для собственной деятельности, направленной на сохранение и развитие культуры.

Однако в сфере образования именно эта область сохраняет традиционные формы репрезентации знания и мало подвержена методологическим поискам и теоретическим обоснованиям, несмотря на меняющиеся параметры образовательного пространства. Это приводит к осязаемому отрыву философского знания от реального пространства бытия современной личности и от будущей профессиональной деятельности.

Цель статьи – проследить тенденцию изменения парадигмы философского образования, переходу от монологичности к плюралистичности и диалогу, рассмотреть диалогичность как сущностную черту философского мышления и основу для формирования принципов дидактики.

Изложение основного материала. Современные разработки стратегии философского образования направлены на поиски новых форм репрезентации философского знания, отвечающих современной культурным, интеллектуальным и антропологическим стандартам. Среди российских исследований теоретико-методологического характера следует выделить концепцию «философской компаративистики» А. С. Колесникова, который обосновывает принципы полифонической структуры современного философского образования. А.С. Колесников отмечает: Метод философской компаративистики есть *диалогически-герменевтический путь* постижения потаённого и уникального, многогранной природы человеческого бытия и философской мысли [2, с. 36]. Важность данного исследования состоит в обосновании перехода к диалогичности как мировоззренческой парадигме, отвечающей как сущности самого философского знания, так и специфике современного плюралистического мышления.

Диалогическая природа философского мышления проявляет себя в двух основных ракурсах: онтологическом (вертикаль аксиологических смыслов и философских теорий) и экзистенциальном (горизонталь межсубъектной трансляции философского знания). В этом смысле философия всегда выступает в двух ипостасях: 1) как совокупность идей и объективная данность их в культуре, и 2) как непрерывный процесс порождения нового знания на базе

усвоения уже имеющегося. Процессуальность философии требует диалогичности как способа поиска истины, в противовес ее «провозглашению» и декларативности. В проекции на образовательный процесс она требует от его субъектов культуры диалогического мышления и сознательного формирования собственного интеллектуального статуса в условиях мировоззренческого плюрализма. В современной культуре концепт диалога реализует требование толерантности, способности увидеть себя в другом, а другого в себе, сформировать гипотетический интертекст собственного мышления и бытия.

Развитие концепта диалогичности находит концептуализацию в учении В. С. Библера о *диалогике*, обосновывающем диалогический характер познания. Идея В.С. Библера заключается в том, что понимание мироустройства всегда подчиняется определенной логике, меняющейся с течением времени. Поэтому процесс познания требует диалога разных логик – диалогики, "диалогической полифонии (и взаимопереходе) многих логик, многих всеобщих форм мышления" [1, с. 4].

Развивая идею В.С. Библера о полифоничности мышления, Е. Н. Сырцова формулирует принципы «историко-философской диалогики», требующей переключения в логики различных философских традиций при сохранении единства мета-исторического ракурса. На базе этих принципов выстраиваются дидактические приемы и методы, превращающие философское познание в «диалог эпох», традиций и личностей, что способствует полноценному воссозданию философского дискурса [4, с. 36].

Понимание философии как способа мышления, органически соединенного с бытием, пронизывает философскую деятельность (мыслительную и педагогическую) М. К. Мамардашвили, опирающуюся на формулируемые им принципы дидактики и проявляющиеся в его лекциях по философии. «Ведь мысль существует только в исполнении, - говорит М. Мамардашвили в одном из своих интервью, - как и всякое явление сознания, как и всякое духовное явление. Она существует только в момент и внутри своего собственного вновь-исполнения» [3, с. 21]. Суть данного подхода

состоит в том, что философская мысль «оживает» при каждом ее воспроизведении, и условием ее жизненности становится соединение ее с мыслью воспринимающего, а значит, философия по-настоящему живет только в условиях диалога.

Концепция диалогии как парадигмы философского образования имеет своей целью активное воздействие на духовное самоопределение студентов, воссоздание истинной традиции университетского образования. В средневековом университете курс философии предшествовал изучению других областей знания, в частности теологии, что подчеркивает способность философии обобщать, систематизировать знание о мире. Одновременно философия сама формировала навыки такого познания. В современную же эпоху живое, недогматическое преподавание философии становится необходимым ввиду мировоззренческого плюрализма, образцом которого является студенческая аудитория. Личностное самоутверждение при научении проявляется в высказывании в процессе диалога собственной точки зрения на философские вопросы и имеет своим результатом формирование интеллектуальной идентичности. Мастерство педагога в преподавании философии способно превратить эту исходную интенцию студента в дополнительный фактор усвоения учебного материала.

Выводы. Метод диалогии как форма репрезентации философского знания и педагогическая стратегия противостоит авторитарности как парадигмальному подходу в педагогике и дидактике, способного превратить философию в разновидность идеологии, чуждой личностному сознанию. Обеспечивая свободу мировоззренческого самовыражения, диалогика вместе с тем требует умения соотносить собственное знание с непреходящими смыслами философской традиции, определенной дисциплины ума, формирующейся на основании системности философского знания, соприкосновения с духовным опытом человечества, заключенным в философии.

Аннотация. В статье рассматривается диалогика как свойство философского мышления и стратегия философского образования в современном вузе. Философия рассматривается как форма актуализации интеллектуального и мировоззренческого самоопределения.

Ключевые слова: диалогика, философское образование, традиция философского мышления, мировоззренческий плюрализм.

Annotation. In the article, dialogue is considered as an attribute of philosophical thought and the strategy of philosophical education in a modern university. Philosophy is considered as a form of actualization of intellectual and ideological self-determination.

Keywords: dialogic, philosophical education, the tradition of philosophical thought, ideological pluralism.

Литература:

1. Библер В.С. От наукоучения — к логике культуры. Два философских введения в двадцать первый век. М.: Политиздат, 1991. 413 с
2. Колесников А.С. Философская компаративистика: Восток - Запад. / А.С. Колесников. СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2004. — 390 с.
3. Мамардашвили М. Как я понимаю философию / М. Мамардашвили. — М.: Изд. группа «Прогресс», «Культура», 1992. — 416 с.
4. Сырцова Е.Н. Диалогика истории философии // история философии и культура. — К., 1991. С. 32 – 56.
5. Хайдеггер М. Основные понятия метафизики /М. Хайдеггер // Время и бытие. М.: Изд-во Московского Ун-та, 1993. — 346 с.

УДК 378

**КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД: ФУНДАМЕНТАЛЬНЫЕ
ПОЛОЖЕНИЯ И ИХ ПРАКТИЧЕСКАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ В ВУЗЕ**

Репина Евгения Геннадьевна,
*к.э.н., доцент, кафедра математической статистики и эконометрики
Самарский государственный экономический университет, г. Самара*

Постановка проблемы. В условиях глобализации мирового хозяйства одним из критериев успешности национальных экономик является конкурентоспособность на международном рынке труда, причем особенно в высокотехнологичных, прогрессивных областях. Этот факт определенно свидетельствует в пользу необходимости качественной подготовки специалистов в различных сферах деятельности, обладающих способностью быстро реагировать на малейшие изменения технологий и расширение возможностей использования продуктов своего профессионального труда, что особенно важно в масштабах участия страны в международном разделении труда.

Целью статьи является описание одного из возможных направлений качественной подготовки обучающихся, а именно – компетентностного подхода к обучению в системе высшего образования.

Изложение основного материала исследования. Сфера образования – динамично развивающаяся система, выполняющая ряд задач: создание фундаментальных основ для подготовки высококвалифицированных кадров; обеспечение соответствия уровня подготовки обучающихся уровню структурно-технологических, социально-экономических новаций в развитии экономической системы и общества; преумножение научного капитала, развитие интеллектуального потенциала страны.

Необходимость включения российской системы образования в европейскую систему продиктована необходимостью обеспечения мобильности трудовых ресурсов страны, возможности признания дипломов российских вузов в европейских странах и мире в целом. Российские образовательные стандарты были приведены в соответствие с базовыми принципами Болонского процесса: а) многоуровневая система образования (бакалавриат – специалитет, магистратура – аспирантура); б) «рамочный» характер образовательных стандартов; в) оценка содержания образования через результаты обучения

(компетенции); г) внедрение Европейской системы переноса и накопления зачетных единиц (European Credit Transfer System) [1].

При современном темпе происходящих изменений во всех сферах жизни страны необходимо обеспечение мобильности и быстроты реакции на изменения со стороны образовательной сферы – быстрой трансформации «модели» выпускника. «Оптимальная» модель формируется на основе определенных критериев, которые должны быть достигнуты на финише образовательного процесса (компетентностный подход – КП).

Следует отметить, что **Компетенция** – совокупность взаимосвязанных знаний, умений, навыков и способов деятельности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов (Краевский В.В., Хуторской А.В. [2]). **Компетентность** – новое качество субъекта деятельности, проявляющееся в способности системного применения знаний, умений, ценностных установок и позволяющее успешно разрешать различные противоречия, проблемы, практические задачи в социальном, профессиональном и личностном контексте (Раимкулова А.С. [3]).

Очевидна попытка конкретизации результатов образовательного процесса. При этом объектная составляющая образования (компетенции) формируется из знаний, умений и навыков, а понятие «компетентность» отражает поведенческий аспект (субъектная составляющая) их применения.

Целью внедрения в сферу российского образования компетентностного подхода (КП) является достижение максимального уровня конкурентоспособности человеческих ресурсов страны на мировом рынке трудовых ресурсов. Для достижения данной цели КП позволит решить следующие задачи: достижение необходимого симбиоза теоретического образования и практической деятельности; повышение качества подготовки трудовых ресурсов для отечественного рынка труда; укрепление межгосударственного сотрудничества в сфере образования; увеличение уровня привлекательности российских вузов для иностранных студентов.

Положения компетентного подхода законодательно закреплены в ФГОС, которые находятся в состоянии непрерывного динамического качественного изменения (с 1997 г. в РФ сменилось три поколения ФГОС). На данный момент в системе высшего экономического образования по направлению 38.03.01 «Экономика» (уровень бакалавриата) действующим является ФГОС ВО 3+ [4].

Так, например, в рамках дисциплины «Теория вероятностей и математическая статистика», согласно учебному плану, утвержденному Ученым советом Самарского государственного экономического университета, формируются ОПК - 2, 3 и ПК - 4. Приведем формулировку компетенции ОПК-3: способность выбрать инструментальные средства для обработки экономических данных в соответствии с поставленной задачей, проанализировать результаты расчетов и обосновать полученные выводы. Основными составляющими указанной компетенции становятся следующие: студенты должны знать основы выборочного метода в экономико-статистических исследованиях; уметь анализировать вариационные ряды, определять их выборочные характеристики (средние и показатели вариации); владеть технологией построения статистических оценок (как точечных, так и интервальных) с последующей их экономической интерпретацией.

Стоит отметить, что содержательная сторона порогового и повышенного уровней сформированности компетенции подробно изложены в рабочей программе по дисциплине [5].

В качестве контролирующих мероприятий на этапе промежуточного контроля сформированности компетенции у студентов очной формы обучения предусмотрены тестирование и экзамен, у студентов заочной формы – выполнение контрольной работы.

В процессе практической реализации КП были сформулированы его недостатки: излишне формализованный подход к оцениванию уровня сформированности компетенций; формирование одних и тех же компетенций средствами различных дисциплин требует огромной квалифицированной

методической работы. Свобода вузов в распределении компетенций между дисциплинами зачастую приводит к методологическим противоречиям при формировании рабочих программ и учебно-методических комплексов. Автор в дальнейшем исследовании ставит перед собой задачу создания методологии обучения студентов дисциплинам экономико-математической направленности в рамках компетентностного подхода, что будет реализовано и опубликовано в последующих материалах.

Вывод. Компетентностный подход в условиях высшего образования актуален, его реализация позволит решить важнейшую задачу сферы образования – повысить мобильность трудовых ресурсов страны и адекватно реагировать на запросы со стороны государства и общества. По мере внедрения КП в практику становятся очевидными его преимущества. Но при этом имеются и недостатки, учет которых обязателен при разработке методологии обучения по конкретным дисциплинам и образовательным программам.

Аннотация. В данной статье сделан акцент на фундаментальные основы компетентностного подхода в условиях высшего образования, выделены особенности его применения в процессе обучения экономико-математическим дисциплинам по направлению «Экономика» (бакалавриат).

Ключевые слова: компетентностный подход, дисциплины экономико-математической направленности.

Annotation: This article focuses on the fundamentals of the competence approach in terms of higher education. The article highlights the features of its application in the teaching process economical and mathematical disciplines in the direction of "Economics" (Bachelor).

Keywords: competence approach, the disciplines of economic and mathematical directionality.

Литература:

1. Руководство по использованию европейской системы переноса и накопления зачетных единиц (ECTS) – 2015 (Перевод ERASMUS)

[Электронный ресурс] – Режим доступа : <http://fgosvo.ru/support/51/51/18> (дата обращения 20.03.2017).

2. Краевский В.В. Основы обучения. Дидактика и методика (учебное пособие)/ В.В. Краевский, А.В. Хуторской. – М.: Академия, 2007. – 352с.

3. Раимкулова А.С. Компетентностный подход в формировании профессиональных компетенций будущего учителя как один из кардинальных путей модернизации современного образования //Вестник КазНУ, серия «Педагогические науки». – 2010. - №29. – С.37-42.

4. ФГОС ВО по направлению подготовки 38.03.01 «Экономика» (уровень бакалавриата) // Портал Федеральных государственных стандартов высшего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4/88> (дата обращения 20.03.2017).

5. Рабочая программа по дисциплине «Теория вероятностей и математическая статистика» по направлению подготовки 38.03.01 «Экономика» // Официальный сайт информационно-образовательной среды СГЭУ [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://lms2.sseu.ru> (дата обращения 20.03.2017).

УДК [378.016:51]:378.091.27

**СИСТЕМА НЕПРЕРЫВНОГО ТЕСТИРОВАНИЯ
КАК СРЕДСТВО УПРАВЛЕНИЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ
МАТЕМАТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН**

Романенко Наталья Евгеньевна,
*ассистент кафедры высшей математики и
методики преподавания математики
ГУ ВПО «Луганский национальный университет имени Тараса
Шевченко», г. Луганск*

Постановка проблемы. В последнее время в системе высшего образования происходят существенные изменения: разрабатываются новые

образовательные стандарты, внедряются инновационные процессы, широкое распространение получают технологии тестирования.

В теории управления тестовый контроль рассматривается как важнейшее звено в управленческом цикле, обеспечивающее обратную связь между обучающим и обучающимся, что позволяет управлять учебно-познавательной деятельностью.

Целью статьи является теоретическое обоснование исследования тестирования, как средства управления учебно-познавательной деятельностью.

Изложение основного материала исследования. Учебная деятельность В.В Краевским определяется как вид практической педагогической деятельности, целью которой является человек, владеющий необходимой частью культуры и опыта старшего поколения, представленных учебными программами в форме совокупности знаний и умений ими пользоваться [4]. В то же время, учитывая исследовательский характер учебной деятельности в вузе, широкое распространение в педагогических исследованиях получило еще одно понятие – учебная деятельность, которое отражает высокий уровень учения.

В современной дидактике вопрос управления учебно-познавательной деятельностью является одним из главных. Это объясняется необходимостью поиска новых способов и их внедрения в образовательный процесс для повышения качества образования.

Сегодня в вузах все чаще стали применять тестирование на различных этапах обучения. По мнению А.Н. Майорова тестирование представляет педагогическую ценность, так как дает возможность статистически точно анализировать процесс обучения, исправлять недостатки и видеть дальнейшие перспективы его развития [5].

Методика использования тестов в педагогическом процессе, их формы, принципы, их композиции разработаны и описаны в трудах В.С. Аванесова, В.П. Беспалько, Н.Ф. Талызиной. Тесты, которые раньше использовались с

целью контроля знаний, все больше применяются в управлении учебного процесса.

В современной системе образования тестирование может применяться как средство идентификации личности для построения индивидуальной последовательности обучения [1].

В связи с этим выделяют пять основных видов функций тестового контроля: диагностическая, обучающая, контрольно-диагностическая, мотивационная, воспитательная. Учет этих функций тестового контроля позволят преподавателю управлять процессом обучения. Все сказанное в полной мере относится и к преподаванию математических дисциплин.

Дисциплина «математика» является одной из важнейших дисциплин, обеспечивающих математическую подготовку целого ряда специальностей системы высшего образования, в том числе, гуманитарных, где целью является освоение студентами математического аппарата необходимого для решения профессиональных задач, развития навыков логического и алгоритмического мышления.

Успешное усвоение любого раздела математики зависит от степени овладения студентом понятиями и теоремами, изученными на предыдущих этапах. Как показывает практика, у студентов первого курса слабо сформированы навыки самостоятельной работы с учебной литературой, умение обобщать и систематизировать материал. В решении данной проблемы, по нашему мнению, важную роль играет система непрерывного тестирования, которая состоит из входного, обучающего, контрольно-диагностического и итогового тестирования.

На первом занятии необходимо провести входное тестирование по основным вопросам школьного курса математики, по результатам которого преподаватель может разделить группу студентов на три группы: с высоким, средним и низким уровнем математической подготовки студентов первокурсников. Такое разделение позволит в дальнейшем реализовывать

дифференцированный подход к организации учебного процесса и начать применение обучающих тестов [2].

Киселева Т.В., Слобожанина В.Л определяют понятие «обучающий тест», как группу тестовых заданий, которые соответствуют последовательности изложения материала[3].

При составлении обучающего теста по математике необходимо задания разделить на три уровня сложности. Зная их, студент сам может, в зависимости от своих знаний, умений и навыков, задать последовательность выполнения заданий.

При наличии большого количества студентов в группе, не справившихся с заданиями обучающего теста, необходимо в дальнейшем увеличить время на повторение и закрепление материала, а также снизить трудоемкость задач. Не лишним будет в этом случае и проведение индивидуальных консультаций [2].

Контрольно-диагностическое тестирование не только выполняет обучающую функцию, но и предназначено для контроля или самоконтроля по отдельным темам изучаемого курса математики и содержит большое количество заданий разной сложности, при этом внимание уделяется выявлению наиболее распространенных ошибок у студентов. По результатам контрольно-диагностического теста преподаватель получает возможность выстраивать дальнейшее изучение дисциплины.

Итоговое тестирование предназначено для осуществления контрольно-оценочной функции с целью проверки знаний по всему изученному курсу математики. По мнению А.Н. Майорова, итоговый тест должен содержать вопросы и задания более сложного уровня, чем текущее тестирование[5].

Развивающая функция непрерывного тестирования реализуется в условиях, когда в процессе контроля и самоконтроля у студентов возникает потребность в познавательной деятельности. Существенным признаком, который обуславливает доминирование обучающей и развивающей функции тестового контроля, является оптимизация трудности контролируемых заданий применительно к уровню и качеству подготовленности каждого студента.

Мотивационно-побудительная функция проявляется в воздействии на всех субъектов тестирования: формируется уверенность в получении объективных оценок и возможности достижения более высоких результатов; происходит повышение учебной мотивации, появляется желание получить более высокий результат; повышается ответственности за результат учебного труда. Студент становится ориентированным на сотрудничество с преподавателем, проявляет высокую самоорганизацию и самоподготовку.

Выводы. Использование системы непрерывного тестирования в процессе изучения математических дисциплин в вузе дает возможность управлять учебно-познавательной деятельностью студентов, формировать знания умения и навыки в объеме необходимым для будущей профессиональной деятельности.

Аннотация. В статье рассмотрен управленческий аспект применения системы непрерывного тестирования в процессе преподавания математических дисциплин в вузе.

Ключевые слова: учебно-познавательная деятельность, тестирование, управление, математические дисциплины.

Annotation. The article is devoted to an administrative aspect of use of the continuous testing system in the course of teaching of mathematical disciplines in higher education institution.

Keywords: educational cognitive activity, testing, management, mathematical disciplines.

Литература:

1. Глова В.И. Модели педагогического тестирования / В.И Глова, В.С Дуплик // Вестник Казанского технического университета им. А.Н. Туполева.– 2003. – № 2. С. 74-80.

2. Ефремова Н.Ф. Тестовый контроль в образовании [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://lib.rus.ec/b/365539/read#t13> (дата обращения 20.03.2017).

3. Киселева Т.В. Обучающий тест как средство реализации компетентного подхода при подготовке школьников к ОГЭ по русскому

языку / Киселева Т.В., Слобожанина В.Л // Материалы VIII Международной научной конференции «Теория и практика образования в современном мире» – Спб.: Свое издательство, 2015. – 340 с.

4. Краевский В.В. Проблемы научного обоснования обучения: (Методологический анализ) / В.В Краевский. — М.: Педагогика, 1977, 264 с.

5. Майоров А.Н. Теория и практика создания тестов для системы образования / А.Н. Майоров. – М.: «Интеллект-центр», 2002. – 296 с.

УДК 371

ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД К ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К РУКОВОДСТВУ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ И ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Савенков Александр Ильич,

*член-корреспондент Российской академии образования,
доктор педагогических наук, доктор психологических наук, профессор,
директор Института педагогики и психологии образования
зав. общеуниверситетской кафедрой психологии образования
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», г. Москва*

Афанасьева Жанна Викторовна,

*кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры филологических дисциплин
и методики их преподавания в начальной школе,
Института педагогики и психологии образования
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», г. Москва*

Постановка проблемы. В современных стандартах педагогической деятельности прописаны трудовые функции и трудовые действия, непосредственно связанные с исследовательской деятельностью: овладение основными принципами, целями, содержанием, формами организации и методами исследовательской деятельности и творческого проектирования учащихся. Однако традиционная практика преподавания в вузах, когда от момента знакомства с теоретическим блоком информации по дисциплине до ее практического применения проходит от нескольких месяцев до нескольких лет приводит к тому, что студенты не прослеживают взаимосвязи теоретического

блока учебных дисциплин с работой над курсовыми, дипломными проектами и тем более практикой.

На традиционных лекциях и практических занятиях подготовить исследователя, способного творить и обучать, а точнее заражать стремлением к познанию своих воспитанников практически невозможно. Даже при использовании кейсовых заданий технологией практикоориентированного подхода остаётся искусственной и не обеспечивает профессиональную мотивацию студентов. Обучение будущих учителей начальной школы руководству исследовательской и проектной деятельностью младших школьников требует реализации деятельностного подхода и работы профессорско-преподавательского состава совместно со студентом непосредственно в школе.

Цель статьи – теоретическое обоснование и описание эмпирического этапа исследования процесса приобретения студентами бакалавриата важных трудовых функций, ориентированных на развитие познавательных интересов и когнитивных способностей младших школьников, на основе деятельностного подхода.

Изложение основного материала исследования. Теоретической основой модели обучения студентов, которую мы предлагаем в качестве альтернативы традиционной, послужил ряд идей, сформулированных зарубежными и отечественными исследователями: концепция «декларативного» и «процедурного» знания Дж. Андерсона [4], теория имплицитного научения Э.Р. Кэндела и Р.Д. Хокинса [1], методика работы с неуспевающими учениками Л.С. Славиной [3].

Подготовка будущего педагога к исследовательскому и проектному обучению школьников должна проводиться на основе деятельностного подхода, под которым мы понимаем особый подход к обучению, предполагающий включение студентов в реальную педагогическую работу, когда студент осваивает базовые трудовые функции непосредственно на практике с опорой на рефлексию своих действий, которая понимается в данном

случае традиционно, как способность к самонаблюдению и анализу своих действий, саморазвитию и самосовершенствованию.

Перечислим умения, которыми овладевают младшие школьники в процессе исследовательской и проектной деятельности: видеть проблемы, ставить вопросы, выдвигать гипотезы, давать определения понятиям, классифицировать, наблюдать и проводить эксперименты, делать умозаключения и выводы, структурировать материал, готовить тексты собственных докладов, объяснять, доказывать и защищать собственные идеи [2]. Соответственно, для того, чтобы руководить исследовательской и проектной деятельностью младших школьников, у самих студентов – будущих учителей должны быть сформированы следующие способности: работать с информацией, обрабатывать полученные данные, оценивать идеи, структурировать собранный в исследовании материал, логично и последовательно излагать результаты исследований, объяснять, доказывать и защищать свои идеи, корректировать собственное поведение на основе полученных сведений [2].

Сравнение двух приведенных перечней делает очевидным их сходство в ключевых положениях: безусловно, студент не может научить школьника тому, чего не умеет сам. В то же время, обучая ребенка, а точнее – проходя вместе с ним весь путь исследователя, студент гораздо эффективнее овладевает всеми названными исследовательскими умениями. Более того, студент получает редкую возможность не механически декларировать принцип сотрудничества, сотворчества в обучении, а в реальной деятельности быть сотрудником, консультантом, помощником начинающего исследователя или проектировщика. Это в корне меняет взгляд студента на профессию учителя не как на деятельность всезнающего ментора, а как на совместный поиск истины со своими учениками, что полностью соответствует сути исследовательского и проектного обучения школьников.

Реализованный таким образом деятельностный подход создал условия для формирования у будущих педагогов компетенций, наиболее

востребованных современным рынком труда: готовность и способность обучаться самостоятельно; рассматривать свои ошибки в качестве материала для анализа; доверие к своим собственным наблюдениям и интуитивным идеям, а не к авторитетам; адаптивность, отсутствие чувства беспомощности; самостоятельность мышления, оригинальность; готовность решать сложные вопросы; отношение к правилам как указателям желательных способов поведения (стремление понять цели, лежащие в основе инструкций, и действовать в соответствии с ними позволяет выяснить, почему они созданы, что впоследствии приводит к идентификации себя с данными рекомендациями и, таким образом, к ответственности и свободе действий) [3].

Экспериментальная работа началась в сентябре 2015-2016 учебного года. Всю программу можно условно разделить на две части: теоретическую подготовку (на базе института) и практическую работу (на базе «Университетской школы МГПУ»). В работе приняли участие 150 учащихся начальных классов (57 мальчиков и 93 девочек) и 63 студента третьего и четвертого курсов бакалавриата, очной формы обучения направления «Педагогическое образование» профилей «Начальное образование» и «Начальное образование, иностранный язык». В ходе интенсивной практико-ориентированной теоретической подготовки (цикла лекций профессора А.И. Савенкова и доцента Л.Е. Осипенко) студенты получили элементарные знания, базовые практические умения и навыки по руководству исследовательскими и проектными работами младших школьников. Непосредственно практическая работа по подготовке студентов к исследовательскому и проектному обучению началась в октябре, когда занятия по спецкурсу были перенесены из аудиторий института в университетскую школу.

Каждый студент работал с небольшой группой учащихся начальной школы, в которой было 2-3 человека. Занятия строились в соответствии с программой и методикой развития исследовательских способностей школьников по следующим этапам: *тренинг* – формирование

исследовательских навыков и умений с помощью различных заданий; *исследовательская практика* – проведение учениками самостоятельных исследований; *мониторинг* – представление и защита исследовательских работ. Студенты, курируя работу своих подопечных, помогали им пройти весь путь исследователя – от постановки проблемы до защиты выполненной работы. Младшие школьники представляли результаты своей работы как на внутришкольном мероприятии, так и на Всероссийском конкурсе исследовательских работ и творческих проектов дошкольников и младших школьников «Я – исследователь».

Выводы. Проведенный эксперимент позволил не в теории, а на практике обучать студентов руководству исследовательской и проектной деятельностью младших школьников, в результате чего у будущих учителей формировалось то самое «процедурное» знание, о котором говорилось выше. В результате эксперимента студенты показали высокий уровень готовности к руководству исследовательской и проектной деятельностью, сформировав в творческом взаимодействии с учащимися ряд профессиональных компетенций в полном соответствии с требованиями ФГОС ВПО по направлению «Педагогическое образование».

Аннотация. В статье представлен опыт применения деятельностного подхода к подготовке будущих педагогов к руководству исследовательской и проектной работой младших школьников. Изложены теоретические основания и представлено описание эмпирического этапа исследования процесса приобретения студентами бакалавриата важных трудовых функций, ориентированных на развитие познавательных интересов и когнитивных способностей младших школьников.

Ключевые слова: деятельностный подход к обучению, педагогическое образование, бакалавриат, исследовательское обучение, проектное обучение.

Annotation. The article describes the experience of the application of active approach to the preparation of the future teachers to guide research and design work of younger students. The theoretical base and a description of the empirical phase of

the research process, the acquisition by students of undergraduate major job functions, focused on the development of cognitive interests and cognitive abilities of younger schoolboys.

Keywords: activity approach to learning, teacher training, undergraduate, exploratory learning, project learning.

Литература:

1. Кэндел Э.Р., Хокинс Р.Д. Биологические основы обучения и индивидуальности // В мире науки. 1992. № 11–12.

2. Савенков А.И. Диагностика способностей школьников к исследованию и проектированию как педагогическая задача // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2015. – № 3 (33). – С. 12-20.

3. Славина Л.С. Индивидуальный подход к неуспевающим и недисциплинированным ученикам. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. – 136 с.

4. Anderson J.R. Cognitive psychology. San-Francisco, 1990.

УДК 378.4:001.89(73)

**ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КОМИТЕТА ПО ЭТИКЕ ПСИХОЛОГО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ
ДОБРОСОВЕСТНОСТИ ПРОВЕДЕНИЯ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ
В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ**

Савенков Александр Ильич,
*член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, доктор
психологических наук, профессор,
директор института педагогики и психологии образования
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»
г. Москва*

Двойнин Алексей Михайлович,
*кандидат психологических наук, доцент,
доцент кафедры психологии образования института педагогики и
психологии образования
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»
г. Москва*

Алисов Евгений Анатольевич,
*доктор педагогических наук, доцент,
профессор кафедры теории и истории педагогики института педагогики и
психологии образования
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»
г. Москва*

Севальников Андрей Андреевич,
*ассистент кафедры методики математики, информатики и
естественных наук в детском саду и начальной школе института педагогики и
психологии образования
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»
г. Москва*

Постановка проблемы. В настоящее время мировым научным сообществом все большее внимание уделяется вопросам этической регламентации исследовательской деятельности [3–6]. Особенно это проявляется в науках о жизни: биологии, медицине и др. При этом в области отечественной педагогики, качество научных исследований в которой в последние десятилетия значительно ухудшилось, практически не существует специальных регуляторов соблюдения научной этики.

Цель статьи – экспликация опыта создания и работы *комитета по этике психолого-педагогических исследований* в педагогическом вузе в качестве такого регулятора.

Изложение основного материала исследования. Вопросы соблюдения этических принципов и норм научного исследования давно обсуждаются на глобальном уровне. В 1998 году была создана Комиссия ЮНЕСКО по этике научных исследований и технологий (COMEST). Необходимость создания всемирной декларации этических принципов и норм деятельности ученого отмечена на Генеральной конференции ЮНЕСКО в 2005 году. Важным прорывом в данном направлении послужило принятое на II Международной конференции по добросовестности исследований в 2010 году «Сингапурское заявление по вопросам добросовестности в исследованиях» (Singapore Statement on Research Integrity) [7]. В 2016 году в России создана Национальная ассоциация научных изданий, призванная разработать и внедрить этический

кодекс в сферу подготовки научных публикаций.

Значительное влияние на повышение добросовестности научных исследований в России оказывает в последнее время сообщество «Диссернет». Характеризуя себя как «вольное сообщество экспертов, исследователей и репортеров, посвящающих свой труд разоблачениям мошенников, фальсификаторов и лжецов», сотрудники данного интернет-ресурса подчеркивают, что поле их зрения, в первую очередь – махинации и подлоги в области научной и образовательной деятельности. В то же время профессиональное сообщество нуждается не только в подобных общественных инструментах, но и в профессиональных регуляторах повышения этических норм.

В ведущих научных организациях и университетах мира за последние несколько десятилетий созданы и работают комитеты и комиссии по этике научных исследований. Данные комитеты и комиссии разрабатывают кодексы исследовательской и образовательной этики и призваны повысить качество научных исследований в своих организациях. Безусловно, существуют некоторые различия в декларируемых этических принципах и нормах в зависимости от конкретной организации и профессионального сообщества. Тем не менее, данные принципы и нормы выражают общее стремление научных сообществ к добросовестности проведения исследований.

В условиях серьезных кадровых проблем в российской науке [2] и поиска путей модернизации системы высшего образования [1] введение этических кодексов и комитетов (комиссий) по этике научных исследований в деятельность научных организаций и университетов представляется весьма перспективным.

Созданный в институте педагогики и психологии образования ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет» комитет по этике психолого-педагогических исследований в настоящее время в экспериментальном режиме работает с магистрантами 2-го года обучения по направлениям подготовки «педагогическое образование» и «психолого-

педагогическое образование». В перспективе комитет призван отслеживать и таким образом повысить качество *всей* исследовательской продукции, выходящей из стен института.

Цель деятельности комитета – разработка и мониторинг соблюдения моральных норм и профессионально приемлемых этических стандартов научных психолого-педагогических исследований.

Задачи комитета:

- 1) создание кодекса и руководств по этике научных исследований;
- 2) администрирование научных исследований в аспекте обеспечения их научной добросовестности;
- 3) просвещение и консультирование исследователей в вопросах этической регламентации научной деятельности;
- 4) этическая экспертиза программ планируемых эмпирических исследований, научных текстов и НИОКР;
- 5) профилактика и разрешение этических конфликтов, связанных с научными исследованиями.

Комитету приходится решать проблемы, связанные с этическими нарушениями, допущенными при проведении научных исследований. В целом, данные нарушения могут быть обобщены в три группы:

1. Нарушения, связанные с несоблюдением прав и свобод испытуемых: недостаточное информирование испытуемых о целях и последствиях их участия в исследовании, а также их прямое принуждение к участию, постановка под угрозу здоровья и безопасности испытуемых, нарушение анонимности участников исследования.

2. Нарушения, связанные с несоблюдением этических норм при организации и проведении научного исследования: выдвижение заведомо неverified или ненаучных гипотез, опора на лженаучные теории, использование сомнительных с академической точки зрения, а также «пиратских» версий диагностических инструментов, недобросовестность и нечестность в сборе научной информации, необъективность исследователя при

интерпретации результатов исследования (тенденциозность, бездоказательность и пр.).

3. Нарушения, связанные с несоблюдением этических норм при подготовке и публикации научных работ: различные нарушения авторских прав и авторства публикаций, некорректные заимствования в текстах, фальсификация любых форм научно-исследовательских материалов, грубое искажение научных фактов и идей ученых, некорректность высказываний (оскорбления, суждения, унижающие человеческое достоинство, и т.п.), использование сомнительных с академической точки зрения и ненаучных источников информации, ангажированность исследователя (политическая, идеологическая, этническая и др.), проявление любых форм социальной нетерпимости, пропаганда идеологий, политических и религиозных взглядов и мн. др.

По результатам текущей этической экспертизы 125 программ планируемых эмпирических исследований магистрантов, наибольшее количество нарушений выявлено по следующим позициям:

- Несоответствие предложенных развивающих программ академическим требованиям (43,42%¹), целям и задачам исследования (42,31%), особенностям испытуемых (37,84%);
- Отсутствие реальных методологических основ (теоретической «рамки») в исследованиях (42,4%);
- Неопределенность показателей и параметров, которые следует измерять в исследовании (33,6%);
- Неверифицируемость выдвигаемых гипотез (32,8%);
- Непонимание проблемы собственного исследования и ее фактическое отсутствие (32,8%);
- Непродуманность этических рисков исследования в целом (27,2%);
- Использование неакадемических методологических основ

¹ Здесь и далее указан процент об общего числа представленных программ планируемых эмпирических исследований магистрантов.

(теоретических «рамоч») в исследованиях (26,4%);

- Непродуманность возможных негативных последствий для испытуемых в результате их участия в исследовании (25,6%);
- Нерепрезентативность выборок исследования (24,8%);
- Непродуманность обстоятельств, которые могут повлиять на объективность и достоверность результатов исследования (22,4%);
- Использование сомнительных, с точки зрения валидности и надежности методик (16,8%);
- Неинформирование испытуемых об исследовании (15,2%).

Поскольку на данном этапе этической экспертизе подвергались не готовые магистерские диссертации, а только программы планируемых исследований магистрантов, комитет не ставил перед собой задачу поиска нарушений авторских прав, фальсификаций, некорректных заимствований и т.п.

Выводы. В ходе проделанной работы можно сделать вывод о том, что уровень научной культуры магистрантов 2-го года обучения по направлениями подготовки «педагогическое образование» и «психолого-педагогическое образование» института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет» невысок, что выразилось в несоблюдении ими этических принципов: *добросовестность в обеспечении достоверности результатов и чистоты исследования; уважение прав и свобод участников исследования, обеспечение безопасности испытуемых.*

Аннотация. Статья посвящена вопросам этической регламентации исследовательской и образовательной деятельности в области педагогики и психологии. Представлен опыт экспертизы программ эмпирических исследований магистрантов педагогического университета, с точки зрения соответствия современным нормам этики научных исследований.

Ключевые слова: этика, этические нормы, этика научных исследований, комитеты и комиссии по этике научных исследований.

Annotation. The article is dedicated to issues of educational and research

ethics regulation in pedagogical and psychological field. The programs of master students' empirical research in a pedagogical university have been expertised in order to evaluate the relevance to contemporary scientific research ethics. Given experience is presented in the article.

Литература:

1. Горшков М.К., Савинков В.И., Шереги Ф.Э., Пути модернизации системы высшего образования // Социология образования. – 2011. – № 3. – С. 4–30.

2. Ключарев Г.А., Савенков А.И., Бакланов П.А., Кадры российской науки: проблемы и методы их решения // Социологические исследования. – 2016. – № 9 (389). – С. 117–125.

3. Печерская Н.М. Этика ученого в свете историко-психологической оценки этического кризиса // Science of Europe. – 2016. – Vol. 3 – № (6) 6. – С. 55–63.

4. Сбруев Н. Обеспечение добросовестности научных исследований: опыт университетов США // Порівняльно-педагогічні студії. – 2013. – № 4 (18). – С. 32–38.

5. Erwin, E., Gendin, S., and Kleiman, L. (1994). *Ethical Issues in Scientific Research*. NY: Garland.

6. Howe, K. & Moses, M. (1999). Ethics in educational research. *Review of Research in Education*, 24, 21 – 60.

7. Singapore Statement on Research Integrity [Electronic resource]. – URL: <http://www.singaporestatement.org/statement.html> (дата обращения 20.03.2017).

ПСИХОЛОГО-АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ И ФАКТОРЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ

Свояк Екатерина Евгеньевна,
*аспирантка кафедры психологии,
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского», г. Ялта*

Постановка проблемы. В современных условиях рынка труда, новых технологий, общественных трансформаций повышаются требования к профессионалам высокой квалификации со стороны социального государственного запроса, активизируется необходимость создания оптимальных условий образовательной среды, оценке факторов, влияющих на личностное и профессиональное развития будущих специалистов. При этом, одной из приоритетных задач системы высшего образования выступает подготовка лично и социально зрелого человека, обладающего гуманистическими ценностями, сформированными личностными смыслами и способностью к акме-развитию. Данная задача особенно актуальна при подготовке будущих психологов, так как от личностного развития профессионального психолога, его акме-потенциала будет зависеть эффективность профессиональной помощи, качество формирования ценностно-смысловой позиции в жизнях других людей.

Целью статьи является проведение анализа психолого-акмеологических условий и факторов, оказывающих влияние на подготовку будущих психологов, определение дополнительных акмеологических условий в образовательной среде.

Изложение основного материала исследования. Вопросами психолого-акмеологической подготовки личности в научных исследованиях занимались такие ученые как Е. Н. Богданов, Н. Г. Брюхова, А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, А. С. Огнев, С. Л. Рубинштейн, Э. Э. Сыманюк и др. Авторы научных работ выделяют наличие совокупности детерминант (субъективных и объективных факторов) образовательной среды, которые в

свою очередь способствуют либо препятствуют подготовке будущих специалистов в области психологии.

При анализе категории «условия», авторами преимущественно подчеркивается их объективный характер, а категория «факторы» понимается как субъективное значение.

В качестве значимых акмеологических условий выступают обстоятельства, от которых зависит достижение оптимального уровня профессионализма психолога (уровня образовательной среды, состояния общества, условий семейного воспитания, доступа к культурным ценностям).

А. А. Деркач к акмеологическим факторам, обеспечивающим оптимизацию процесса развития профессионализма личности психолога, относит: развитие профессионального самосознания, мотивационная готовность к самоизменениям, формирование общечеловеческих ценностей, развитие эмпатии и рефлексии, использование индивидуальных потенциальных возможностей в соответствии с требованиями и условиями образовательной среды. При этом, определено, что акмеологической будет считаться такая среда в образовательной организации, которая стимулирует личностно-профессиональное развитие, создает равные условия и возможности, способствует благоприятной психологической атмосфере в коллективе, стимулирует акмеологическую мотивацию и развитие практической деятельности обучающихся.

По мнению А. А. Деркача, В. Г. Зазыкина важнейшими акмеологическими факторами являются индивидуальные предпосылки: мотивы, интересы, направленность, компетентность будущего специалиста, уровень восприятия и мышления, способность к самореализации [1].

В труде психолога А. А. Бодалева представлена более комплексная характеристика объективных и субъективных психолого-акмеологических факторов с позиции стимуляции либо препятствия личностного развития. Как позитивные факторы, автор отмечает хорошую наследственность, оптимальную семейную среду, благоприятные социально-исторические условия,

жизнеспособность и устойчивость самой личности. К препятствующим личностному росту А. А. Бодалев относит следующее: хронические заболевания, отсутствие целеустремленности, низкая трудоспособность, подверженность негативным влияниям со стороны. При этом, автор допускает возможность обращения личностной преграды или кризиса в возможность для личностного роста путем их преодоления и преобразования [3].

В качестве подобных личностных кризисных факторов особый интерес в рамках настоящего исследования занимает группа факторов, обусловленных субъективными качествами личности – внутренними условиями и активностью, необходимой для акме-развития. К ним Э.Э. Сыманюк относит следующее: полная поглощенность профессиональной деятельностью, неудовлетворенность социальным и профессиональным статусом, субъективное чувство остановки в развитии, вызывающее в последствии поиск путей к самоактуализации и самореализации [5].

Одним из субъективных факторов, влияющих на подготовку будущих психологов принято считать эмоциональный компонент личности, который зачастую отражается в нечетком, незрелом подходе к будущей деятельности. В этой связи перед организаторами учебного процесса встает задача коррекции эмоциональной направленности обучающихся, а также создания психолого-акмеологических условий, способствующих формированию эмоционально-мотивационного компонента личности будущих психологов и устранения разрыва между представлениями и практической деятельностью.

В психолого-педагогической литературе одними из наиболее актуальных считаются тренинговые методы обучения, которые могут комплексно способствовать личностной, и профессиональной подготовке будущих психологов. В процессе разработки тренинговых занятий мы выделили основные акмеологические условия, которые следует обеспечить:

-получение «обратной связи» от профееусловия, которые следует обеспечить:

- соблюдение условий для оценки обучающимся личностных качеств, активизации потенциала их развития;

-предоставление возможности «примерить» на себя реальную роль психолога в комфортной психологической обстановке;

-содействие формированию личностной и профессиональной компетентности путем проигрывания профессиональных ролей;

-получение «обратной связи» от профессионального педагога-психолога, восполнение «проблемных зон» в теоретических и практических областях путем рефлексии;

-публичное закрепление достигнутых результатов.

Выводы. На основе изложенного можно сделать вывод о том, что необходимо комплексно рассматривать психолого-акмеологические объективные и субъективные факторы, условия личностной и профессиональной подготовки будущих психологов, а также оценивать и обеспечивать необходимые условия образовательной среды. Предложенная форма создания психолого-акмеологических условий во время тренинговых занятий может позволить будущим психологам поверить в свои возможности оказания психологической помощи, направить гуманистические мотивы в плоскость практического взаимодействия.

Аннотация. В статье проведен анализ психолого-акмеологических условий и факторов, которые оказывают влияние на подготовку будущих психологов в образовательной среде, рассмотрены тренинговые формы занятий по созданию дополнительных акмеологических условий личностного и профессионального развития.

Ключевые слова: акмеологические условия, факторы, будущие психологи, образовательная среда.

Annotation. The article analyzes the psychological and acmeological conditions and facts that influence the training of future psychologists in the educational environment, the training forms of classes on creation of additional acmeological conditions for personal and professional development are considered.

Keywords: acmeological conditions, factors, future psychologists, educational environment.

Литература:

1. Деркач А.А. Акмеология /А.А. Деркач, В. Зазыкин: учеб. пособие. - Спб.: Питер, 2003. - 256 с.
2. Деркач А.А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека // Научно-практический журнал/ Материалы IX Международной научной конференции - М.; 1-15 июня, 2014. - С. 68-69.
3. Бодалев А.А. Познание Человека человеком (гендерный, этнический и профессиональные аспекты) /А.А. Бодалев, Н.А. Васина. - Спб.: Речь, 2005. - 324 с.
4. Брюхова Н.Г. Аспекты профессионализма личности, осуществляющей деятельность в особых условиях // Н.Г. Брюхова Н.Г. Тенденции развития научных исследований / Сборник научных трудов. - К.: НАИРИ, 2011. - С. 39-41.
5. Сыманюк Э.Э. Психологические барьеры профессионального развития личности. / Э.Э. Сыманюк Э.Э. М., 2005. - С. 77-78.

УДК:37.1

**ВОЕННО-УЧЕБНЫЕ ЗАВЕДЕНИЯ КРЫМА В КОНЦЕ XX ВЕКА –
НАЧАЛЕ XXI ВЕКА**

Селезнева Наталья Евгеньевна,
*аспирант кафедры педагогики и
управления учебными заведениями
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет
им. В.И. Вернадского», г. Ялта*

Постановка проблемы. В свете внедрения государственной программы Российской Федерации "Развитие образования" на 2013 – 2020 годы [3], направленной на модернизацию российского образования, а также усиления роли международного сотрудничества в военной сфере, наиболее остро встает

вопрос модернизации образования в военно-учебных заведениях Российской Федерации.

В связи с этим представляется особо актуальным изучение историко-педагогического опыта военно-учебных заведений Крыма и Севастополя, ставших субъектами Российской Федерации в 2014 году, в сфере модернизации образования вообще и иноязычного образования в частности. Важной задачей исследования в данной области является анализ процесса становления и развития системы военно-учебных заведений, как на федеральном уровне, так и на региональном.

Целью статьи является историко-педагогическое исследование процессов становления, реформирования и усовершенствования системы военно-учебных заведений Крыма и Севастополя в конце XX века – начале XXI века с целью выявления их основных черт, особенностей, тенденций развития.

Изложение основного материала исследования. В справочной литературе можно найти различные определения понятия «военно-учебные заведения». Так, в Энциклопедическом словаре Брокгауза и Эфрона оно толкуется как учреждения, имеющие целью образование и воспитание молодых людей, посвятивших себя военной службе. [4]

Энциклопедический словарь Петербурга определяет военно-учебные заведения, как учебные заведения военного ведомства, выпускники которых определяются на военную службу в соответствии с полученной квалификацией [2].

Система военно-учебных заведений претерпевала значительные изменения с 1700 года, когда была основана первая в России «школа математических и навигацких наук», основанная Петром Великим и обеспечивавшая элементарную подготовку молодых людей к службе в артиллерии, инженерах и во флоте. [4]

В настоящее время военно-учебные заведения Министерства обороны являются государственными образовательными учреждениями высшего и среднего профессионального образования. Также к военно-учебным заведениям

относят и общеобразовательные учебные заведения с дополнительными образовательными программами, направленными на проведение военной подготовки несовершеннолетних граждан, находящиеся в ведении Министерства обороны Российской Федерации.

В рамках данного исследования под военно-учебными заведениями понимаются образовательные учреждения военно-профессиональной подготовки кадров для вооружённых сил, включающие в себя военные академии, высшие военные училища, военные институты, средние военные училища, суворовские и нахимовские училища, президентские кадетские корпуса.

В связи с тем, что хронологически рамки данного исследования охватывают конец XX – начало XXI века, а территориально – Крым, то на момент распада СССР в 1991 году в Крыму существовало 4 военно-учебных заведения:

1. Севастопольское высшее военно-морское инженерное училище (высшее инженерное) - основано в 1951 году; готовило офицерские инженерные кадры для океанского атомного флота; прекратило свое существование в 1993 году.

2. Черноморское высшее военно-морское училище (высшее командное) - основано в 1937 году; готовило командные кадры для кораблей и частей флота; прекратило свое существование в 1992 году, воссоздано в 2014 году.

3. Симферопольское высшее военно-политическое строительное училище (высшее политическое) - основано в 1967 году; готовило офицеров-политработников для военно-строительных подразделений и железнодорожных войск ВС СССР; закрыто в 1996 году.

4. Симферопольское военное объединенное училище (высшее) - основано в 1965 году как учебный центр по подготовке иностранных военнослужащих; готовило офицеров для национальных армий иностранных государств; закрыто в 1992 году.

В ходе реформирования системы военного образования Украины произошла реорганизация системы военно-учебных заведений. Постановлением Кабинета Министров Украины № 490 от 19.08.1992 на базе бывшего Черноморского высшего военно-морского ордена Красной Звезды училища имени П. С. Нахимова и Севастопольского высшего военно-морского инженерного училища был создан Севастопольский военно-морской ордена Красной Звезды институт имени П. С. Нахимова (СВМИ).

В 2009 году на базе СВМИ была образована Академия военно-морских сил имени П. С. Нахимова (АВМС), которая до 2014 года являлась единственным высшим военно-морским учебным заведением Украины, которое вело подготовку военных специалистов для Военно-Морских Сил Вооруженных сил Украины (ВМС ВС) Украины со сроком обучения 5 лет по специальностям: радиоэлектронные комплексы, системы и средства вооружения и военной техники, компьютеризированные комплексы, системы вооружения и техники войск, эксплуатация корабельных энергетических установок, кораблевождение надводных кораблей и подводных лодок и т.п.

В 2000 году на основании Постановления Кабинета Министров Украины № 1057 от 03.07.2000 года на базе СВМИ был создан Военно-морской колледж, который проводил подготовку младших специалистов для ВМС ВС Украины по специальностям: эксплуатация радиоэлектронного оборудования, радиотехнических средств и связи ВМС; эксплуатация и ремонт вооружения ВМС; эксплуатация и ремонт энергетических и электроэнергетических установок надводных кораблей и подводных лодок; эксплуатация радиоэлектронного оборудования. Обучение длилось 3 года.

Постановлением Совета Министров АР Крым от 10 июля 2001 года № 283 был создан Крымский республиканский лицей с усиленной военно-физической подготовкой. [1], который являлся общеобразовательным учебным заведением с военно-профессиональной направленностью обучения и воспитания и относился к средней общеобразовательной школе третьей ступени с углубленным изучением программы допризывной/ правовой

подготовки (в зависимости от выбранного профиля). Он создан с целью качественной и целенаправленной подготовки кандидатов для поступления в военные учебные заведения, оказания государственной помощи в воспитании детей-сирот, детей из многодетных семей, детей участников боевых действий, детей участников ликвидации последствий Чернобыльской катастрофы, а также с целью более ранней военной ориентации молодежи.

С декабря 2014 года на базе лицея создано Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение Республики Крым "Кадетская школа-интернат «Крымский кадетский корпус».

В 2009 году открылся Военно-морской лицей, подчинявшийся командующему Военно-Морскими Силами Вооруженных сил Украины. Задачами Военно-морского лицея являлось предоставление лицеистам полного общего среднего образования, обеспечение углубленной допрофессиональной подготовки военного направления, возможностей получения лицеистами первичных военных знаний и навыков, необходимых для последующего их вступления и учебы в высшие военные учебные заведения и высшие учебные заведения, имеющие военные учебные подразделения.

После Референдума о Статусе Крыма и последующего принятия Крыма в состав Российской Федерации началась и реорганизация военно-учебных заведений Республики Крым и Севастополя.

В настоящий период на территории Крыма работают военно-учебные заведения:

Высшего и среднего профессионального образования – Черноморское Высшее военно-морское училище имени П.С. Нахимова;

Среднего общего образования – Крымский республиканский лицей с усиленной военно-физической подготовкой (Кадетская школа-интернат «Крымский кадетский корпус»), президентское кадетское училище (филиал Нахимовского военно-морского училища).

Выводы. Таким образом, в исследуемый период на территории Крыма создавалась система военно-учебных заведений, направленная на подготовку

кадров для военно-морских сил и охватывавшая все основные уровни образования (от среднего общего до высшего профессионального образования). В рамках этой сети образовательных учреждений были созданы условия для формирования современной системы непрерывного иноязычного образования, которая бы отвечала современным международным требованиям стандартизации и профессионализации языковой подготовки военных специалистов.

Аннотация. В данной статье произведено историко-педагогическое исследование процессов становления, реформирования и усовершенствования системы военно-учебных заведений Крыма и Севастополя в конце XX века – начале XXI века с целью выявления их основных черт, особенностей, тенденций развития.

Ключевые слова: модернизация образования, тенденции развития, военно-учебные заведения.

Annotation. The article deals with a historical and pedagogical study of the process of formation, reforming and improving the system of military educational establishments of the Crimea and Sevastopol in the late 20th century – early 21st century with the aim of identifying their main characteristics, features, tendencies of development.

Keywords: modernization of education, tendencies of development, military educational establishments.

Литература:

1. Государственный архив Республики Крым (ГАРК). Фонд Р-5067, оп.1, д.342, л.50.

2. Калашников Г. В. Энциклопедический словарь Петербурга. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://encspb.ru/object/2803976849?lc=ru> (дата обращения: 20.03.2017).

3. Постановление Правительства РФ от 15 апреля 2014 г. N 295 "Об утверждении государственной программы Российской Федерации "Развитие образования" на 2013 - 2020 годы" (с изменениями и дополнениями).

[Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.garant.ru/70643472/> (дата обращения: 20.03.2017).

4. Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона : в 86 т. (82 т. и 4 доп.). — СПб., 1890—1907. – с.855.

УДК [378.011.3-051 : 323.-057.34]-044.377(477.61)

**ПРОБЛЕМЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ГОСУДАРСТВЕННОЙ СЛУЖБЫ
ЛНР В МАГИСТРАТУРЕ**

Сердюков Эдуард Витальевич,
*ассистент кафедры государственной службы,
администрирования и управления,
ГОУ ВПО ЛНР Луганский национальный университет
имени Тараса Шевченко», ЛНР, г. Луганск*

Постановка проблемы. В условиях становления государственности Луганской Народной Республики особое значение приобретают вопросы эффективного функционирования всех ветвей органов власти. Необходимость решения комплекса социально-политических, экономических проблем, вопросов внутренней и внешней безопасности предъявляет дополнительные требования к органам власти по решению задач государственного и местного управления. В результате недостаточной обеспеченности квалифицированными кадрами системы государственной службы ЛНР в настоящее время на работу принимаются лица без достаточного опыта государственного управления. В связи с этим актуализируется задача повышения профессионального уровня служащих и должностных лиц, занимающихся вопросами государственного и местного управления.

Целью статьи является исследование выявления основных проблем совершенствования профессиональной подготовки специалистов государственной службы ЛНР в магистратуре.

Изложение основного материала исследования. Проведенный анализ, а также собственный многолетний опыт государственной службы свидетельствуют, что проблема невысокого уровня профессиональной подготовки и отсутствия кадрового резерва в ЛНР обусловлена сложившейся ранее в системе высшего образования Украины тенденцией, связанной с подготовкой государственных служащих в только магистратуре. Безусловно, это требует организации в системе высшего образования ЛНР подготовки государственных служащих на уровне бакалаврата, а также совершенствования их магистерской подготовки.

Нужно отметить, что отсутствие в Украине отраслевых образовательных стандартов не способствовало формированию содержания подготовки магистров государственной службы на основе требований реальной практики местного и государственного управления.

В связи с этим возникает необходимость и формирования такого содержания на основе изучения требований к государственным служащим, и поиска эффективных форм, методов и средств магистерской подготовки.

К сожалению, и Закон ЛНР «О государственной гражданской службе Луганской Народной Республики» [1] не устанавливает критерии для соответствующих программ обучения государственных служащих, особенности их профессиональной подготовки. Исходя из того, что принимаемые на государственную службу ЛНР сотрудники имеют определенный опыт и квалификацию, магистерская подготовка становится основным средством адаптации полученного ранее образования к профессиональной деятельности в сфере государственного управления, формирования у слушателей магистратуры профессионально значимых качеств.

Интеграция в российское образовательное пространство потребовала от профессорско-преподавательского состава вузов ЛНР глубокого изучения образовательных стандартов и магистерские программы подготовки по специальности «Государственное и муниципальное управление». К сожалению, эти программы достаточно академичны и не имеют практической

направленности, недостаточно учитывают современные тенденции развития государственного управления.

Очевидно, что традиционный дисциплинарный подход к обучению малопродуктивен, даже если использовать в нем практико-ориентирующие элементы. Нужны такие формы организации обучения, в которых усвоение знаний совмещено с их адаптацией к потребностям практической деятельности, превращая их в компетенции [2]. Следовательно, к разработке содержания профессиональной подготовки и реализации программ обучения должны привлекаться не только научные и научно-педагогические работники, но и государственные служащие, должностные лица органов государственной власти и местного самоуправления; представители предприятий, учреждений, организаций, общественных объединений, являющихся потребителями управленческих и административных услуг. В связи с этим магистерская диссертация должна стать составной частью общего исследования направлений развития государственной службы в ЛНР.

Говоря о подборе форм, методов и средств подготовки магистров государственной службы, необходимо из широкого спектра существующих выделять те, что способствуют самостоятельному и творческому выполнению государственным служащим своих должностных функций; развитию профессионально значимых качеств; обеспечивают приближение учебной деятельности по содержанию и характеру к профессиональной деятельности. В связи с этим заслуживает внимания организация научных семинаров, круглых столов, научно-практических конференций с обсуждением актуальных проблем управленческой науки и практики, с привлечением к участию в них специалистов из различных научных и общественных организаций, государственных и муниципальных учреждений, бюджетных организаций [3]. Эффективным, на наш взгляд, является и актуализация полученных знаний посредством метода проектов, что позволит решать конкретные практические проблемы. Продуктивным методом решения управленческих задач в условиях

сложного выбора и неопределенности является кейс-метод, создание которого должно основываться на реальных проблемах.

Развитие профессионально важных качеств государственных служащих требует использования ролевых и деловых игр, социально-психологических тренингов, при разработке которых также будут использованы реальные ситуации, возникающие в работе государственных служащих, в их общении с коллегами, руководящими работниками и гражданами.

Важной задачей сегодня является также учебно-методическое обеспечение магистерской подготовки, создание учебников, пособий, отражающих реальные задачи государственной службы и государственного управления в ЛНР. В научно-методическом обеспечении магистерской подготовки высшим учебным заведениям необходимо в полной мере реализовывать научную составляющую, отражать собственные научные исследования в области государственного управления и государственной службы.

Выводы. Таким образом, в настоящее время в ЛНР необходимо создание системы непрерывной подготовки государственного служащего. В этом контексте важно усовершенствовать существующую подготовку государственных служащих в магистратуре за счет обновления содержания образования, приближения его к реальной практике государственного управления, внедрения эффективных средств и методов обучения, позволяющих развивать навыки управленческой деятельности и профессионально важные для государственных служащих качества.

Аннотация. Статья посвящена определению актуальных задач профессиональной подготовки государственных служащих Луганской Народной Республики в магистратуре. Отмечена необходимость усовершенствования содержания магистерской подготовки, обеспечения ее практико-ориентированного и наукоемкого характера.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, государственная служба, магистерская программа, практико-ориентированное обучение.

Annotation. Article is devoted to determination of urgent tasks of professional training of government employees of the Luhansk People's Republic in a magistracy. Need of enhancement of content of master preparation, ensuring its praktiko-oriented and knowledge-intensive nature is noted.

Keywords: vocational training, public service, the master program, the praktiko-focused training.

Литература:

1. Закон ЛНР «О государственной гражданской службе Луганской Народной Республики» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://nslnr.su/zakonodatelnaya-deyatelnost/zakonoproekty/724/> (дата обращения 20.03.2017).

2. Семенов, С. А. Практико-ориентированное обучение в сфере государственного и муниципального управления / С. А. Семенов // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Государственное и муниципальное управление. – 2015. – № 1. – С. 68 – 81.

3. Цветков, А.А. Магистратура как новая форма подготовки кадров в области государственного и муниципального управления / А.А. Цветков, С.А. Чулюкова, В.С. Свищева // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 2. – С.266 –274.

УДК 378.2

РЕАЛИЗАЦИЯ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ НАУЧНЫХ КАДРОВ РОССИИ

Скоробогатова Мария Ростиславовна,
кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры социальной психологии Таврическая академия (структурное подразделение) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» г. Симферополь

Постановка проблемы. В странах, подписавших Болонское соглашение, система подготовки научных кадров развивается в соответствии с принципами

«Докторской программы для европейского общества знаний», заложивших основу единого подхода к организации образовательных программ, сроках и требованиях к обучающимся на третьем уровне высшего образования.

Целью статьи. На этом основании необходимо определить, являются ли принципы «Докторской программы для европейского общества знаний» ориентиром развития системы подготовки научных кадров в России.

Изложение основного материала исследования. Подчеркнем, что уже в первом коммюнике Болонских соглашений, которое подписал В.М. Филиппов, была установлена необходимость внедрения системы подготовки научных кадров в непрерывный процесс высшего образования, как третий цикл после магистратуры. Однако реализация подобного плана в России проводится не системно, до сих пор нет соответствующих механизмов модернизации аспирантуры в соответствии с принципами Болонского процесса. Так, с одной стороны, сразу после присоединения России к Болонскому процессу был разработан целый ряд законов и подзаконных актов по реализации принципов Болонского соглашения в РФ. С другой стороны, ни в одном из подобных документов системе подготовки научных кадров не уделено должного внимания. Реформы в основном касались таких аспектов, как:

- развитие системы высшего профессионального образования, *основанной уровнях бакалавриата и магистратуры;*
- изучение и введение системы зачетных единиц на *уровнях бакалавриата, магистратуры и специалитета;*
- введение приложения к диплому о высшем профессиональном образовании – Diploma Supplement (на уровне аспирантуры не рассматривалось);
- создание и обеспечение деятельности сопоставимой системы признания иностранных документов об образовании в Российской Федерации и российских документов в государствах – участниках Болонской декларации;
- содействие развитию академической мобильности студентов и преподавателей вузов.

Вопрос о модернизации системы подготовки научных кадров планировалось решить путем приравнивания ученой степени кандидат наук по статусу к магистру, а доктора наук – к европейскому доктору наук (PhD).

Таким образом, складывалась парадоксальная ситуация: Россия, являясь полноправным участником Болонского процесса, проводила колоссальные реформы на уровне бакалавриата и магистратуры, но без должного внимания оставляла систему подготовки научных кадров. При этом в нормативно-правовых документах высшего уровня (Постановления и Распоряжения Правительства, Стратегии и Концепции развития страны) кадровой политике в науке отводится главенствующая роль в развитии экономики государства.

Формально попытки реализации реформирования системы подготовки научных кадров в соответствии с Болонским процессом впервые были отражены на законодательном уровне только в 2012 г. в ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 г. [2]. В данном законе система высшего образования разделена на три уровня: 1) бакалавриат, 2) магистратура, специалитет и 3) подготовка кадров высшей квалификации. Таким образом, внедрен один из основных принципов Болонского процесса – трехуровневость высшего образования. Однако третий уровень имеет ряд несоответствий в названиях уровня, программы и результата (см. табл. 1).

Таблица 1

Уровни высшего образования в Российской Федерации

	Уровень	Название программы	Результат
I уровень высшего образования	Бакалавриат	Программы бакалавриата	Диплом бакалавра
II уровень высшего образования	Специалитет	Программы специалитета	Диплом специалиста
	Магистратура	Программы магистратуры	Диплом магистра
III уровень высшего образования	Подготовка кадров высшей квалификации	Программа подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре)	Диплом об окончании аспирантуры (адъюнктуры)
		Программы ординатуры	Диплом об окончании ординатуры
		Программы	Диплом об

		ассистентуры-стажировки	окончании ассистентуры-стажировки
			Диплом кандидата наук

Отсутствие согласования названий третьего уровня только усугубляет проблему признания высшего образования РФ, как в Европе, так и в мире. Кроме того, в законе «Об образовании в Российской Федерации» не предусмотрено включение процедуры защиты диссертации на соискание ученой степени кандидата наук в содержание соответствующих программ. В рамках же освоения программы аспирантуры соискатель должен будет защитить выпускную квалификационную работу, в результате чего получит «диплом об окончании аспирантуры», но не ученую степень. Таким образом, помимо работы над диссертацией, аспирант должен выполнить дополнительную квалификационную работу, тема которой формально может не совпадать с темой диссертации. Очевидно, что подобные изменения не способствуют повышению качества подготовки научных кадров. Наиболее негативным последствием станет уменьшение количества аспирантов, защитивших свои диссертации в установленный срок.

С целью уточнения новой концепции института аспирантуры Правительством РФ в 2013 г. утверждено Постановление «О порядке присуждения ученых степеней» [1] (в 2016 г. внесены изменения [2]). В Постановлении установлен порядок присуждения ученых степеней, критерии, которым должны отвечать диссертации на соискание ученых степеней, порядок представления, защиты диссертаций, порядок лишения, восстановления ученых степеней, рассмотрения апелляций, а также порядок рассмотрения ВАК диссертаций на соискание ученых степеней и аттестационных дел, введение механизмов репутационной ответственности соискателей ученых степеней, членов диссертационных советов, официальных оппонентов и ведущих организаций за объективность и обоснованность принимаемых решений при

определении соответствия диссертаций установленным критериям, а также четкой регламентации порядка представления к защите и защиты диссертаций.

Таким образом, с одной стороны, нововведения направлены на усиление контроля над ответственностью за качество и отсутствие некорректных заимствований в научных работах, ужесточение требований к системе подготовки научных кадров. С другой стороны, ни один из Болонских принципов не внедрен в систему подготовки научных кадров, по-прежнему российская аспирантура не соответствует принципам Европейского пространства высшего образования.

В тоже время официальная позиция Министерства образования и науки РФ продолжало политику интеграции с европейскими странами в рамках Болонского процесса. По словам Д.В. Ливанова Россия позитивно оценивает достигнутые результаты Болонского процесса, главным из которых является формирование общеевропейского пространства высшего образования и готова к дальнейшему активному сотрудничеству с партнерами в рамках общего пространства высшего образования [3]. О.Ю. Васильева, характеризуя тенденции современного высшего образования на ближайшее десятилетие подчеркивает, что для европейских университетов потребовалось несколько столетий, чтобы построить систему подготовки высококвалифицированных специалистов в том виде, в каком это представлено сегодня. Россия осуществляет переход на Болонскую систему образования фактически за одно десятилетие. Понятно, что ошибки при такой спешке будут неизбежны [4]. Таким образом, исследование зарубежного опыта подготовки высококвалифицированных кадров науки, является актуальным и необходимым условием с целью недопущения возможных рисков и неудач.

Выводы. Таким образом, российская система подготовки научных кадров на законодательном уровне имеет четкий ориентир на сближение и интеграцию с Европейским пространством высшего образования. Однако, несмотря на обозначенные задачи и приоритеты развития на законодательном уровне отсутствует четкий механизм интеграции и применения международного

опыта, что не позволяет преодолеть сложившиеся негативные тенденции в вопросах количества научных кадров, соответствия их квалификаций международным стандартам, уровня мобильности российских аспирантов. Все эти задачи прогрессивно решаются и имеют накопленный положительный опыт в странах Западной Европы. На этом основании необходимым является изучение, анализ и разработка механизмов применения европейского опыта в российскую систему подготовки научных кадров.

Аннотация. Подготовка научных кадров в странах - участницах Болонского процесса развивается в соответствии с принципами «Докторской программы для европейского общества знаний». Однако в России большинство из этих принципов не реализованы ни на законодательном уровне, ни на практике.

Ключевые слова: Болонский процесс, аспирантура, научные кадры.

Annotation. Training of scientific personnel in the countries participating in the Bologna Process is developing in accordance with the principles of the "Doctoral Program for the European Knowledge Society". However, in Russia, most of these principles are not implemented at the legislative level, nor in practice.

Keywords: Bologna process, postgraduate, research staff.

Литература:

1. Постановление Правительства Российской Федерации от 21 апреля 2016 г. № 335 «О внесении изменений в Положение о присуждении ученых степеней». – Москва. – 19 с.

2. Постановление Правительства Российской Федерации от 24 сентября 2013 г. № 842 «О порядке присуждения ученых степеней». – Москва. – 38 с.

3. Российская делегация обсудила Болонский процесс совместно со странами-участниками процесса на международной конференции в Ереване. Форум по вопросам политики Болонского процесса. Пресс-служба Минобрнауки России [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://минобрнауки.рф/m/%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%BE%D1%81%D1%82%D0%B8/5554> (дата обращения 11.02.2017).

4. Савицкая Н. Министр Ольга Васильева – за возврат к лучшим традициям советской школы // Независимая газета. Пресс-служба Минобрнауки России (20 января 2017). [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://минобрнауки.рф/%D0%BF%D1%80%D0%B5%D1%81%D1%81-%D1%86%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%80/9431> (дата обращения 01.03.2017).

5. Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации» от 26 декабря 2012 г. № 273 ФЗ. – 404 с.

УДК: 612.821.1

**ВЗАИМОСВЯЗЬ МЕЖДУ СТЕПЕНЬЮ НЕРВНО-ПСИХИЧЕСКОГО
НАПРЯЖЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ
И ФУНКЦИОНАЛЬНЫМ СОСТОЯНИЕМ ЗРИТЕЛЬНОГО
АНАЛИЗАТОРА**

Соболев Валерий Иванович,

доктор биологических наук,

профессор кафедры здоровья и реабилитации,

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского»

г. Ялта

Постановка проблемы. Переход студентов-первокурсников к университетскому стилю образования сопровождается глубокой перестройкой ранее выработанных стереотипов процесса обучения, что делает актуальной проблему адаптации учащихся к новому роду деятельности [1]. Среди многочисленных аспектов указанной проблемы важное место занимают вопросы, связанные с изучением функциональной связи между степенью нервно-психического напряжения студентов и работоспособностью сенсорных систем организма, как необходимых элементов успешности процесса обучения.

Целью статьи явилось выявление функциональной связи между степенью нервно-психического напряжения студентов-первокурсников в начальный период обучения в ВУЗе и функциональным состоянием

центрального звена зрительного анализатора на примере выполнения сложной зрительно-моторной реакции.

Изложение основного материала исследования. В исследованиях приняли участие 15 девушек-первокурсниц гуманитарного профиля обучения. В качестве показателя степени нервно-психического напряжения использовали тест Т.А.Немчина [3, 4], а функциональное состояние центрального звена зрительного анализатора оценивали по времени выполнения сложной зрительно-моторной реакции (по 50 замеров у каждого испытуемого), используя стандартную методику [2, 5].

При анализе полученных данных представляют интерес следующие основные моменты. Во-первых, индекс нервно-психического напряжения (индекс НПН) у студентов в начале 1-го семестра составил $39,4 \pm 1,3$ балла, что указывало на состояние слабого нервно-психического напряжения при относительной сохранности характеристики психического и соматического компонентов [3]. В конце семестра индекс НПН существенно возрос, достигнув значения $51,3 \pm 2,8$ балла, т.е. становился на 30% выше. Такое значение индекса НПН соответствует второй степени НПН (умеренного, или интенсивного) и характеризуется ощущением подъема, готовности к работе и сдвигом в сторону симпатикотонии. Характерно, что наибольший «вклад» в это повышение вносит так называемый компонент опросника Т.А. Немчина «Показатели психического и эмоционального состояния» [3], на долю которого приходится 33 % всего объема тестов-вопросов. Следовательно, к концу семестра нервно-психическое напряжение студентов-первокурсников существенно нарастает, преимущественно за счет роста психо-эмоционального напряжения, но не достигает запредельной интенсивности. Во-вторых, к окончанию семестра значительно удлинялось время выполнения сложной зрительно-моторной реакции: с $298 \pm 2,3$ до $383 \pm 2,7$ мс, т.е. на 28,5 %. В-третьих, выявлены особенности взаимосвязи между индексом НПН и временем выполнения сложной зрительно-моторной реакции в ходе 1-го учебного семестра. Представление об этом дает сравнительный анализ регрессионных

коэффициентов в зависимостях «индекс НПН – время сложной зрительно-моторной реакции» и значений коэффициентов корреляции Пирсона, рассчитанных на основании эмпирических рядов данных соответствующих началу и концу семестра (таблица 1).

Из таблицы видно, что в начале учебного года зависимость между указанными параметрами отсутствует, о чем свидетельствуют статистически недостоверные значения коэффициента регрессии и коэффициента корреляции Пирсона. Однако к окончанию учебного семестра вместе с ростом степени нервно-психического напряжения и ухудшением реактивности выполнения сложной зрительно-моторной реакции такого рода связь отчетливо проявлялась, характеризуясь значительным ростом коэффициента регрессии и коэффициента корреляции Пирсона: чем выше была индивидуальная степень нервно-психического напряжения, тем более ухудшалась способность к выполнению сенсорной системой сложной зрительно-моторной реакции.

Таблица 1

Параметры регрессионных зависимостей «индекс нервно-психического напряжения – время сложной зрительно-моторной реакции» у студенток-первокурсников в ходе учебного семестра

Статистический параметр	Период исследования		Отношение: «Конец/Начало семестра»
	Начало семестра	Конец семестра	
Коэффициент регрессии и ошибка	0,29 ± 0,21 P = 0,20	0,82 ± 0,13 P = 0,0003	+2,83 P < 0,01
Коэффициент корреляции Пирсона	0,12 ± 0,42 P > 0,05	0,75 ± 0,19 P < 0,01	+6,25 P < 0,01

Выводы. В процессе 1-го учебного семестра у студенток-первокурсниц, по данным теста Т.А. Немчина, существенно нарастает степень нервно-психического напряжения, достигая II-го уровня (51,3±2,8 балла), который классифицируется как «интенсивный». Выявлена выраженная положительная связь между значением индекса нервно-психического напряжения и временем выполнения сложной зрительно-моторной реакции; такая связь отсутствует в начале семестра, но четко проявляется в его конце.

Аннотация. В работе исследовалась функциональная связь между степенью нервно-психического напряжения первокурсниц в начальный период обучения в ВУЗе и функциональным состоянием центрального звена зрительного анализатора на примере выполнения сложной зрительно-моторной реакции. Показано, что между значением индекса нервно-психического напряжения и временем выполнения сложной зрительно-моторной реакции формируется выраженная положительная функциональная связь; такая связь отсутствует в начале семестра, но четко проявляется в его конце.

Ключевые слова: первокурсники, степень нервно-психического напряжения, сенсорная система, зрительный анализатор.

Annotation. The functional relationship between the degree of neuropsychic tension at first-year students in the initial period of learning at the university and the functional state of the visual analyzer was studied. The execution time of the visual-motor reaction was an indicator of the functional state of the visual analyzer. A strong positive functional relationship between the value of the index of neuropsychic tension and the speed of the complex visual-motor reaction is formed. This relationship is not shown in the beginning of the semester, but distinctly shown at the end of the academic semester.

Keywords: first-year students, the degree of neuropsychic tension, sensory system, the visual analyzer.

Литература:

1. Андреева Д.А. О понятии адаптация. Исследование адаптации студентов к условиям учебы в вузе / Д.А. Андреева // Человек и общество: Уч. записки. – СПб: Изд-во СПбГУ, 2003. – С. 62-69.

2. Ендриховский С.Н. Время сенсомоторной реакции человека в современных психофизических исследованиях / С.Н. Ендриховский, А.М. Шамшинова, Е.Н. Соколов // Сенсорные системы. – 1996. – Т. 10, № 2. – С. 13-22.

3. Немчин Т.А. Состояния нервно-психического напряжения / Т.А. Немчин. – Л. : ЛГУ. – 1983. – 167 с.

4. Психодиагностика стресса / сост. Р.В. Куприянов, Ю.М. Кузьмина. – Казань : КНИТУ. – 2012. – 212 с.

5. Шутова С.В. Сенсомоторные реакции как характеристика функционального состояния ЦНС / С.В. Шутова, И.В. Муравьева // Вестник ТГУ. – 2013. – Т. 18. – Вып. 5. – С. 2831-2840.

УДК: 612.821.1

ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ СЕНСОРНОЙ СИСТЕМЫ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ К УЧЕБНОМУ ПРОЦЕССУ

Соболев Валерий Иванович,
*доктор биологических наук,
профессор кафедры здоровья и реабилитации
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»
г. Ялта*

Постановка проблемы. Проблема адаптации учащихся к кардинально изменившейся образовательной среде требует глубокого изучения их психофизиологических возможностей, с которыми во многом связана успешность целостного процесса обучения [1]. Важное место в данной проблеме отводится вопросам, связанным с адаптацией студентов-первокурсников к обучению в начальный период, который характеризуется принципиальной сменой концепции и методики преподавания в результате перехода к университетскому типу образования.

Целью статьи явилось выяснение характера влияния начального периода обучения в ВУЗе (1-й семестр) на состояние сенсорной системы студентов на примере выполнения сложной зрительно-моторной реакции как индикатора степени активности и работоспособности центральных отделов нервной системы [3].

Изложение основного материала исследования. Исследования были проведены на студентах-добровольцах (15 девушек) первого курса Института

педагогике, психологии и инклюзивного образования Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского» в г. Ялте в начале и конце 1-го семестра 2016-2017 учебного года. В ходе проведения опыта у испытуемого измеряли время выполнения сложной зрительно-моторной реакции (по 50 замеров) по стандартной методике [1, 2]. При обработке полученных данных использовались результаты итоговой статистики, а также дисперсионный анализ.

Анализ полученных данных свидетельствует о выраженном влиянии процесса обучения на все основные параметры исследуемой сенсомоторной реакции (табл.1). Так, в течение семестра у девушек отмечено ухудшение показателя времени сложной зрительно-моторной реакции. Действительно, если в начале семестра величина сложной зрительно-моторной реакции составляла $298 \pm 2,3$ мс, то в конце она возросла на $85 \pm 3,5$ мс, или на 28,5 % ($p < 0,05$).

Таблица 1

Время сложной зрительно-моторной реакции девушек в начале и конце 1-го семестра учебного года

Статистический параметр	Период исследования		Разница: «Конец семестра – Начало семестра»
	Начало семестра	Конец Семестра	
Среднее значение и ошибка средней, $M \pm m$	$298 \pm 2,3$	$383 \pm 2,7$	$+85 \pm 3,5$ (+28,5 %) $P < 0,05$
Дисперсия выборки	3998	5422	$P < 0,01$
Число Замеров	750	750	-

Примечание: оценка разницы в дисперсиях выборок проводилась с помощью двухвыборочного F-теста для дисперсий.

Таким образом, абсолютные значения времени сложной зрительно-моторной реакции у всех обследованных к концу учебного семестра существенно возросли, что прямо свидетельствует об ухудшении функционирования исследуемой сенсорной системы студентов.

Одним из важных параметров сенсомоторной реакции является точность ее выполнения. Показателем точности или стабильности реакции выступает дисперсия выборки. Как известно, величина дисперсии отражает степень вариабельности ряда: уменьшение дисперсии означает повышение стабильности выполнения задания, а рост дисперсии, наоборот – ухудшение стабильности. По данным таблицы видно, что стабильность выполнения сложной зрительно-моторной реакции в конце семестра становилась хуже ($p < 0,05$, двухвыборочный F-тест для дисперсий). Такие результаты позволяют сделать, на наш взгляд, важный и принципиальный вывод: в ходе учебного семестра выполнение сложной зрительно-моторной реакции у всех испытуемых осуществлялось с меньшей точностью.

Подводя итоги анализу результатов исследований, можно прийти к следующему заключению. Во-первых, в процессе 1-го учебного семестра показатель времени сложной зрительно-моторной реакции удлинялся у всех обследованных студентов. Во-вторых, наряду с ухудшением лабильности сенсорной реакции в ходе учебного процесса во всех исследованных случаях снижалась и точность их выполнения. Все два фактора однозначно можно интерпретировать как доказательство отсутствия процесса адаптации исследованного звена сенсорной системы первокурсников к новой форме обучения в рамках университетского стиля образования. Кроме того, вызывает опасение нарастающий процесс ухудшения первоначальных функциональных возможностей сенсорной системы студентов 1-го курса.

Выводы. Результаты измерения времени сложной зрительно-моторной реакции в течение учебного семестра выявили его существенное возрастание к окончанию учебного цикла (28 %). На основании результатов дисперсионного анализа вариационных рядов сделан вывод об ухудшении к концу 1-го учебного семестра точности выполнения сложной зрительно-моторной реакции. Результаты работы можно интерпретировать как психофизиологическое доказательство отсутствия процесса адаптации исследованного звена сенсорной

системы первокурсников к новой форме обучения в рамках университетского стиля образования.

Аннотация. В работе исследовался характер влияния начального периода обучения в ВУЗе (1-й семестр) на состояние сенсорной системы студентов на примере выполнения сложной зрительно-моторной реакции как индикатора состояния центральной нервной системы. Полученные результаты можно интерпретировать как психофизиологическое доказательство отсутствия процесса адаптации исследованного звена сенсорной системы первокурсников к новой форме обучения в рамках университетского стиля образования.

Ключевые слова: адаптация к учебному процессу, студенты первокурсники, сенсорная система, зрительно-моторная реакция.

Annotation. Influence of the initial learning period at the university on state of the sensor system of students in this paper has been studied. In the experiments recorded the time of a complex visual-motor reaction, which is an indicator of the central nervous system state. The results can be interpreted as evidence of absence of the psycho-physiological sensor system adaptation at the first year students to the new form education in the framework of the university education style.

Keywords: adaptation to the educational process, first-year students, the sensor system, the visual-motor reaction.

Литература:

1. Ильин Е.П. Психофизиология состояний человека / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер. – 2005. – 412 с.
2. Ендриховский С.Н. Время сенсомоторной реакции человека в современных психофизических исследованиях / С.Н. Ендриховский, А.М. Шамшинова, Е.Н. Соколов // Сенсорные системы. – 1996. – Т. 10, № 2. – С. 13-22.
3. Шутова С.В. Сенсомоторные реакции как характеристика функционального состояния ЦНС / С.В. Шутова, И.В. Муравьева // Вестник ТГУ. – 2013. – Т. 18. – Вып. 5. – С. 2831-2840.

СПЕЦИФИКА СТУДЕНЧЕСКОГО БРАКА КАК ФАКТОР ГОТОВНОСТИ К СОЗДАНИЮ СЕМЬИ

Стальмакова Марина Леонидовна,
студентка 1 курса магистратуры,
направление подготовки «Психология»
ГПА (ф) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского» в г. Ялте,

Постановка проблемы. Одним из факторов, определяющих стабильность семьи, является готовность молодых пар к самому её созданию. Неверно предполагать, что человек, дойдя до определённой стадии развития, достигнув совершеннолетия либо брачного возраста, автоматически становится готовым к вступлению в брак и созданию своей семьи. Это правильно лишь с точки зрения законодательства, но, что касается психологической готовности – здесь всё обстоит иначе. И. В. Дубровина пишет, что «психологическая готовность, прежде всего, включает в себя осознание юношей и девушек того, что регистрация брака есть не завершение, а лишь начальный этап на пути создания семьи» [3, с.38]. Супружеская жизнь предъявляет определённые требования к поведению и поступкам молодожёнов, она в той или иной мере ограничивает их личную свободу, заставляет взять на себя некоторые обязательства друг перед другом, ответственность за семью и будущих детей. Особенно это касается студенческих союзов, которые, помимо привычных всем аспектов брачно-семейных отношений, обладают своим специфическим чертами, связанными с получением супругами высшего образования, поиском работы, сложностями в материальном плане, отсутствием времени на досуг.

Целью статьи является теоретический анализ специфики студенческого брака как фактора готовности к созданию семьи.

Изложение основного материала исследования. Известно, что преобладающим мотивом создания семьи у интересующей нас студенческой молодежи являются любовь, в силу их юношеского возраста, духовных, этических и эстетических ценностей и ожиданий. Характер и сила любовных

чувств определяют уровень "социального оптимизма" супругов-студентов, а именно: невосприимчивость к внешним неблагоприятным для семьи условиям существования, в первую очередь материально-бытовым [4].

Необходимо отметить, что студенческая семья, брачно-семейные отношения которой мы изучаем, характеризуется, в основном, всеми важнейшими аспектами брачных отношений молодых людей, такими как любовь, нежность, забота со стороны партнера; дети (если они есть), их здоровье, благополучие; гармоничная сексуальная жизнь; потребность в комфортных жилищных условиях и материальном благополучии и т.д. Однако имеются черты, присущие только им, такие как:

1) «получение высшего образования для дальнейшего трудоустройства и материального обеспечения себя и своей семьи;

2) обостренные сложности с нахождением подходящей работы, отсюда возникают проблемы с деньгами и жильем;

3) эмоциональное перенапряжение, которое возникает на фоне сложностей в материальном плане;

4) отсутствие времени на досуг» [2].

Существуют объективные проблемы семьи, которые не зависят от индивидуальных особенностей мужа и жены. Часто молодые супруги выделяют две проблемы, связанные с созданием семьи: отсутствие собственного жилья и материальные трудности. Студенческие пары в этом плане еще более уязвимы, так как оба супруга учатся и, как следствие, материально несостоятельны. Их стипендия невелика, а возможность заработка ограничена, так как большую часть времени, в основном, отнимает учёба. Поэтому жить студенческие пары вынуждены либо у родителей, либо на съёмной квартире, что становится для них почти непосильной задачей в силу их нестабильного материального положения. Отдельная же комната в студенческом общежитии для молодых супругов, как правило, не предусмотрена [5].

Специфика студенческого брака заключается и в особенностях деятельности супругов – учебе, временности социального положения.

Окончание вуза, устройство на работу, надежда на то, что работа будет приносить удовольствие и большой доход – это составляющие духовности студенческого брака. В однородном студенческом браке ожидание радостной долгожданной перспективы окончания вуза имеет обоюдный характер, так как изменение социального статуса произойдет у обоих супругов. Таким образом, схожесть перспективных целей – один из главных моментов специфики студенческого брака.

Значительная часть студенческих семей не имеет детей. Причины, по которым студенты воздерживаются от расширения состава своей семьи, в основном объективные. Главными из них студенты называют учебу, стесненные жилищные условия, материальные трудности, а также трудности, связанные с присмотром за ребенком [1].

Выводы. Итак, студенческая семья представляет собой особый тип брачных отношений, который, включая в себя характеристики классического брака, имеет и свои собственные отличительные признаки. К таким признакам относятся любовь как ведущий мотив совместной жизни, социальное положение супругов в обществе, дефицит свободного времени, обострённые материальные и жилищно-бытовые сложности, которые напрямую влияют на благополучие и стабильность их будущей семьи и создают риск её распада.

Аннотация. Супружеские союзы студентов, представляют особый тип брачно-семейных отношений. Они обладают не только общими характеристиками классического брака, но и собственными специфическими признаками, которые, как правило, снижают их готовность к созданию семьи.

Ключевые слова: *семья, студент, готовность к созданию семьи.*

Annotation. The conjugal unions of students represent a special type of marriage and family relations. They have not only the general characteristics of a classical marriage, but also their own specific characteristics. The latter, as a rule, negatively affect their readiness to create a family.

Keywords: family, student, readiness to create a family.

Литература:

1. Богданова, Л. П. Гражданский брак в современной демографической ситуации / Л. П. Богданова, А. С. Щукина // Социологические исследования. – 2003. – № 7. – С. 100-104.
2. Долбик-Воробей, Т.А. Студенческая молодежь о проблемах брака и рождаемости / Т. А. Долбик-Воробей // Социологические исследования. – 2003. – № 11. – С. 106-113.
3. Дубровина, И. В. Подготовка молодёжи к семейной жизни, или «Забывтое» самоопределение / И. В. Дубровина // Вестник практической психологии образования, 2015. – 3(44) – С. 38-42.
4. Жиров, Ю. С. Семья в системе ценностей учащейся молодежи / Ю. С. Жиров // Социально-педагогическая работа. – 2004. – №6. – С. 3-12.
5. Сизанов, А. Н. Подготовка подростков к семейной жизни / А. Н. Сизанов. – Новополюк : Асвета, 2010 – 108 с.

УДК 159.9

ВЛИЯНИЕ НА СТУДЕНТОВ, РАБОТАЮЩИХ С ДЕТЬМИ, СТЕССОГЕННЫХ ФАКТОРОВ

Султанова Ирина Викторовна,

кандидат психологических наук,

доцент кафедры психологии

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского» г. Ялта

Карцева Марина Олеговна,

магистрант 2 года обучения кафедра психологии

Гуманитарно-педагогической академии (филиал)

ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского» г. Ялта

Постановка проблемы. Проблема влияния стресса на человека, на интенсивный ритм его жизни становится актуальнее с каждым днем. Каждый из нас вынужден приспосабливаться к новым условиям жизни, к нагрузкам и изменениям, происходящим во время отдыха и рабочие часы. Так, например Г. Селье указывает, что «... стресс есть неспецифический ответ организма на

любое изменение условий, требующее приспособления»[1, С. 350]. Стресс-это физическая и эмоциональная реакция организма, на какой-либо стимул. Все, что нас возбуждает, удивляет, пугает, злит или настораживает, требует соответствующей реакцией.

Изложение основного материала. Психологи считают что, несмотря на активное изучение данной темы, проблема стрессоустойчивости остается актуальной. В группу риска попадают представители различных категорий. Но одной из самых многочисленных являются студенты, особенно те, которые работают с детьми, так как именно эти люди – часть образовательного процесса. Студенты работают в лагерях (на практиках), в сфере дополнительного образования, в частных кружках и в школе (начиная с 3-4 курса, осуществляя базовое образование). Качество и продуктивность их труда прямо зависит от уровня развития, личностных качеств, профессионализма и стрессоустойчивости. На первом этапе обучения образование студентов направлено на получение теоретических знаний в большей мере, чем практических. Студентов знакомят с разнообразными теоретическими практическими методами, но не формируют и совершенствуют навыки работы. В программах обучения университетов недостаточно развито преподавание тренингов, государство стремится дать знания, но не учит решать сложные ситуации, работать над собой и сохранять психологическое здоровье.

Студент при возникновении сложной педагогической ситуации, не в состоянии ее решить, вследствие чего у него снижется уровень самооценки, нарушается саморегуляция, возникают страхи, повышается тревожность, возникает агрессия и барьеры, а в последующем - стрессовое состояние. Он, как будущий специалист, сталкивается с необходимостью прохождения практик, часто останавливая свой выбор на детской площадке (лагере).

В этот момент на студента - вожатого влияет большое количество факторов:

1. Получение первого опыта и адаптация к системе.

Вожатые – студенты, которые впервые получают опыт работы и адаптируются к этой системе. Вожатые – молодые люди, которые ещё не имеют достаточного опыта работы с детьми, а некоторые и личного социального опыта, испытывают дискомфортное, стрессовое состояние.

2. Отсутствие навыков работы в напарничестве.

В лагере на отряде работают два или три человека - вожатых. Каждую смену состав напарников меняется. Несмотря на то, что вожатые сообщают о желании работать с определенными людьми на отряде, администрация лагеря не всегда учитывает его. Вследствие этого новая смена – это новые напарники и необходимость выстраивать новые отношения с ними.

3. Высокая эмоциональная нагрузка.

Работа вожатым предполагает тесную эмоциональную связь с детьми и напарниками. Студент активно эмоционально и личностно вовлечён в работу, все успехи и неудачи детей отряда переживаются им как его собственные, он чувствует причастность к жизни. На воспитанников на протяжении дня вожатый заменяет родителей, близких и друзей. Из-за большого количества внимания к детям, сопереживания им, оказания помощи в решении сложностей студент достаточно быстро привыкает к ним. Разрыв привязанности через 21 день является фактором, приводящим к стрессовому состоянию

При выборе детской площадки (школы), на вожатого-учителя влияют факторы:

1. Отсутствие опыта преподавания

Студент опирается на опыт, который был получен им в школе. Данный опыт не всегда является позитивным, а с быстрым изменением стиля жизни и развитием поколения детей его модели уже не актуальны. Часто при возникновении сложностей студент не может найти продуктивный способ их решения, вследствие чего возникают защитные реакции личности, такие как: крик, гнев, раздраженность или слезы, паника, желание уйти.

2. Насыщенная школьная программа

Студент обучаясь, ведет более пассивный образ жизни. Выходя на практику в школу он вынужден присутствовать на уроках в роли учителя и ассистента, для студента это новый вид деятельности, который является энергозатратным и сложным.

3. Работа в коллективе

Большинство студентов не умеет навыков работы в коллективе, группе. Попадая в коллектив, молодой человек чувствует себя некомфортно. В таких же условиях работает большинство педагогических направлений. Вследствие этого снижается степень стрессоустойчивости. В свою очередь низкая степень стрессоустойчивости характеризуется слабой сопротивляемостью стрессовым ситуациям.

Следовательно, большая часть педагогов тратит достаточно много ресурсов для оптимизации своего состояния. Уровень работоспособности снижен, а восприятие жизненных и рабочих ситуаций обострено, что часто сопровождается болезненными эмоциональными переживаниями.

Для педагогов с выраженной пороговой степенью стрессоустойчивости характерны соматические заболевания, сопровождающиеся стрессовым состоянием [2]. Так как педагог не может самостоятельно справиться с внутренними переживаниями – они переносятся на его здоровье. Поэтому такие педагоги очень часто неосознанно вызывают к себе сострадание и сопереживание у окружающих, ссылаясь на плохое самочувствие. Пороговая степень стрессоустойчивости характеризуется средним уровнем адаптации к стрессовым ситуациям. Следовательно, стрессоустойчивость снижается с увеличением стрессовых ситуаций.

Педагоги со средним уровнем стрессоустойчивости имеют средний уровень раздражительности, самоконтроля и саморефлексии. У них есть способность блокировать эмоциональное возбуждение. Педагоги со средним уровнем стрессоустойчивости более адаптированы к сложным профессиональным и жизненным ситуациям, так как восприятие стрессогенных ситуаций у них более адекватное, а стрессогенные факторы не воспринимаются

ими как разрушительные [3]. При снижении уровня стрессоустойчивости снижается работоспособность, а вследствие этого становится менее эффективным сам процесс воспитания, образования и развития детей [4].

Важно, пересмотреть процесс подготовки студента к работе с детьми. Начиная с первого курса, важно готовить студента к работе:

1. Водить в процесс обучения больше практических занятий.
2. Демонстрировать открытые занятия более опытных педагогов.
3. Вводить занятия, которые должен провести и подготовить студент в сопровождении с педагога.
4. Реализовать тренинги для саморазвития вожакого.
5. Прорабатывать необходимые качества педагога.
6. Создавать группы для обсуждения опыта.

Основываясь на вышеперечисленные факты, была составлена программа «Развиваем стрессоустойчивость».

Данная программа основана на теории Г. Селье.

Целью данной коррекционной работы является формирование навыков саморегуляции, приобретение вожаками профессионально важных навыков при работе с детьми. К отличительной особенности программы относится развивающая задача, которая стоит в этой программе. Она специализированного характера, ведь реализуется в условиях детского лагеря. Заключается в том, что вожакие в условия детского лагеря смогут приобрести и скорректировать уже имеющиеся или отсутствующие ранее навыки, что благоприятно повлияет на их работоспособность. Сроки реализации 4 недели по 2 занятия продолжительностью 1,5 часа. Программа включает в себя практическую и теоретическую часть.

Выводы. Использование программы будет эффективно для молодых специалистов и педагогов школ, ДДО, и др. образовательных учреждений. Данная программа формирует навыки и способствует повышению уровня стрессоустойчивости.

Аннотация: в работе описываются стрессогенные факторы влияющие на студента при работе с детьми. Выделены основные причины возникновения стресса у молодого специалиста.

Ключевые слова: стресс, стрессогенный фактор, студент.

Abstract: The paper describes the stressful factors affecting a student when working with children. The main causes of stress in a young specialist are identified.

Key words: stress, stress factor, student.

Литература:

1. Абрамова, Г.С. Возрастная психология учеб. пособие для студ. вузов/ Г.С. Абрамова. – 5-е изд. – М.: Академический проспект: Альма Матер, 2005. – 702 с.

2. Аведисова, А.С., Канаева, Л.С., Ибрагимова, Д.Ф. Копинг и механизмы его реализации // Рос.психиатр.журн. – 2002. №4 – С.59-64.

3. Александровский, Ю.А. Пограничные психические расстройства. – М.: Медицина, 2003. – 400 с.

4. Андреева, Д.А. О понятии адаптация. Исследование адаптации студентов к условиям учебы в вузе // Человек и общество Уч. записки XIII. – Л.: ЛГУ, 2003. – 69 с.

УДК 159.96

ПОДГОТОВКА ПСИХОЛОГОВ, ОКАЗАВШИХСЯ ПОД ВОЗДЕЙСТВИЕМ ЧРЕЗВЫЧАЙНОЙ СИТУАЦИИ, К РАБОТЕ С ПОСТРАДАВШИМИ

Султанова Ирина Викторовна,
*кандидат психологических наук,
доцент кафедры психологии*

*Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» г. Ялта*

Постановка проблемы. Психические поведенческие реакции личности в чрезвычайных ситуациях различны. В первоначальный момент экстремальной

ситуации поведение личности носит витальный характер, который обуславливается инстинктами самосохранения. Степень целесообразности данных поведенческих паттернов различен и многообразен – от паники и бессмысленных действий до осознанных и целеустремленных. Как правило, в чрезвычайных ситуациях происходит психоэмоциональное напряжение, которое сопровождается психической дезинтеграцией личности.

Цель статьи. Обозначить психические поведенческие реакции личности в чрезвычайных ситуациях.

Изложение основного материала. Психическая травматизация и стрессовое состояние являются главным патогенным фактором в развитии и формировании психических расстройств. Исследования, которые проводились в рамках изучения различных чрезвычайных ситуациях, стихийных бедствий, как природного так и техногенного характера, указывают на то, что большинство людей (65 - 75 %) в первый период чрезвычайной ситуации оказываются «ошеломленными» и малоактивными, теряют контроль над своими поступками. Продолжительность этого состояния у психически здоровых людей составляет до нескольких минут (обычно до 10), после чего начинается деятельность для спасения и выживания [3, С.184].

В современном мире нет отдельной классификации психогенных расстройств, связанных с экстремальными ситуациями. А так же в различных классификациях даются различные данные по продолжительности и типу течения психических расстройств. Рассматривая Международную классификацию болезней МКБ – 10, к психическим расстройствам можно отнести следующие:

- F43.0 Острая реакция на стресс;
- F43.2 Расстройство приспособительных реакций;
- F43.20 Кратковременная депрессивная реакция, обусловленная расстройством адаптации; F43.22 Смешанная тревожная и депрессивная реакция, обусловленная расстройством адаптации;

- F43.23 Расстройство адаптации с преобладанием нарушения других эмоций;
- F43.24 Расстройство адаптации с преобладанием нарушения поведения;
- F43.25 Смешанное расстройство эмоций и поведения, обусловленное расстройством адаптации;
- F43.28 Другие специфические преобладающие симптомы, обусловленные расстройством адаптации [2].

В ряде самых распространенных психогенных расстройств выделяют такие психогенные реакции как: десинхроноз, аффект, монотонность, изменение восприятия пространственной структуры, паника, ограничение личностно–значимой информации, социальная и сенсорная изоляция, сенсорная гиперактивация, психогенная анестезия.

Поведение во время чрезвычайной ситуации определено интенсивностью эмоции страха.

При воздействии чрезвычайной ситуации, выделяют фазы реагирования на данные события: страха; эйфории; расстройств.

Фаза страха, характеризуется изменениями восприятия времени. Время ощущается пострадавшими как растянутое и замедленное. Данные реакции проходят в двух вариациях: 1) гипердинамический страх, при котором отмечаются бесцельные, хаотические действия, масса бессмысленных движений, панические реакции; 2) гиподинамический страх, при котором человек впадает в ступор, присутствует желание уменьшиться, стать несуществующим, нередко, принимает эмбриональную. В речи доминируют причитания и междометия.

Фаза эйфории, начинается с чувства облегчения, воодушевления, способности и желания помочь в спасательных работах, повышается говорливость, отсутствие переживаний личностного характера по поводу произошедших событий. Данная фаза длится от пару минут до нескольких часов, затем на ее место приходит безразличие, некая заторможенность действий, погружение в мир собственных переживаний. Иногда присутствует

реакция тревога + активность. Фаза эйфории завершается мысленной проработкой случившегося, осознанностью утрат, начинается адаптация к измененным условиям жизнедеятельности.

Фаза разочарования, представляет собой период, характеризующийся развитием психоневротических и психосоматических расстройств, который может перейти принять форму патологического развития.

Психогенные расстройства в следствии чрезвычайный ситуаций накрадывают свой отпечаток на личность. Люди, оставшиеся в живых испытывают на себе еще длительное время изменения в своей психоэмоциональной сфере. По исследованиям данной категории людей, 25-35% отмечают у себя расстройства как психического, так и соматического характера, а у 40–45 % присутствуют признаки дезадаптации в социуме.

Можно выделить группы лиц, на которых непосредственно влияет чрезвычайная ситуация. В эти группы входят: врачи, спасатели; пострадавшие.

Люди, пострадавшие в чрезвычайной ситуации, подвержены действию большого количества стресс факторов. Среди всего многообразия страхов можно объединить и выделить пять основных, присущих личности оказавшейся в чрезвычайной ситуации.

1. Страх смерти;
2. страх обезображивания;
3. страх неграмотности оказывающего помощь;
4. страх за близких;
5. ощущение брошенности.

Помимо страха, важнейшим для оказавшегося в чрезвычайной ситуации является боль. Значительные болевые ощущения могут привести к значительным нарушениям сознания и формированию шока (травматического), что может приводить к значительным ухудшениям в состоянии человека, вплоть до летального исхода. К психопатологическим изменениям после травматического шока можно отнести: апатию; аутизм; бдительность; взрывные реакции; тревожность; приступы ярости; непрошенные

воспоминания; кошмарные сны; галлюцинаторные переживания; «вина выжившего»; бессонница; реакция горя; притупленность эмоциональных проявлений; нарушения памяти; суицид; психогении.

Вывод. Под влиянием чрезвычайной ситуации 65 – 75% людей теряют контроль над происходящей ситуацией и оказываются неспособными к принятию адекватных решений. Под действием стрессогенных факторов личность испытывает на себе множество психогенных и психосоматических реакций. В чрезвычайных ситуациях психические реакции и поведенческие расстройства классифицируются по фазам: страха; эйфории; расстройств. Главным и значимым для лиц, оказавшихся в очаге чрезвычайной ситуации, является боль и страх. Среди всего многообразия страхов, можно объединить и выделить пять основных: страх смерти; страх обезображивания; страх неграмотности оказывающего помощь; страх за близких; ощущение брошенности.

Аннотация: В статье представлены основные психические поведенческие реакции личности, оказавшейся в чрезвычайной ситуации.

Ключевые слова: поведенческие реакции, страх, психические расстройства, психогенные расстройства, чрезвычайная ситуация.

Annotation: The article presents the main mental behavioral responses of a person who finds himself in an emergency situation

Key words: behavioral reactions, fear, mental disorders, psychogenic disorders, emergency.

Литература:

1. Бордик, И.В., Митрофанова, Т.Ю. Экстренная психологическая помощь пострадавшим в чрезвычайных ситуациях. – М.:Водолей – САУТ, 2009. – 369с.
2. Международная классификация болезней десятого пересмотра МКБ-10 (принята 43-ей Всемирной Ассамблеей Здравоохранения).
3. Сидоров, П.И. Психология катастроф: Учебное пособие/ Сидоров П.И., Мосягин И.Г., Маруняк С.В.— М.: Аспект Пресс, 2008.— 414 с.

МАГИСТРАТУРА – ОБРАЗОВАНИЕ ДЛЯ ВЗРОСЛЫХ

Тарханова Ирина Юрьевна,

доктор педагогических наук, доцент кафедры теории и методики профессионального образования, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль

Коряковцева Ольга Алексеевна,

доктор политических наук, директор Института развития кадрового потенциала, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль

Постановка проблемы. Сегодня в Российской Федерации магистратура стала неотъемлемой частью многоуровневого высшего образования. И несмотря на то, что рынок труда ещё не полностью воспринял замену дипломов о высшем профессиональном образовании на бакалаврские и магистерские, спрос на магистерские программы растёт. Вместе с тем, анализ научно-педагогических публикаций показал, что даже обилие статей по прикладным вопросам (мотивация поступающих в магистратуру, организация вступительных и итоговых испытаний, научно-исследовательская работа и практика магистрантов) не снижают актуальность концептуальных исследований в сфере методологии магистерского образования.

Целью данной статьи является теоретико-методологическое обоснование андрагогического контекста магистерского образования.

Изложение основного материала исследования. Понимание теоретико-методологических основ как совокупности мировоззренческих, теоретических, логических и технологических допущений, составляющих базис исследований процесса образования, позволяет нам рассматривать магистерское образование в широком андрагогическом контексте. А именно как образование, основанное на имеющемся у обучающихся опыте, базирующееся на связи обучения с решением жизненных и профессиональных задач и основанное на образовательном взаимодействии всех участников образовательного процесса.

На наш взгляд, в обучении на уровне магистратуры недопустимо применение «детской» педагогической модели, ориентированной на полную

ответственность преподавателя как за содержание, так и за организацию образовательного процесса. К сожалению, в практике отечественного высшего образования чаще всего именно преподаватель решает, что будет освоено обучающимися и в каком темпе, по каким критериям будет оценен образовательный результат. При этом наличие у обучающихся некоего опыта как ресурса обучения значения не имеет, в расчет принимается лишь опыт носителя знания – учителя, автора учебника, производителя аудио-визуальных средств обучения и тому подобное, в связи с этим основу методики составляют приемы передачи опыта [1]. Применение андрагогического подхода к магистерскому образованию позволяет строить обучение более продуктивно, систематизируя жизненный и профессиональный опыт магистрантов, диагностируя их реальные достижения, проводя ревизию возможностей на основе самооценки и групповой оценки образовательного результата.

В отечественной науке и практике образования взрослых выделено главное отличие андрагогического подхода от собственно педагогического – это осознание взрослым человеком своих образовательных потребностей и осознанная активность по их удовлетворению [3]. Отсюда вытекает вопрос: а осознают ли поступающие в магистратуру свои образовательные потребности? Для поиска ответа нами был проведен опрос 65 человек, подавших документы для поступления на различные программы магистратуры ЯГПУ им. К.Д. Ушинского (метод механической случайной выборки через равные интервалы из списка генеральной совокупности всех абитуриентов магистратуры).

Проведенное исследование показало, что подавляющая часть поступающих в магистратуру (58,5%) являются выпускниками бакалавриата текущего года и рассматривают обучение на втором уровне как средство повышения своей конкурентоспособности на рынке труда. При этом примерно половина данных респондентов предпочли продолжить обучение по тому же профилю, который они осваивали в бакалавриате, а вторая половина выбрали иной (чаще всего смежный) профиль магистратуры. Среди остальных

респондентов, поступающих спустя некоторое время после получения высшего образования на уровне бакалавриата или специалитета, примерно 30 % связывают своё поступление в магистратуру с желанием заниматься научно-исследовательской деятельностью и в дальнейшем поступить в аспирантуру и защитить кандидатскую диссертацию. 27,5% абитуриентов мотивируют своё решение обучаться в магистратуре желанием кардинально сменить профиль базового образования и получить новую профессию (магистратура как «второе» высшее образование). Поскольку наш опрос проводился на базе педагогического университета, то в эту группу вошли в основном те, кто работает в школе, закончив непедагогический вуз, и рассматривающие магистратуру как возможность привести своё образование в соответствие с требованиями профессионального стандарта педагога.

Полученные данные позволяют сделать вывод, что абитуриенты магистратуры осознают свои образовательные потребности, другое дело, что эти потребности весьма неоднородны. Констатирующий этап нашего исследования выявил не только неодинаковый стартовый уровень будущих магистрантов, обусловленный наличествующим исходным запасом знаний, полученных в разных вузах и в разные годы, но и различную направленность мотивации обучения в магистратуре. В связи с этим возникла потребность проектирования такой образовательной программы, которая сочетала бы в себе возможности приобретения и развития прикладных профессиональных компетенций с традиционной для магистерских программ научно-исследовательской направленностью. Так появилась реализуемая нашим Институтом магистерская программа «Образование взрослых», относящаяся к направлению 44.04.01 – Педагогическое образование. Содержательный объем магистерской программы включает три блока дисциплин.

1. Дисциплины, которые обеспечивают общее повышение методологической и экспериментальной культуры, экологической чистоты профессиональной деятельности: «Философия образования и науки», «Методология и методы организации научного исследования»,

«Инновационные процессы в образовании», «Информационные технологии в образовании взрослых», «Деловой иностранный язык».

2. Дисциплины, обеспечивающие базис профессиональной квалификации применительно к образованию взрослых: «Государственная политика в области образования взрослых», «Андрагогика как научная основа образования взрослых», «История образования взрослых в России и за рубежом», «Управление процессом образования взрослых» и др.

3. Дисциплины, формирующие прикладные навыки решения предметных задач: «Современные технологии образования взрослых», «Клиентоориентированный подход в образовании взрослых», «Социализация взрослых средствами образования», «Технологии урегулирования конфликтов в образовательной среде» и др.

Выводы. Подводя итог проведенному исследованию, отметим, что на магистерские программы чаще поступают люди с высокими потребностями с целью раскрытия своих потенциальных возможностей. В связи с этим, необходимо ориентировать образование этого уровня на социально активных людей, которым важна самореализация, гармоничное развитие. Особенности данного образования должны стать: гибкость, мобильность, вариативность, индивидуальность (даже в групповом формате обучения), этапный подход к формированию компетенций.

Аннотация: Статья посвящена доказательству необходимости реализации положений андрагогического подхода к высшему образованию на уровне магистратуры. Авторы приводят аргументы в пользу того, что образовательные программы магистратуры, их сложность, насыщенность должны быть адаптированы к специфике контингента поступающих в магистратуру, а содержание образовательной программы должно отвечать запросам и потребностям взрослого человека, ответственно принимающего решение о продолжении образования. Тем самым обучение по программам магистратуры открывает новые возможности для участия студентов в научных исследованиях, олимпиадах, конкурсах; для освоения ими дисциплины,

которые востребованы на современном рынке труда и их успешного трудоустройства.

Ключевые слова: высшее образование, образование взрослых, магистратура.

Annotation: This article contents any evidence of nessecary of androgical research's thesis in high education (master's degree programm). The authors recite some arguments that complexity and intension of master's degree educational programm must be adapted with some specifics of contingent, and the content of educational programm must be according with needs and requirements of adult people, which have a dutifull desicions about education alongation. This condition make a new opportunities of master's degree programm education and make a new opportunities to take a good work.

Keys: high education, master's degree programm, adult education.

Литература:

1. Бугайчук Т.В. Теория и методика профессионального образования в вопросах и ответах / Т.В. Бугайчук, Т.Г. Доссэ, О.А. Коряковцева, А.Ю. Куликов, И.Ю. Тарханова. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2016.

2. Коряковцева О.А. К вопросу о развитии российского педагогического образования в отдельно взятом вузе/ Каспийский регион: политика, экономика, культура. 2014. № 1 (35). С. 190-198.

3. Кукуев А.И. Андрагогический подход в образовании // Материалы учебно-методического пособия «Современные подходы в образовании». //А.И. Кукуев, В.А. Шевченко.- Ростов-на-Дону.: ИПО ПИ ЮФУ, 2010.

МЕТОДЫ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ, БУДУЩИХ ПЕРЕВОДЧИКОВ

Тархова Любовь Анатольевна,
доцент кафедры теории и практики перевода
ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
г. Севастополь

Постановка проблемы. Развитие современного общества выдвигает качественно новые требования к уровню знаний студентов филологических и переводческих специальностей. Существующая система профессиональной подготовки переводчиков в высших учебных заведениях носит, в основном, информативный характер и направлена на теоретическое осознание сути переводческой деятельности. Студенты-филологи, будущие переводчики должны быть вовлечены в непрерывную познавательную деятельность с целью совершенствования языковых и речевых навыков, а также их профессиональных качеств. Традиционный подход к профессиональной подготовке студентов-филологов, будущих переводчиков недостаточно эффективно способствует формированию всесторонне развитой личности специалиста. Поэтому в системе высшего образования постоянно проводится интенсивный поиск приёмов, методов, форм организации и активизации познавательной деятельности студентов.

Целью статьи является теоретическое обоснование и экспериментальная проверка методов, способствующих активизации познавательной деятельности студентов-филологов, будущих переводчиков.

Изложение основного материала исследования. Многие исследователи работали над проблемой познавательной деятельности студентов: П.Я. Гальперин, Г.И. Щукина, П.И. Пидкасистый, Н.А. Половникова и многие другие. Г.И. Щукина исследовала проблему самостоятельности и её связь с интересом. По мнению исследователя, именно познавательный интерес является наиболее ценным мотивом познавательной деятельности [6, с.9]. П.И. Пидкасистый рассматривает познавательную деятельность через

организацию самостоятельной работы обучающихся. Учёный рассматривает самостоятельную деятельность как составную часть системы обучения [1]. Н.А. Половникова рассматривает познавательную деятельность как готовность, стремление к познанию нового без посторонней помощи [2, с. 14]. Е.В. Ястребова определила, что данное явление выражается в стремлении и умении своими силами овладеть знаниями и способами деятельности и использовать их в учебной, исследовательской и практической деятельности [7, с. 6].

Анализ психолого-педагогической литературы выявил, что до настоящего времени методам активизации познавательной деятельности студентов-филологов, будущих переводчиков не уделялось должного внимания, несмотря на то, что познавательная деятельность является неотъемлемым компонентом их профессиональной подготовки. Данный вид деятельности требует от студентов достаточно высокого уровня самодисциплины, самосознания и имеет конечную цель - совершенствование профессиональной подготовки.

Хорошо известно, что проектные задания – прекрасный способ для объединения практических умений, коммуникации на иностранном языке и групповой деятельности студентов. С целью повышения мотивации к самостоятельной деятельности студентам было предложено выполнить проектное задание «Создай собственный видеофильм». Работа над видеофильмом проводилась в несколько этапов. На подготовительном этапе студенты выбирали тему будущего фильма, распределяли роли; творческая группа работала над написанием сценария. Следующий этап – это съёмка фильма с использованием спецэффектов; монтаж. Последний этап – просмотр фильма и церемония награждения «Вручение Оскара». Данный проект дал студентам возможность не только интересно провести время, но и использовать иностранный язык для решения проблемных заданий всем коллективом, попробовать себя в роли актёра или члена съёмочной группы. Студенты смогли проанализировать ошибки, объективно оценить уровень владения языком.

С целью формирования навыков самостоятельной работы со студентами целесообразно использовать метод портфолио. Портфолио содержит основные задания, проекты, письменные работы, даёт студентам возможность работать автономно, самостоятельно, творчески. Данный метод позволяет следить за их личностным и профессиональным ростом. Студентам было предложено использовать метод портфолио по теме «Крым – мой родной край». Самостоятельные исследования проводились по направлениям: история Крыма, географическое положение, флора и фауна, климат, промышленность и сельское хозяйство. Преподаватель оценивал индивидуальную работу каждого обучающегося. Кроме того, у студентов была возможность потренировать свои переводческие навыки, поскольку краеведческий материал представлен, в основном, на родном языке.

Выводы. Использование в процессе обучения разнообразных методов, активизирующих познавательную деятельность, способствовало повышению интереса студентов к процессу обучения. Кроме того, у них появились навыки самостоятельной работы с информацией, навыки выполнения самостоятельных творческих заданий. Таким образом, экспериментально было проверено, что метод проектов и метод портфолио способствуют активизации эмоциональной, интеллектуальной сферы обучения, повышают продуктивность учебного процесса, его практическую направленность.

Аннотация. В статье рассматриваются методы активизации познавательной деятельности студентов- будущих переводчиков. Автор даёт рекомендации по организации учебного процесса с помощью выполнения самостоятельных творческих заданий.

Ключевые слова: будущие переводчики, познавательная деятельность, самостоятельная работа, творческие задания.

Annotation. The article deals with the methods promoting future translators' cognitive activity. The author gives recommendations concerning the organization of the education process by means of the creative assignments.

Keywords: future translators, cognitive activity, individual work, creative assignments.

Литература:

1. Пидкасистый П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении. Теоретико-экспериментальное исследование /П. И. Пидкасистый. – М.: Педагогика, 1980.

2. Половникова Н. А. Воспитание познавательной самостоятельности /Н. А. Половникова. – Казань:Таткнигоиздат, 1968.

3. Тархова Л. А. Теория и практика формирования познавательной самостоятельности у студентов-филологов. Будущих переводчиков: учеб. пособие / Л. А. Тархова. – Севастополь: Изд-во СевНТУ, 2011. – 147 с.

4. Тархова Л.А. Организация самостоятельной работы студентов-филологов, будущих переводчиков, с помощью языкового портфолио // материалы научно-практической конференции «Гуманитарные чтения «Свободная стихия»:. – Севастополь: «Рибест», 2016. – С 124-129.

5. Щукин А.Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам / А.Н.Щукин. – М.: Филоматис, 2010. – 247 с.

6. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе / Г.И. Щукина. – М.: Просвещение, 1979. – 160 с.

7. Ястребова Е.В. Развитие познавательной самостоятельности студентов младших курсов / Е.В. Ястребова. – АКД., М., 1984. С 3-28.

УДК 373

АКТИВИЗАЦИЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Трофимова Елена Давидовна,

к.п.н., доцент

НТГСПИ (филиал) ФГАОУ ВО «РГППУ»

г. Нижний-Тагил, РФ

Постановка проблемы. Активизация учебно-познавательной деятельности студентов представляет одно из важных направлений развития

высшей школы. Проблема поиска методов ее организации не нова, вместе с тем на протяжении многих десятилетий остается актуальной.

Дидактическими предпосылками активного обучения считаются те педагогические технологии, которые в той или иной мере реализуют и развивают отдельные принципы его организации:

- технология проблемного обучения, развивающая подход к активизации творческой деятельности студентов посредством представления проблемно сформулированных заданий;

- технология программированного обучения, обеспечивающая индивидуализацию обучения на основе специально построенных учебных курсов индивидуального использования, связанная с развитием компьютерных технологий и становлением дистанционного обучения;

- технология контекстного обучения, отталкивающаяся от положения теории деятельности, в соответствии с которой, усвоение социального опыта осуществляется в результате активной деятельности субъекта.

Целью статьи В современной дидактике высшей школы под активизацией учебно-познавательной деятельности студента понимается деятельность преподавателя, направленная на разработку и использование таких форм, содержания, методов, приемов и средств обучения, которые способствуют повышению интереса, самостоятельности, творческой активности студента в освоении знаний, формировании умений, навыков в их практическом применении, а также в формировании способности прогнозировать производственную ситуацию и принимать самостоятельные решения.

Изложение основного материала исследования. В соответствии с классификацией, предложенной А. К. Быковым методы активного обучения первоначально можно разделить на групповые и индивидуальные. Групповые методы включают в себя дискуссионные, игровые методы и социально-психологические тренинги. К индивидуальным методам активного обучения относят выполнение практических задач и тренировки [1]. По характеру

учебно-познавательной деятельности активные методы обучения подразделяют на: имитационные методы, базирующиеся на имитации профессиональной деятельности, и неимитационные (нетрадиционные виды лекций, дискуссионные методы педагогические игровые упражнения и др.). Имитационные, в свою очередь подразделяют на игровые (деловые, ролевые игры, игровое проектирование т. д.) и неигровые (анализ педагогических ситуаций, задач, имитационные упражнения и др.). Необходимо отметить, что принятые классификации не противоречат, а дополняют друг друга.

Рассмотрим особенности, методику подготовки и проведения некоторых из них на примере изучения дисциплин музыкального цикла со студентами факультета психолого-педагогического образования.

При организации диалогических форм взаимодействия и применении дискуссионных методов, необходимо уделять внимание не только организации учебного пространства, но и выбору темы обсуждения. Тема занятия обязательно должна содержать проблему, что является основой для различных точек зрения. Так, например, «Младший школьник как объект и субъект музыкально-образовательного процесса» содержит в себе противоречие (объект или все же субъект?) и является предметом для дискуссии.

Примером дискуссионных методов могут являться педагогические дебаты - противостояние двух точек зрения и, соответственно, двух команд, которые эти точки зрения представляют. Основными элементами дебатов являются: тема, утверждающая и отрицающая стороны, аргументы, поддержка (цитаты, факты, статистические данные), перекрестные вопросы, обсуждение и решение судей. Организация дебатов включает три этапа: подготовку (знакомство участников с особенностями, правилами организации и проведения дебатов; определение исходного тезиса дебатов; подбор, изучение и анализ основной литературы; распределение ролей; разработка кейса понятий, аргументов, контраргументов; выработка экспертами критериев оценки; индивидуальный инструктаж о процедуре дебатов), проведение и обсуждение (рефлексия) [3].

Темы для дебатов отвечают критериям четкости формулировки, актуальности, перспективности обсуждения, например, «Аттестация педагогов: за и против», «Безотметочная система на уроках музыки в начальной школе», «Музыкально-ритмическая деятельность как средство развития межличностного общения младших школьников».

Цель использования метода «круглого стола» - всестороннее глубокое рассмотрение актуальной проблемы путем ее свободного группового обсуждения. В качестве условий организации метода выделяют круговое размещение столов в помещении, принцип свободного микрофона (когда выступают все желающие, нет резкой критики), предварительная подготовка перечня вопросов, на которые необходимо ответить в ходе обсуждения, применение технических средств. Классический вариант методики проведения включает следующие этапы:

- вступительное слово ведущего, представление участников, напоминание обсуждаемых вопросов;
- уточнение ведущим предмета и вопросов дискуссии;
- дискуссия;
- выработка согласованных позиций;
- заключительное слово ведущего.

Так, например, данный метод используется при организации семинарского занятия по теме «Компетентностный подход в определении целей и содержания музыкального образования в начальной школе». В процессе обсуждения студенты характеризуют основные идеи компетентностного подхода, выделяют ключевые компетентности, знакомятся с перспективными направлениями развития системы музыкального образования в России.

Достаточно интересен, на наш взгляд, метод групповых эссе [2]. В основе этого метода лежит совместная работа студентов над решением поставленной проблемы, а результатом является короткое сочинение, написанное по определенным правилам. Более того, в последнее время в педагогической практике в связи с распространением современных средств ИКТ могут

использоваться такие разновидности эссе, как устное эссе-презентация (с использованием презентации Power Point), а также видео-эссе (устное выступление в жанре эссе, записанное на видеокамеру). Как правило, групповые эссе используются для организации учебной деятельности учащихся, направленной на углубление знаний по определенной теме, изучаемой в данном курсе. При этом необходимы изучение дополнительных первоисточников и знакомство с вопросами, которые не были раскрыты преподавателем в ходе лекционных или семинарских занятий. При выполнении работы каждая малая группа (3—4 человека) договариваются о следующем:

- на этапе сбора и обработки информации - кто работает с ресурсами Интернета, кто прорабатывает и какие именно печатные издания, кто отвечает за сбор полученной информации; кто анализирует информацию - один человек или вся группа, собираясь, обсуждает полученные данные и решает проблему и пр.;

- на этапе обсуждения полученных данных - кто сводит все важные факты в единое целое, управляет ли кто-то обсуждением, кто записывает по ходу дискуссии тезисы и аргументы и пр.;

- на этапе оформления и представления эссе - кто и как пишет итоговый вариант эссе, как оно редактируется - одним человеком или всей группой в ходе очного обсуждения, в какой форме будет представлено (текст, слайдовая презентация, видеоролик и т. д.).

Как вариант задания для составления группового эссе предлагаем следующее: на основе изучения темы «Психолого-педагогические особенности музыкального восприятия детей младшего школьного возраста» и анализа статьи Л. С. Выготского «Проблема возраста» доказать, что не только психологу, но и педагогу важно знать о подходах к возрастной периодизации и учитывать возрастные особенности организации музыкально-развивающей работы с детьми.

Одним из игровых методов является деловая игра - педагогический метод моделирования различных управленческих, производственных и учебных

ситуаций. Она активизирует мыслительную деятельность студентов, развивает творческие способности будущих педагогов. В деловых играх на основе игрового замысла моделируются жизненные ситуации: игра представляет участнику возможность побывать в роли родителя, учителя музыки, психолога, завуча, директора ОУ и т. д. Опыт проведения деловых игр показывает, что в их процессе происходит более интенсивный обмен идеями, информацией, она побуждает участников к творческому поиску и поддерживает интерес к изучаемой проблеме.

Методика организации деловой игры включает следующие этапы: подготовительный (сообщение темы, цели, замысла занятия, создание рабочих подгрупп, распределение ролей, изучение учебной литературы студентами, выбор экспертов), организационный (вступительное слово, реализация игрового замысла (работа по подгруппам, решение ситуаций, выступление с докладами и т.д.) и заключительный (подведение итогов игры, рефлексия).

В качестве примера раскроем содержание деловых игр, организуемых с студентами при изучении курса «Технологии музыкального образования младших школьников».

Так, например, на определенном этапе обучения практикуется проведение деловой игры, в ходе которой имитируется международная конференция «Система музыкального образования в различных странах». Игра проходит в форме презентации, где осуществляется сравнительный анализ системы музыкального воспитания в странах Европы, США, Китая, Японии и России. Студенты выступают от имени представителей разных стран.

Достаточно трудоемким, но вместе с тем, продуктивным, является метод проектов с использованием информационных технологий.

Так, например, вариантом проектного задания для студентов выступает создание электронного учебно-информационного комплекса «Музыкальное воспитание младших школьников во внеурочное время». Работа организована со студентами 3 курса при изучении дисциплины «Технологии музыкального образования младших школьников». Для выполнения этого задания студенты

делятся на подгруппы, каждая из которых работает над созданием тематической электронной страницы. После завершения работ в микрогруппах все части комплекса собираются на едином носителе, и организуется презентация проекта.

Активизации учебной деятельности студентов способствуют также нетрадиционные лекционные формы, особенностью которых является диалоговый режим и проблемность изложения. Примером таких занятий являются лекция вдвоем (бинарная, лекция-диалог) и лекция с заранее запланированными ошибками (лекция-провокация). Бинарная лекция - это разновидность проблемной лекции, когда обсуждение теоретических и практических вопросов ведется двумя специалистами (например, представителями двух разных научных школ или теоретиком и практиком). Такая лекция представляет собой диалог-дискуссию. Например, подобная форма работы была выбрана при изучении темы «Современное музыкальное образование младших школьников как педагогическая система».

Суть второго метода сводится к тому, что студентам предъявляется лекция, содержащая ошибки. До начала лекции студентам сообщается об имеющихся неточностях, ошибках в информационном материале. Ставится задача установить эти ошибки и проанализировать их. Поиск активизирует деятельность студентов, повышает их внимательность, заинтересованность в разрешении ситуации, проблемы. Лекция с запланированными ошибками выполняет не только стимулирующую функцию, но и контрольную. Преподаватель может оценить уровень подготовки студентов по предмету, а студенты в свою очередь проверить степень своей ориентации в материале. Алгоритм реализации различен [2].

1. Текст есть в наличии у каждого студента. Деятельность включает следующие этапы:

– изучение текста, нахождение в нем ошибок и исправление их ручкой с синей пастой; можно пользоваться словарями и пособиями (работа индивидуальная);

- коллективная проверка текста; ошибки исправляются ручкой с зеленой пастой;

- обсуждение найденных ошибок в общей аудитории.

2. Лектор читает лекцию (возможно наличие текста лекции у каждого обучающегося или его отсутствие). Этапы организации:

- объявляется количество ошибок, которые необходимо найти в прослушиваемой лекции (такая лекция может занимать от 30 до 40 минут);

- во время лекции каждый слушатель фиксирует ошибки индивидуально;

- после прослушивания (прочтения) лекции группа разбивается на подгруппы и ведет обсуждение найденных смысловых «ошибок» и группа определяется в мотивации (время обсуждения от 15 до 20 минут);

- каждая группа представляет и защищает найденные смысловые «ошибки»;

- лектор корректирует содержание лекции с учетом допущенных ошибок.

Данная форма работы используется нами при изучении тем «Приемы развития музыкального воображения младших школьников» (Технологии музыкального образования младших школьников) и «Музыкальная форма как звуковая реализация содержания» (Теория и практика музыкального искусства)

Выводы. Обобщая выше сказанное, отметим, что использование методов активного обучения позволило усилить личностную направленность учебного процесса и тем самым повысить его результативность. Но при этом важно отметить, что общими условиями применения в учебном процессе активных методов являются их целесообразность и разумное сочетание с традиционными методами обучения.

Аннотация. Статья посвящена вопросу использования активных методов обучения, в процессе музыкальной подготовки будущих учителей начальных классов. Дается краткая характеристика современных образовательных технологий, обладающих значительным дидактическим потенциалом, но пока не получивших распространения в музыкально-педагогической практике.

Ключевые слова: активное обучение, технологии контекстного, проблемного, программированного обучения, игровые методы.

Abstract: the article is devoted to the problem of using active learning methods in the process of musical training of future teachers of initial classes. Brief characteristic of modern educational technologies with significant educational potential is presented, but hasn't yet received distribution in musical-pedagogical practice .

Key words: active learning, technology of context, problem, programmed training, games methods.

Литература:

1. Быков, А. К. Методы активного социально-психологического обучения. Учебное пособие. – М: ТЦ Сфера, 2005. –160 с.

2. Никитина, Н. Н., Железнякова О.М., Петухов М.А. Основы профессионально-педагогической деятельности – М: Мастерство, 2002. 243 с.

3. Савадерева, А. В. Инновационные технологии обучения в профессиональной подготовке учителя музыки // Музыка и педагогика. Материалы международной научно-практической конференции – Казань 2006. С. 53-59.

УДК 37.047"19"

ПРОФОРИЕНТАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НАЧАЛА XX ВЕКА

Турчина Людмила Александровна,
*к.п.н., доцент кафедры
педагогики и психологии,
директор Института педагогического
образования и менеджмента ФГАОУ
ВО «КФУ им. Вернадского»
в г. Армянске*

Постановка проблемы. Возникновение интереса к истории профориентации связано с социально-экономическими изменениями, которые открыли новые возможности для формирования творческой личности,

способной работать и обеспечивать своим трудом прогресс нации. Поэтому исторический анализ тенденций развития теории профориентации, показывает, что в настоящее время накоплен значительный опыт в решении данной проблемы.

Анализ исследований и публикаций. Возникновение профессий изучали В. С. Аванесов, Т. М. Афанасьева, М. Н. Дандамаев, А. Д. Сазонов, А. И. Самоукин, Н. В. Самоукина, В. Д. Симоненко.

Целью данной статьи является анализ справочного пособия «Системы профессиональной классификации» в системе научных познаний о мире профессий.

Изложение основного материала. В начале XX века в Москве Педагогическим музеем учительского дома была развернута профориентационная деятельность. Музей провел ряд исследований, относительно вопроса выбора профессии учащейся молодежи различных типов школ. В процессе изыскания определились профессии, привлекающие наибольшее внимание, выявились причины, побуждающие учащихся избрать определенную профессиональную деятельность. При Музее был организован и открыт отдел «юношествоведения». Основываясь на опросных данных о выборе будущей профессии, Н. А. Рыбниковым в 1916 г. были изданы книги: «Деревенский школьник и его идеалы. Очерк по психологии школьного возраста», «Идеалы гимназисток. Очерк по психологии юности» [3]. Н. А. Рыбников (заведующий Педологическим Музеем, 1918 г.), исследуя профориентационную работу того периода отмечал: «Выбор занятия, профессии в современном обществе исключительно дело случая. В этой области царит полнейший хаос, объясняющийся тем, что необходимость заработка заставляет братья за первое подвернувшееся под руку дело. При таком положении вещей общество не получает и доли того, что могла бы дать личность при более правильной организации распределения труда. Еще больший терпит ущерб сама личность, ... ибо труд без творчества есть рабство. Человек становится неудачником зачастую лишь потому, что ему в свое время

не помогли найти его место, на котором он смог бы творчески выразить себя, испытать радость и свободу от труда по призванию» [4, с. 53].

Одним из наиболее эффективных и полезных практических и научно-исследовательских трудов считалось справочное пособие С. М. Богословского «Система профессиональной классификации». В данном пособии была предложена взаимосвязанная классификация семи ярусной «Системы» в соответствии с обобщающими признаками [1].

В первом («Классификация населения») из семи ярусов «Системы» сопоставляются категории населения и их профессиональные занятия. Интерес представляет то, что род занятий, профессии, а так же отраслей хозяйства автор видит не как самостоятельные единицы, а как виды занятого чем-то населения [1].

Второй ярус «Системы» – «Классификация производств, промыслов и непромысловой деятельности». Основываясь на признак – тип материала, обрабатываемый человеком, отделы, выделенные в классификации № 1, делятся на классы. В свою очередь, классы делятся на подклассы, а подклассы на группы [1].

В третьем ярусе («Номенклатура производств, промыслов и непромысловой деятельности») перечислены известные на тот период виды производств, промыслов, которые классифицированы в 39 классов, 70 подклассов и 196 групп. Таким образом, С. М. Богословский охватил 703 вида производств и промыслов, в то время, как подобная классификация Европы (автор Бертильон), насчитывала 194 вида. Следует отметить, что «Номенклатура» это не просто «список названий» – это определенная конструкция. Так, например:

Отдел Б. Обрабатывающая промышленность. Класс III. Обработка волокнистых веществ. Подклассы 10. Изготовление нитей и тканей и отделка их. Группы 17. Обработка хлопка. 1. Хлопко-бойное, хлопко-очистительное. 2. Хлопко-прессовальное. 3. Хлопко-сортировочное... И так далее.

Только обработки волокнистых веществ С. М. Богословским показано 20 видов производств [1].

В четвертом ярусе представлена группировка «детальных» или «видовых» профессий, определенных по признаку условий, в которых происходит производственный процесс.

Пятый ярус – детальный список профессий, составленный в алфавитном порядке, с перечислением основных признаков этих профессий. Так, например, видов профессии «маляр» с учетом детальных различий данного предприятия (в соответствии с видом производства) описано более двадцати: производство линолеума, машиностроение, котельное производство, производство художественной бронзы, маляр в стекольном деле, маляр-рядский (иконостасное дело), маляр-живописец (производство вывесок) [1].

Шестой ярус («Группировка профессий по санитарным признакам») С. М. Богословским представлен как проект, требующий дальнейшего дополнения.

И, наконец, седьмой ярус представляет классификацию «санитарных» признаков, которые оказывают вредное действие на здоровье рабочего в процессе профессиональной деятельности. Построение классификации по таким признакам дает представление о техническом уровне производства того времени [1].

Следует отметить, что С. М. Богословский видел «Систему» не только как классификацию специальностей, но и как информационно-поисковую систему, в которой имеется полный перечень профессий с санитарной характеристикой присущей ей. Автором был составлен список, включающий 5284 профессии. Применяя данную классификацию, можно было объединить разные профессии по признаку профессиональной вредности или по комплексу признаков, при условии, что определенные виды профессионально-вредных факторов могут встречаться в разных видах производства. Идея классификации профессий нашла свое продолжение в 30-х годах XX века. Н. К. Гусев [2] составил

классификацию профессий для проведения профессиональной ориентации и консультаций молодежи.

Вывод. Итак, «Система профессиональной классификации» имеет историческое значение в системе научных познаний о мире профессий, представляет огромный интерес для психологии труда. С. М. Богословский внес весомый вклад в область профессиоведения и науки в целом.

Аннотация. В статье раскрывается практическая необходимость в профессиональном самоопределении – привлечение рабочей силы, ее обучение и распределение на разнообразные трудовые операции в соответствии с личными склонностями и способностями людей. Описывается классификация семи ярусной «Системы профессиональной классификации» (С. М. Богословский). Автор анализирует современную научную литературу по данной проблеме.

Ключевые слова: профессиональная ориентация, выбор профессии, профессия, профессиональное самоопределение, профессиональная подготовка населения, подготовка молодежи к трудовой деятельности.

Annotation. In the paper it is revealed the practical need in professional self-determination – attraction of a labor force, its distribution and training on a variety of labor operations in accordance with the personal inclinations and abilities of people. It is described the classification of the seven-tier «System of professional classification» (S.M. Bogoslovskiy). It is examined the history of professional orientation in the period of the formation and development of the Soviet state. The author analyses modern scientific literature on the given issue.

Keywords: professional orientation, choice of profession, profession, professional self-determination, professional training of the population, preparing young people for employment.

Литература:

1. Богословский С. М. К вопросу о положении статистики в фабричной медицине и о классификации профессий / С. М. Богословский, М. И. Куркин //

Тр. 1-го Всерос. съезда фабричных врачей и представителей фабрично-заводской промышленности (1 – 6 апр. 1909 г. в г. Москве). – М., 1910. – Т. 1.

2. Гусев Н. К. Опыт построения классификации профессий на основе профессиографических материалов Ленинградской Профконсультационной Лаборатории / Н. К. Гусев // Материалы Профконсультации. – Л., 1935. – Вып. 2.

3. Профессиональная ориентация молодёжи / А. Д. Сазонов, С. В. Еловских, Н. И. Калугин и др. – М. : Высш. шк., 1989. – 271 с.

4. Рыбников Н. А. Психология и выбор профессии / Н. А. Рыбников. – М., 1918. – 54 с.

УДК 37:378.4

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ОБУЧЕНИЯ АКАДЕМИЧЕСКОМУ ПИСЬМУ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ

Тяллева Ирина Алексеевна,
*кандидат педагогических наук, доцент,
Заведующий кафедрой «Иностранные языки и методика обучения»,
Гуманитарно-педагогический институт
ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
г. Севастополь*

Постановка проблемы. Научно-исследовательская деятельность является одним из видов деятельности, к которой, согласно Федеральным государственным образовательным стандартам, готовится выпускник бакалавриата и магистратуры. Ряд компетенций, обеспечивающих готовность к этому виду деятельности, связана со способностью проводить научные исследования и оформлять их в соответствии с нормативными требованиями; с навыками работы с научными текстами (аннотирование, реферирование, конспектирование, составление обзоров); с умениями выступать и участвовать в научных дискуссиях и др. [6]. Компетенции, формируемые у магистров, строятся на основе вышеуказанных, и дополняются рядом новых компетенций,

включающих развитие способностей квалифицированного анализа, оценки, реферирования, а также подготовку и редактирование научных публикаций [7]. Принимая во внимание важность английского языка как всемирного языка науки и техники, современный образовательный процесс включает подготовку студентов в сфере иноязычной научной коммуникации как имманентную составляющую готовности к профессиональной деятельности.

Тем не менее, при подготовке студентов к научной деятельности, в качестве проблемных, возникают вопросы понятийного характера (что такое «академическое письмо», «научная речь» в контексте этой подготовки?), психолого-педагогического (когда вводить дисциплину по подготовке к проведению научных исследований на английском языке? Как обеспечить мотивацию студентов?), методологического характера (каким образом наиболее эффективно формировать навыки письменной речи на английском языке у студентов?).

Цель статьи. Цель исследования состояла в анализе проблем, возникающих в процессе обучения студентов гуманитарных направлений дисциплине «Академическое письмо», определении возможных путей их решения и освещении перспектив изучения курса.

Изложение основного материала исследования. Понятие «академическое письмо» (“Academic Writing”) трактуется различными авторами неоднозначно. И.Б. Короткина, анализируя термины с компонентом *academic* (семантическое значение которого – обучение, образование) указывает на расхождения в переводе таких понятий, как: *academic skills* (не академические умения, а учебные), *academic success* (успехи в образовании) *academic achievement* (учебные достижения) и т.д. [2]. Рассматривая «академическое письмо», Е.С. Островская и О.В. Вышегородцева отмечают описательный характер термина, который включает различные виды письменной речи, умениями которой овладевает студент университета [3]. Тем не менее, существует несколько иной подход к трактовке понятия: это «профессионально-ориентированная письменная коммуникация»,

подразумевающая разработку текстов академического дискурса в соответствии с требованиями, предъявляемыми к научному тексту [1]; «сложный и многоплановый комплекс умений», включающий лингвистические (языковые, синтаксические и стилистические) и металингвистические компетенции (логику, анализ, критическое мышление, объективность и др.) [2]. В нашем исследовании академическое письмо рассматривалось как профессионально-ориентированная продуктивная творческая деятельность, направленная на создание научного текста и основанная на знании научной лексики и научного стиля, на владении навыками работы с научными текстами, на умениях разработать собственный научный текст и представить его в письменной и устной форме, в соответствии с нормативными требованиями [5].

Начиная с 2010г. ряд университетов России ввел в учебные планы бакалавров и магистров дисциплины академической направленности: «Основы научной речи», «Основы научного дискурса», «Академическое письмо» и др. Анализ опыта университетов показал [1; 3; 4], что проблемы психолого-педагогического характера связаны в первую очередь с готовностью студентов к данной дисциплине, так как требуют наличия сформированности высших мыслительных функций (логического мышления, анализа, синтеза и др.) и владения научной речью (лексикой и стилем) на родном языке.

Кроме того, проблемной зоной являлся уровень владения английском языком, который в целом для бакалавров был недостаточным для осуществления научной деятельности. П.А. Сафронов предлагает претворять академическое письмо курсами логики, теории и практики аргументации, теории коммуникаций и др., кроме того, автор указывает на необходимость преобразования образовательной среды, в которой находится студент [4].

Наиболее успешным оказалось введение курса в магистратуре, так как студенты ориентированы в своей профессиональной подготовке на научную деятельность, мотивированы на участие в международных программах, научно-практических конференциях и проектах. Целью дисциплины являлась подготовка студентов к использованию англоязычного академического

дискурса в профессионально ориентированной научной деятельности. В число задач вошли: изучение базовых понятий академического (научного) стиля, формирование навыков работы с различными жанрами иноязычных научных текстов, развитие умений создавать различные виды собственного научного текста и т.д. [5].

Проблемы методологического характера обусловлены спецификой дисциплины: формирование навыков письменной научной речи связано с необходимостью уделять время процессу письма на каждом занятии, что требует методически грамотного планирования, предусматривающего включение различного вида творческих заданий и проектов, внедрение технологий развития критического мышления. Особое внимание предлагается уделять самостоятельной работе студентов, что отмечено в ряде работ [1; 3]. Задания была связана с развитием умений когнитивного мышления по поиску и анализу информации, формулировке проблемной темы и доказательству ее актуальности, выдвижению гипотезы, осмыслению проблемы и возможных решений, однако это могут быть задания и на работу с научной лексикой (так, всем студентам было предложено составить глоссарий для той научной области, в которой студенты разрабатывали свои темы магистерских диссертаций), а также работа с текстами профессионального и научного характера (анализ структуры, разработка собственных текстов: тезисы, аннотация, статья, проект) и др.

Выводы. Итак, в настоящее время, необходимость включения в учебный план подготовки магистров дисциплин, связанных с формированием навыков и умений научного стиля мышления и письма на английском языке, стала очевидной и, как результат, требует детальной взвешенной и разработанной теоретико-методологической базы.

Аннотация. Профессиональная подготовка студентов гуманитарных направлений связана с формированием навыков проведения научных исследований. Обучение академическому письму на английском языке является важной составляющей научной компетенции студентов. Анализ опыта введения

в учебный план студентов дисциплины «Академическое письмо» показал наличие определенных проблем, решение которых позволит повысить эффективность профессиональной подготовки студентов.

Ключевые слова: академическое письмо, научная деятельность, научный стиль, профессиональная подготовка.

Annotation. Professional development of students studying at departments of Humanities is connected with developing skills of scientific research. Teaching academic writing is an important component of students' competence. The analysis of adding the course "Academic Writing" to the curriculum has shown some problems. The solution of them allows to improve the process of professional development of students.

Keywords: academic writing, scientific investigation, academic style, professional development.

Литература:

1. Колябина Н.С. Роль академического письма в формировании общепрофессиональных компетенций магистра // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. - № 21 (242) / Том 31. 2016. С.180-184.

2. Короткина И.Б. Академическое письмо: на пути к концептуальному единству / И. Б. Короткина // Высшее образование в России. – 2013. – № 3. – С. 137–142.

3. Островская Е.С. Academic Writing: концепция и практика академического письма на английском языке / Е.С. Островская, О.В. Вышегородцева // Высшее образование в России. – 2013. – № 7. – С. 104–112.

4. Сафонов П.А. Прощальный взгляд на академическое письмо: научно-образовательное сообщество, перформативность и материальная среда / П.А. Сафонов // Высшее образование в России. – 2013. – № 7. – С. 113–118.

5. Тяллева И.А. Обучение академическому письму как составляющая профессиональной иноязычной подготовки студентов-филологов // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т.Г. Шевченка. –

Вип. 111. – 2013. – С. 357–359.

6. ФГОС ВО третьего поколения (бакалавриат). Направление подготовки 45.03.01 Филология [Электронный ресурс] – режим доступа: <http://window.edu.ru/recommended/44>. (дата обращения 20.03.2017).

7. ФГОС ВО третьего поколения (магистратура). Направление подготовки 45.03.01 Филология [Электронный ресурс] – режим доступа: www.sgu.ru/sites/default/files/documents/2014/45.03.01_filologiya.doc. (дата обращения 20.03.2017).

УДК 378.147

**РЕАЛИЗАЦИЯ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА
В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ
ЗАВЕДЕНИИ**

Фиалко Алла Ивановна,
*кандидат технических наук, доцент, доцент кафедры технологии и
предпринимательства
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар*

Сенан Адель Мохаммед,
*кандидат технических наук,
доцент кафедры архитектуры, гражданских и промышленных зданий и
сооружений
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный технологический
университет», г. Краснодар*

Постановка проблемы. Подготовка компетентного специалиста в своей профессиональной области деятельности является основной задачей высшего образовательного учреждения. Практико-ориентированный подход может стать основой в формировании компетенций, необходимых выпускнику на производстве.

Целью статьи является представление средств и методов реализации практико-ориентированного подхода при подготовке специалистов в высшем учебном заведении.

Изложение основного материала исследования. Практико-ориентированный подход к обучению подразумевает его близость к решению профессиональных задач, производственному процессу в целом. Ф.Г. Ялалов представил такой подход как деятельностно-компетентностный, направленный на формирование у студента кроме знаний, умений и навыков также и опыта профессиональной деятельности, что способствует повышению мотивации студентов к постижению теоретического материала и применению его на практике [1, с. 1].

Практико-ориентированный подход к обучению специалистов в высшем учебном заведении стал наиболее актуальным в связи с возросшими темпами развития науки и производства, а в связи с этим и повышенными требованиями работодателей к выпускникам. Согласно требованиям Федеральных государственных образовательных стандартов специалист должен быть готов к определенному виду деятельности, обладая целым набором компетенций, включающих знания, умения, навыки и опыт профессиональной деятельности.

Все это подразумевает необходимость реализации практико-ориентированного подхода в учебном процессе, путем применения различных средств и методов обучения студентов.

Практико-ориентированность в подготовке специалистов может быть достигнута путем:

- ознакомления студентов с профессиональными задачами, возникающими на производстве (кейс-стади, разбор ситуационных задач, дискуссии, встречи со специалистами, мастер-классы профессионалов, решение проблемных заданий на лабораторных и семинарских занятиях);
- решения профессиональных задач в рамках выполнения научно-исследовательской и проектной работы (курсовые и дипломные работы, участие в работе Студенческого научного общества);
- разработка проектов и участие в конкурсах на лучшие социально-экономические и производственно-технологические проекты в рамках студенческих соревнований бизнес-идей («Ярмарка идей»);

- непосредственного участия в производственном процессе при прохождении различных видов практик (решение возникающих профессиональных задач);

- организации экскурсий на производство с целью более широкого ознакомления с разными областями профессиональной деятельности специалиста (научный туризм).

Научный туризм предполагает организацию экскурсий с целью научного исследования какого-либо процесса или объекта [2, с. 104]. В рамках учебного процесса в вузе возможно изучение экологии региона, посещение исторических мест, знакомство с авторскими школами и передовыми технологиями, новыми системами образования и промышленными технологиями и многое другое.

Изучение передового педагогического опыта возможно при посещении различных учебных заведений, ознакомлении с живым учебным процессом, его субъектами и их взаимодействием. Студенты могут оценить на практике насколько эффективна та или иная технология, система обучения, какие результаты достигаются с их помощью, какими компетенциями овладевают учащиеся при их применении. Тем самым достигается активизация познавательной деятельности студентов [3, с. 25]. Педагогическое сопровождение наставника помогает им разобраться в тонких деталях учебного процесса [4, с. 290].

Для студентов педагогических специальностей были организованы поездки для ознакомления с деятельностью авторской школы педагога-новатора Михаила Петровича Щетинина, расположенной в поселке Текос Краснодарского края.

Внедрению практико-ориентированного подхода способствуют применению в обучении средств активизации познавательной деятельности и информационно-коммуникационных технологий.

Выводы: Активные методы обучения и средства активизации познавательной деятельности, привлечение студентов к решению

профессиональных задач помогают формировать у них профессиональную готовность, применять свои знания, умения и навыки на практике, становиться компетентными специалистами.

Аннотация. Практико-ориентированный подход служит основой в формировании компетенций, необходимых выпускнику на производстве. Активные методы обучения и средства активизации познавательной деятельности, привлечение студентов к решению профессиональных задач помогают формировать у них профессиональную готовность, применять свои знания, умения и навыки на практике, становиться компетентными специалистами.

Ключевые слова: практико-ориентированный подход, решение профессиональных задач, активные методы обучения, средства активизации познавательной деятельности.

Annotation: the practically oriented approach serves as basis in forming of competences necessary to the graduating student on a production. Active methods of educating and means of activation of cognitive activity, bringing in of students to the decision of professional tasks help to form professional readiness for them, apply the knowledge, abilities and skills in practice, to become competent specialists.

Keywords: the practically oriented approach, decision of professional tasks, active methods of educating, means of activation of cognitive activity.

Литература:

1. Карюкина О.А. Практико-ориентированный подход в подготовке специалистов [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://nsportal.ru/npro-spo/obrazovanie-i-pedagogika/library/2014/11/16/> (дата обращения 20.03.2017).

2. Фиалко А.И. Научный туризм в учебном процессе педагогического вуза // Инновационные подходы в туристско-краеведческой деятельности системы детско-юношеского и молодежного туризма: проблемы и перспективы развития (Вторые Бочаровские чтения): сборник материалов межрегиональной научно-практической конференции с международным участием / Под ред.

Самойленко А.А., г. Краснодар, 18 декабря 2014 г., Кубанский социально-экономический институт, г. Краснодар, 2014, - С. 104-110.

3. Фиалко А.И., Сенан Д.А. Педагогическое сопровождение активизации познавательной деятельности обучающихся. Наука и образование в XXI веке»: Сб. науч. трудов по материалам Международной науч.-практ. Конференции. Ч. III. М.: АР-Консалт, 2014. – С. 25-26.

4. Фиалко А.И., Сенан Д.А. Система активизации познавательной деятельности обучающихся. Фестиваль Недели науки Юга России. Материалы Региональной студенческой конференции: в 3 т. Южный федеральный университет. – Ростов-на-Дону: Издательство Южного федерального университета, 2013. Т 2. С.290-293.

УДК 378.146

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СЕРВИСОВ ОНЛАЙН ТЕСТИРОВАНИЯ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

Филимоненкова Татьяна Николаевна,

старший преподаватель

кафедры Информатики и информационных технологий

Гуманитарно-педагогической академии (филиал)

ФГАОУ ВО «КФУ им.В.И. Вернадского» в г. Ялте

Дунаевский Александр Сергеевич,

студент 3-го курса,

направление подготовки 09.03.03 «Прикладная информатика»

Постановка проблемы. Проверка результатов освоения учебного материала является неотъемлемой частью процесса обучения. Тестирование как один из методов контроля знаний предназначено прежде всего для обеспечения своевременной обратной связи между обучающимися и преподавателем. На основании результатов тестирования устанавливается как обучающийся воспринимает и усваивает учебный материал. Актуальной проблемой в процессе тестирования являются способы его организации.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является анализ доступных в сети интернет современных сервисов для проведения онлайн тестирования и программ создания, редактирования и применения тестов для локальных компьютеров.

Изложение основного материала. Методы и формы контроля знаний постоянно совершенствуются. Существуют устоявшиеся и традиционные методы контроля, такие как устный опрос, в свою очередь подразделяемый на фронтальный, индивидуальный и комбинированный, письменная проверка, практическая работа, контрольная работа и др. Эти методы имеют ряд недостатков, среди которых следует отметить такой, как отсутствие объективных критериев оценки. Тестирование, как метод контроля при оценке знаний обучающихся, в значительной степени лишен недостатков традиционных методов. При тестировании все обучающиеся ставятся в равные условия, а оценка их знаний становится объективной [1].

Тестирование дает возможность проверить уровень освоения обучающимися конкретных компетенций и дает возможность педагогу скорректировать процесс обучения в зависимости от результатов тестирования. Организация и сам процесс тестирования претерпели существенные изменения, связанные с развитием информационно-коммуникационных технологий. Тестирование может проходить как в бумажном, так и в электронном виде. И тот и другой способ осуществления тестирования имеют свои недостатки и достоинства. Безусловным достоинством «бумажного» способа тестирования является то, что при ответе на тестовые задания, изложенные на бумаге, обучающийся может опираться только на свои собственные знания. Примером такого тестирования является Единый государственный экзамен (ЕГЭ), который осуществляется именно в «бумажной» форме с пресечением попыток воспользоваться достижениями современных компьютерных технологий. Однако и электронное тестирование имеет ряд преимуществ, которые особенно важны в процессе промежуточной аттестации обучающихся, а именно:

экономия времени и средств при подготовки процесса тестирования, возможность автоматического получения и сохранения результатов.

Рассмотрим сервисы онлайн тестирования, которые доступны в настоящее время для пользователей сети интернет. В настоящее время существуют множество платформ для онлайн тестирования как зарубежных, так и отечественных, платных и бесплатных.

Одним из популярных сервисов является инструментарий для создания тестов – Google Формы. При разработке тестов с помощью Google формы можно не только реализовать классический вариант тестового вопроса с возможностью выбора как одного, так и многовариантного правильного ответа, но также добавить в опрос графическое изображение или встроить видео с Youtube и т.д. Google Формы не ограничивают количество вопросов и ответов в тесте и позволяют создавать тесты с автоматической проверкой результатов. Результаты тестирования можно сохранять в облаке, отправлять по электронной почте.

Среди отечественных сервисов самыми популярными являются StartExam, Let's test, MyTest, Indigo, Мастер-Тест.

StartExam (доступ: <http://www.opentest.ru/>) – является B2B облачным сервисом, который не требует установки на компьютер никаких дополнительных программ на компьютер. В данном контексте термин B2B (*англ.* «Business to business») рассматривается как вид информационного взаимодействия, когда одна компания осуществляет деятельность по обеспечению других сопроводительными и, в частности, информационными услугами [2].

Автор статьи имеет опыт использования сервиса StartExam. На рис.1. представлен фрагмент процесса создания теста. Функции системы становятся доступны после процедуры обычной регистрации [3].

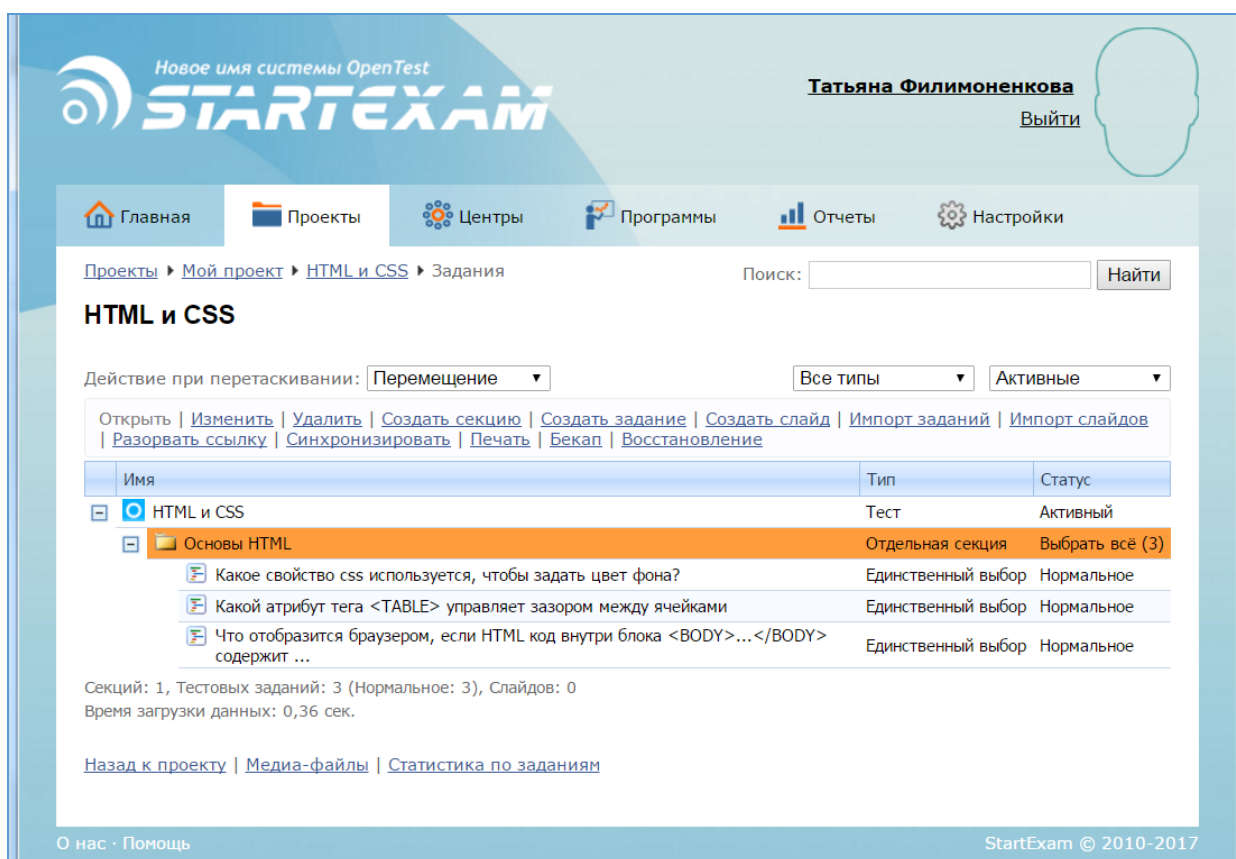


Рис. 1. Создание теста на сервисе StartExam

Дружественный интерфейс сервиса, справочная информация по подготовке теста и его применению позволяют воспользоваться этой системой любому преподавателю, обладающему начальными знаниями и умениям использования компьютера и информационных технологий. Сервис позволяет администрировать доступ к тесту, создавать группы тестируемых, вносить ограничения по времени ответа на конкретный вопрос или времени прохождения всего теста и количество попыток сдачи теста. Результаты теста сохраняются в системе и могут быть представлены в графическом виде. Услуги сервиса StartExam, предоставляемые бесплатно, достаточны и отвечают задачам текущего тестирования знаний по любой дисциплине.

Помимо систем онлайн тестирования в сети интернет представлены приложения для создания, редактирования тестов и осуществления тестирования. Из таких систем стоит отметить MyTestX (доступ : <http://mytest.klyaksa.net/>). Программа состоит из нескольких модулей: модуля тестирования (MyTestStudent), редактора тестов (MyTestEditor) и журнала

тестирования для сохранения результатов (MyTestServer) [4]. Систему оценки и ее настройки можно задать или изменить в редакторе теста. К примеру, при разработке тестового вопроса в программе MyTestX можно дифференцировать сложность вопроса (количество баллов за верный ответ), прикрепить подсказку (показ может быть за штрафные баллы) и объяснение верного ответа (выводится в случае ошибки в обучающем режиме), а так же настроить другие параметры. Имеются варианты программы для бесплатного использования, а также более совершенная платная версия – MyTestXPro.

Выводы. В статье рассмотрены только некоторые сервисы и программы для создания и проведения как онлайн так и локального тестирования. Однако даже эти немногочисленные примеры дают представление о тех возможностях и преимуществах, которые открывает перед педагогом использование таких сервисов в своей деятельности и доказывают целесообразность их применения.

Аннотация. В статье представлен обзор некоторых сервисов онлайн тестирования и систем приложений для организации локального компьютерного тестирования. Изложены возможности таких сервисов и преимущества компьютерного тестирования.

Ключевые слова: тестирование, онлайн тестирование, приложение для создания тестов.

Annotation. The article provides an overview of some online testing services and application systems for organizing local computer testing. The possibilities of such services and advantages of computer testing are described.

Keywords: testing, online testing, application for creating tests.

Литература:

1. Современные средства оценивания результатов обучения. Тестирование как одна из форм контроля знаний [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.pedagogik.ru/obshchaya-pedagogika/29-sovremennye-sredstva-otsenivaniya-rezultatov-obucheniya.html?showall=&start=12>

2. В2В – Википедия [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki/B2B>

3. Онлайн система тестирования [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.opentest.ru/>

4. Компьютерное тестирование знаний MyTestX [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://mytest.klyaksa.net/>

УДК 004: 37.026.4

ТЕХНОЛОГИИ КОМПЬЮТЕРНОЙ ВИЗУАЛИЗАЦИИ ИНФОРМАЦИИ ДЛЯ ПЕДАГОГОВ

Филимоненкова Татьяна Николаевна,

старший преподаватель

кафедры Информатики и информационных технологий

Гуманитарно-педагогической академии (филиал)

ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского» в г. Ялте

Киселев Евгений Вадимович,

студент 3-го курса,

направление подготовки 09.03.03 «Прикладная информатика»

Постановка проблемы. Использование передовых разработок и сервисов современных информационно-коммуникационных технологий в педагогической деятельности является актуальной задачей для каждого педагога. Это касается различных аспектов педагогической деятельности, в том числе и включения в образовательный процесс контекста в визуальной форме.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является анализ технологий визуализации информации, которые доступны в сети интернет и могут использоваться в процессе обучения.

Изложение основного материала. Цель педагогической деятельности – это явление динамическое, которая должна отражать тенденции развития общества. Необходимость сопоставления содержания, форм и методов педагогической деятельности с потребностями общества обязывает каждого педагога отслеживать тенденции развития как в сфере общественных отношений, так и в сфере технического обеспечения процесса обучения. По мере развития технического и информационного сопровождения учебного

процесса прежние устоявшиеся методы и формы обучения морально устаревают и становятся неактуальными в современном мире. В сложившихся условиях информатизации общества необходимо включать в образовательный процесс современные ресурсы – образовательный контент в визуальной форме.

Согласно определению [1] *визуализация данных* – это представление данных в виде, который обеспечивает наиболее эффективную работу человека по их изучению. Иными словами – это создание условий для зрительного восприятия информации. Существуют различные методы визуализаций информации. Среди них можно отметить такие традиционные, как иллюстрации, диаграммы и графики, карты, схемы, которые давно и успешно используются в процессе обучения по различным дисциплинам. При подготовке материалов для такой визуализации используются различные компьютерные программы, интерактивные доски и другое оборудование. Использование сервисов хранения-распространения информации, онлайн документов позволяет преподавателю выстроить информационно-образовательную среду с помощью таких сервисов, как Microsoft Office Online, Google Docs и др.

В настоящее время появились новые методы визуализации данных. Одним из таких методов является инфографика.

Инфографика – это графический способ подачи информации, данных и знаний, который позволяет быстро и четко преподнести сложную информацию, поскольку в инфографике совмещаются данные и дизайн [2]. Инфографика делает сложную информацию более наглядной и удобной для восприятия. Суть инфографики в том, что это изображение, наделенное большим смыслом, чем буквальное значение этого изображения. Инфографика существует во множестве разных форматов: это может быть временная шкала, движущаяся схема, карта с пояснениями, график, диаграмма, сопоставление каких-либо явлений по размеру и ценности. Ресурсы сети Интернет предоставляют большое количество бесплатных сервисов для создания инфографики. Можно отметить такие, как простой онлайн редактор для

построения инфографики Canva (доступ: https://www.canva.com/ru_ru/sozdat/infografika/). После простой регистрации вам становятся доступными сотни шаблонов, макетов, шрифтов, графических элементов, которые можно использовать для создания собственного контента. Онлайн редактор не требует скачивания и установки на компьютер. Все действия выполняются онлайн. Результат работы можно сохранить, разместить в социальных сетях или оставить в открытом доступе на специальной площадке сервиса.

Еще один ресурс, который стоит отметить – это Infogr.am (доступ: www.infogr.am). Этот онлайн-сервис имеет очень дружелюбный интерфейс. Для создания интерактивных визуализаций и инфографики достаточно загрузить данные на сайт и выбрать шаблон оформления.

Для презентаций, которые уже давно стали одним из самых популярных средств визуализации и активно используются в процессе обучения, также создаются сервисы, которые позволяют дополнить презентацию интерактивными элементами, взаимодействующими с аудиторией, например, осуществлять обратную связь с аудиторией: интерактивные голосования, обмен вопросами с аудиторией и отображение мнения аудитории на слайдах в режиме онлайн. Это дополнение называется INPRES (доступ: <https://inpres.com/>) , выполнено в виде надстройки (add-in) для PowerPoint и представляет собой файл манифеста с доступом к выделенному разделу веб сервиса. Веб страницы посредством специального API взаимодействуют с файлом презентации и отвечают за логику и интерфейс приложения.

Обращает на себя внимание и какой сервис, как SlideShare (доступ: <https://www.slideshare.net>). Он позволяет конвертировать презентации в формате PowerPoint в формат Flash и выложить презентацию в открытый доступ. Кроме того, сервис SlideShare – это огромное хранилище, где любой пользователь сети интернет может найти презентацию на интересующую тему, используя поиск по ключевым словам.

Расширяют возможности презентаций и различные шаблоны, которые представлены в сети интернет в бесплатном доступе. Это не просто дизайн оформления слайда. Встроенные макросы на языке программирования VBA (Visual Basic for Applications) позволяют, к примеру, создать тест или презентацию-викторину, которая не просто дает возможность обучающимся отвечать на вопросы, но и подсчитывает результаты теста или викторины. Шаблон можно бесплатно скачать с такого ресурса, как <http://pedsovet.su/>. Шаблон позволяет провести градацию теста по уровню сложности, создавать вопросы как с единственным выбором, так и с множественным, не ограничивает количество вопросов теста или викторины. Несложная инструкция по наполнению шаблона конкретными вопросами и вариантами ответов позволит использовать шаблон даже педагогу, не обладающему специально подготовкой в области информационных технологий и не требует написания программного кода. Для правильного и неправильного ответов достаточно выбрать нужный макрос.

Выводы. Использование в педагогической практике достижений современных информационных технологий и сервисов сети интернет для визуализации информации открывает перед педагогом большие возможности для дополнения и обогащения образовательного процесса современными ресурсами, которые содержат образовательный контент в визуальной форме.

Аннотация. В статье представлен обзор таких технологий визуализации информации как инфографика и сервисов для ее создания. Представлены новые дополнения и шаблоны для презентаций, позволяющие дополнить образовательный процесс современными ресурсами, которые способствуют эффективному усвоению учебного материала.

Ключевые слова: визуализация данных, инфографика, презентация.

Annotation. The article presents an overview of such information visualization technologies as infographic and services for its creation. New additions and templates for presentations, allowing to supplement the educational process with modern

resources, which contribute to the effective assimilation of educational material, are presented.

Keywords: visualization of data, infographics, presentation.

Литература:

1. Визуализация данных – Википедия [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org>

2. Что такое инфографика? [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.colta.ru/articles/specials/1339>

УДК 378.147

**СЕТЕВАЯ ФОРМА ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ
В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА**

Хентонен Анна Геннадьевна,
*кандидат педагогических наук,
доцент кафедры технологии и предпринимательства
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»
г. Краснодар*

Бельская Ксения Васильевна,
*студентка 3 курса ОФО
кафедры технологии и предпринимательства
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»
г. Краснодар*

Поставка проблемы. Информатизация и высокий темп экономического развития общества существенно повлияли на образ жизни современного человека. В условиях глобализации рынок труда нуждается в активных, мобильных специалистах, которые способны к непрерывному образованию и восприятию новой информации, легко адаптирующихся к новым условиям производства. В связи с этим система профессионального образования нуждается в обновлении содержания образовательных программ, среды и методического обеспечения процесса обучения студентов как будущих специалистов, способных конкурировать на рынке труда.

Система профессионального образования должна стать более открытой, динамичной и эффективной. Сетевая форма обучения студентов позволяет

создать целостность и динамичность профессионального образования, основанного на взаимодействии нескольких образовательных учреждений, реализующих одну образовательную программу.

В условиях сетевого взаимодействия система высшего образования нуждается в развитии партнерских отношений между образовательными учреждениями, их сотрудничество с научными и производственными организациями. Сетевое взаимодействие вузов становится перспективной стратегией профессионального образования в условиях информатизации и глобализации общества.

Целью статьи является теоретическое обоснование сетевой формы обучения студентов в системе высшего образования, методическое обеспечение образовательной программы в условиях информатизации общества.

Изложение основного материала исследования. В действующем российском законодательстве понятие «сетевая форма» трактуется с позиции реализации образовательных программ и предполагает использование ресурсов нескольких организаций, осуществляющих образовательную и иную деятельность, включая иностранные [3].

Применение на практике сетевой формы взаимодействия ВУЗов позволяет:

1) сформировать необходимые профессиональные компетенции и повысить качество подготовки будущих специалистов, конкурентноспособных на рынке труда;

2) укрепить научно-техническую базу с помощью разработанных образовательных программ совместно российскими и иностранными образовательными учреждениями;

3) повысить уровень академической мобильности студентов и профессорско-преподавательского состава.

Реализация образовательной программы, основанной на сотрудничестве высших учебных заведений, научных центров и предприятий, позволяет организовать целостное ресурсное пространство, включающее пять групп:

- 1) кадровый состав – высококвалифицированный штат организации;
- 2) информационные ресурсы – система документированной информации, включающая базы данных, библиотеки учреждения и т.д.;
- 3) материально-технические ресурсы – комплекс средств, имеющих материально-вещественную форму и используемых в процессе обучения;
- 4) учебно-методические ресурсы – система документации, необходимая для реализации и контроля исполнения образовательных программ, в соответствии с учебными планами;
- 5) социальные связи – наличие установленных партнерских отношений с учреждениями профессионального образования, научно-образовательными центрами, профессиональными сообществами и представителями бизнеса [1].

Данные ресурсы являются критериями анализа и оценки эффективного осуществления сетевой формы обучения студентов в системе профессионального образования. Оценка качества сетевого обучения определяется целостностью образовательной программы, позволяющей оптимизировать учебный процесс.

Таким образом, студенты ВУЗов-участников сетевого обучения могут осваивать модуль образовательной программы в полном объеме на базе любой организации или фрагментарно, например, проходить учебную практику. Важно отметить, что в соответствии с Законом об образовании РФ, сетевая форма реализации обучения с совместной реализацией образовательных программ, допускает зачисление результатов овладения учебного модуля студентами других образовательных учреждений.

Межвузовское партнерство предполагает не только совместную реализацию сетевых образовательных программ, но и создание платформы для продуктивного сотрудничества. На сегодняшний день лучшим способом установления сетевого обучения является дистанционное взаимодействие, основанное на возможностях сети Интернет. Посредством сети Интернет студентам и преподавателям представляются различные способы академической мобильности, результатом которой является повышение

мотивации и стремление к профессиональному самосовершенствованию. Ведущее место в организации дистанционного партнерства вузов занимают вебинары, онлайн-лекции, электронные библиотеки, онлайн-лаборатории.

На сегодняшний день важным условием остается юридическое оформление сетевого взаимодействия ВУЗов. В соответствии с действующей нормативно-правовой базой оно может быть зарегистрировано в контрактной или институциональной форме. Контрактная форма не предполагает образование нового юридического лица, регулирование сотрудничества осуществляется только с помощью гражданско-правовых договоров. Институциональная форма подразумевает создание нового юридического лица и выступает в виде ассоциаций (союзов). Названные формы межвузовского партнерства можно трактовать с точки зрения стадий становления и развития сети. На первых этапах используется контрактная форма, как более динамичная и дифференцированная. После апробации и стабилизации сетевых взаимоотношений рационально осуществить объединение юридических лиц или образование нового [2].

Внедрение сетевого взаимодействия неизбежно ведет к ряду трудностей. Кадровый состав учреждений может столкнуться с негативными последствиями (повышение конкуренции, увеличение нагрузки, реорганизация условий труда) в процессе реализации совместных межвузовских образовательных программ, а руководители могут быть не готовы к реформированию системы управления организацией. В этих условиях растет социальная напряженность в коллективах учреждений, которая влечет за собой сопротивление изменениям.

Для ослабления отрицательных факторов в организации межвузовского партнерства предполагается:

- преобразовательную деятельность осуществлять поэтапно, соблюдая принципы преемственности и открытости;
- административному звену учреждения проходить дополнительную подготовку к работе в новых сетевых условиях;

- организовывать обсуждение реализации сетевого взаимодействия на разных уровнях, обязательно при участии руководителей и персонала, для понимания целей и преимуществ преобразования системы профессионального обучения и предупреждения возникновения конфликтных ситуаций;

- использовать мониторинг и прогнозирование профессионального образования студентов для координации и управления, отслеживание состояния сетевой формы обучения, ее компонентов и внешних условий функционирования образовательной деятельности.

Выводы. Сетевое взаимодействие ВУЗов является оптимальным условием модернизации системы профессионального образования. При практической реализации сотрудничество образовательных учреждений, научных центров, лабораторий и предприятий позволяет повысить качество подготовки выпускников согласно экономическим и социальным реалиям, оптимизировать использование ресурсов и фондов учреждений, внедрить в образовательное пространство на взаимовыгодных условиях каждой организации.

Аннотация. В статье представлена проблема реализации сетевой формы обучения студентов в системе профессионального образования. Раскрыты основные требования и условия сетевого взаимодействия образовательных учреждений, научных центров, лабораторий и предприятий.

Ключевые слова: сетевая форма обучения, система профессионального обучения.

Annotation. The article presents the problem of implementing the network form of training students in the system of vocational education. The main requirements and conditions of network interaction of educational institutions, scientific centers, laboratories and enterprises are revealed.

Keywords: the network form of training, the system of vocational training.

Литература:

1. Методические рекомендации Минобрнауки РФ по вопросам сетевого взаимодействия образовательных учреждений профессионального

образования в области подготовки рабочих кадров и специалистов технической направленности//Смоленский областной институт развития образования//электронный ресурс bakalavr.ntf.ru/DswMedia/versiya2_rekomendaciiiposetevomuvzaimodeyst.doc (дата обращения 01.03.2017)

2. Сетевая организация образования: тенденции и перспективы: монография / С.Д. Каракозов, К.Г. Митрофанов. Барнаул: АлтГПА, 2011. 180 с.

3. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" N 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года с изменениями 2017-2016 года//электронный ресурс <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/> (дата обращения 01.03.2017)

УДК 378.1

ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Хитрова Анна Викторовна,
*кандидат педагогических наук,
доцент кафедры социальной педагогики и психологии
Евпаторийский институт социальных наук (филиал)
ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»
г. Евпатория*

Постановка проблемы. На современном этапе развития науки и общества в целом, все большую актуальность приобретают вопросы построения психолого-педагогического образования. Сегодня просто невозможно представить сеть образовательных организаций как дошкольных, так и дополнительных, а также представляющих основное общее образование без деятельности педагога-психолога, психолога и социального педагога. Аспекты деятельности специалистов психолого-педагогического направления разнообразны, отсюда, возникает необходимость подготовки квалифицированных кадров данной сферы. С внедрением профессиональных стандартов и федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования психолого-педагогического направления многие вопросы

были сняты с повестки дня, а именно, чему и как обучать. Поэтому, в своей работе мы акцентируем внимание на выборе эффективных форм организации учебного процесса в системе психолого-педагогического образования.

Целью статьи является теоретическое обоснование выбора эффективных форм обучения в системе высшего психолого-педагогического образования через призму реализации федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС ВО 44.04.02 Психолого-педагогическое образование).

Изложение основного материала исследования. В федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования 44.04.02 «Психолого-педагогическое образование» определены основные требования в организации и реализации учебного процесса, а также в части используемых форм обучения и формирования ключевых компетенций [7; 3]. Вопросами классификации форм организации учебного процесса Л. В. Байбородова, Т. А. Ильина, Н. Е. Щуркова и другие.

Форма – порядок организации конкретных актов, ситуаций с целью разрешения конкретных педагогических задач [2, с. 73].

Форма организации учебного процесса – это внешнее очертание, наружный вид, контуры предмета: конкретный способ существования, выражения и организации содержания; установленный образец чего-либо; приспособление для придания чему-либо определенных очертаний [2, с. 74].

Как видим, существует широкое множество дефиниций формы, но прежде всего, отмечаем основной признак – внешнее выражение совместной деятельности педагога и обучающегося.

Кроме традиционных форм организации учебного процесса в системе психолого-педагогического образования (лекция, практическое и семинарское занятие) нам представляются эффективными для работы с обучающимися следующие: проблемная лекция, тренинговое занятие; активные формы обучения, одной из которых является «устный журнал», сочетающий в себе элементы игры и дискуссии.

Проблемная лекция рассматривается нами в плоскости применения активных методов обучения. В отличие от информационной лекции, как утверждается в пособии М. В. Булановой-Топорковой [5, с. 69], на которой преподносится и объясняется готовая информация, подлежащая запоминанию, на проблемной лекции новое знание вводится как неизвестное, которое необходимо «открыть». Задача преподавателя – создав проблемную ситуацию, побудить обучающихся к поискам решения проблемы, шаг за шагом подводя их к искомой цели. Для этого новый теоретический материал представляется в форме проблемной задачи. В ее условиях имеются противоречия, которые необходимо обнаружить и разрешить.

Тренинговое занятие – форма проведения занятий психолого-педагогического направления, в основе которой отработка и моделирование ситуаций педагогической и психологической сфер, а также активное социально-психологическое воздействие в процессе обучения [6, с. 111]. Очевидно, что тренинговые занятия в высшей школе не направлены на получение знаний из той или иной конкретно-научной области, а предполагают получение бесценного личного опыта, который может повысить эффективность любого обучения за счет изменения позиции обучаемого, повышения его активности и способности лучше взаимодействовать с другими обучающимися и преподавателями [6, с. 114].

Устный журнал – форма деятельности, которая позволяет донести до участников важную информацию. Особенность этой формы работы в том, что проводится она непосредственно самими участниками. Часть журнала, которая освещает какой-то один вопрос условно принято называть «страничкой» журнала. Общий объем его – 3-5 «страниц». Каждая «страничка» представляет собой краткое устное сообщение, которое, в зависимости от содержания, может быть проиллюстрировано видеofilmami, магнитофонными записями, слайдами.

«Странички» размещают по степени их значимости: первая освещает наиболее важный вопрос, остальные конкретизируют его или освещают какие-

то другие самостоятельные вопросы. Открывают и ведут журнал ведущие, которые сообщают название страниц и поясняют их. Вести журнал нужно в темпе, с подъемом, отводя на каждую страничку 15-20 минут, на весь журнал не более часа. Так, обучающимся можно предложить следующее название журнала: «Формы и методы профилактической работы в деятельности социального педагога и педагога-психолога».

Выводы. Итак, эффективными формами организации педагогического процесса в системе высшего психолого-педагогического образования нами определены следующие: проблемная лекция, тренинговое занятие; активные формы обучения. Причем, важным моментом при построении системы психолого-педагогического образования является учет требований федерального государственного образовательного стандарта высшего образования.

Аннотация. В статье представлен анализ реализации федеральных государственных образовательных стандартов в системе высшего психолого-педагогического образования. Определены ключевые проблемы построения современной системы психолого-педагогического образования обучающихся высших учебных заведений. В качестве основного направления работы, которое требует детального рассмотрения является использование эффективных форм обучения в высшей школе с целью улучшения качества образовательного процесса.

Ключевые слова: высшее психолого-педагогическое образование, форма, форма организации учебного процесса, педагогический процесс, федеральный государственный образовательный стандарт.

Annotation. The article presents an analysis of the implementation of federal state educational standards in the system of higher psychological and pedagogical education. The key problems of the construction of a modern system of psychological and pedagogical education of students of higher educational institutions are identified. As the main line of work that requires detailed consideration is the use of

effective forms of education in higher education to improve the quality of the educational process.

Keywords: Higher psychological and pedagogical education, the form, the form of the organization of the educational process, the pedagogical process, the federal state educational standard.

Литература:

1. Вербицкий, А. А. Активное обучение в высшей школе : контекстный подход / А. А. Вербицкий. – Москва : Высшая школа, 1991. – 203 с.

2. Задорин, К. С., Кисляков, А. В., Николаев, И. Г., Ридель, Е. Н., Шилков, Д. А. Социальному педагогу о формах воспитательной деятельности / К. С. Задорин, А. В. Кисляков, И. Г. Николаев, Е. Н. Ридель, Д. А. Шилков // Работа социального педагога в школе и микрорайоне. – 2015. – № 6. – С. 73–78.

3. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–38.

4. Панфилова, А. П. Инновационные педагогические технологии : Активное обучение : [учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений] / А. П. Панфилова. – Москва : Издательский центр «Академия», 2009. – 192 с.

5. Педагогика и психология высшей школы : [учебное пособие] / Отв. ред. М. В. Буланова-Топоркова. – Ростов н/Д:Феникс, 2002. – 544 с.

6. Смирнов, С. Д. Педагогика и психология высшего образования. От деятельности к личности : [учебное пособие] / С. Д. Смирнов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: – [http://www. Royallib.ru](http://www.Royallib.ru). – Загл. с экрана.

7. Федеральный портал «Российское образование» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: – <http://www.edu.ru>. – Загл. с экрана. (дата обращения 20.03.2017).

**РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ
ПРОФИЛЯ ПОДГОТОВКИ «ХУДОЖЕСТВЕННАЯ РОСПИСЬ» В
ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «СТИЛИЗАЦИЯ
ПРИРОДНЫХ ФОРМ»**

Чвала Марина Станиславовна,
*ассистент кафедры изобразительного
искусства, методики преподавания и дизайна,
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский
федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте*

Рощина Ирина Владимировна,
*студентка 41-ДПИ группы кафедры изобразительного
искусства, методики преподавания и дизайна,
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский
федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте*

Постановка проблемы. Одной из важнейших проблем в теории и практике профессиональной подготовки студентов является развитие их профессиональных компетенций в процессе обучения в высшем учебном заведении, призванном подготовить интеллектуально развитую личность, соответствующую современным требованиям рынка труда, способную к непрерывному саморазвитию и актуализации профессиональных знаний.

Целью статьи является определение способов развития профессиональных компетенций студентов профиля подготовки «Художественная роспись» в процессе обучения в высшем учебном заведении.

Изложение основного материала исследования. Проведенный нами анализ научных источников показал, что существует множество определений понятия компетенция. Мы понимаем ее как способность специалиста успешно выполнять профессиональную деятельность на основе приобретенных знаний, умений, опыта работы. Профессиональные компетенции будущих мастеров художественной росписи представляют собой знание сущности проблемы и умение ее решать, умения и навыки их использования в профессиональной деятельности согласно поставленным целям и задачам. Поиску способов

развития профессиональных компетенций студентов, будущих художников, в вузе посвящены работы Б.Г. Ананьевой, В.Н. Дружининой, В.С. Кузина, Н.Н. Ростовцева, А.И. Савенковой, М.В. Соколова, Е.В. Шорохова и др.

В современной педагогике актуальным остается поиск новых методов и форм обучения, совершенствование существующих, направленных на развитие способностей, системного мышления и креативности студентов с учетом их индивидуальных особенностей. Для развития профессиональных компетенций можно использовать различные упражнения, творческие, проектные задания. Широкие возможности для развития профессиональных компетенций студентов профиля подготовки «Художественная роспись» имеет декоративная деятельность. Так, в процессе изучения дисциплины «Стилизация природных форм», для развития индивидуальных способностей студентам было предложено найти проблемную ситуацию, провести поисковую работу с литературой и аналогами, проанализировать наглядный материал, определить задачи, оптимизировать рабочий процесс. Для воплощения проекта в реальность важно уметь самостоятельно организовать процесс собственной творческой деятельности, найти способы и приемы реализации идей.

Среди возможных тем может быть «Применение стилизации на панно для декорирования интерьера учебной аудитории». После того, как студент осуществил поиск объектов для дальнейшей стилизации и определился с выбором, ознакомился с историей и технологией изготовления батика, обдумал замысел, он может приступать к эскизированию.

Существует множество методов работы над стилизацией с различными стадиями исполнения и степенью обобщения. Стилизация как средство художественной выразительности заключается в трансформации формы предмета с целью подчеркивания его характерных качеств, применяется во всех областях декоративно-прикладной деятельности. Так, объемная форма растения или животного в процессе стилизации может превратиться в плоское декоративное изображение. Такой образ может быть выполнен от руки в любом материале на любой плоскости.

При работе с изображениями для создания декоративной композиции применяют метод творческой стилизации, когда автором переосмысливаются реальные объекты окружающей среды, осуществляется отказ от второстепенного, обобщение, в результате возникает новый декоративный образ с максимально подчеркнутыми характерными элементами. При помощи этого метода можно создавать различные абстрактные стилизации.

Рассмотрим основные этапы и закономерности трансформации природных объектов. Происходит процесс умышленного преувеличения формы, искажение реальных пропорций, цветов для достижения задуманной идеи, художественного эффекта.

Работа по стилизации природного объекта проходит в следующей последовательности:

1) анализ формы, изучение ее ритмических и пластических особенностей, выполнение реального изображения объекта с натуры и по памяти;

2) отказ от подробностей объекта стилизации, деформация природной формы объекта, использование лаконичных цветов, что придает изображению абстрактность и выразительность;

3) добавление в полученное изображение главных узнаваемых элементов объекта, выполненных в выбранной манере и технике;

4) окрашенный контур объекта заполняется авторским декором;

5) проработка деталей, обобщение.

В результате получается декоративное изображение стилизованного образа.

Другой темой может быть работа над декоративным тематическим натюрмортом. При создании эскизов необходимо организовать гармоничное расположение объектов на плоскости с выделением доминанты. Формы, характер линий, цветовая гамма должны соответствовать творческому замыслу, передавать определенные эмоции, побуждать зрителя к размышлениям [1, С. 295-298]. В процессе деятельности можно использовать различные способы трансформации объектов:

1) при стилизации не следует заменять одну форму на другую, а исходить из пластики выбранного объекта;

2) допустимо изменение пропорций объектов и их расположения относительно друг друга;

3) необходимо учитывать взаимоотношения между фоном и объектами, фон должен вызывать не меньший интерес, чем сами изображения;

4) для усиления разнообразия в монохроматической композиции можно использовать различные фактуры;

5) можно вытягивать форму, преувеличивать характерные черты, оставляя объекты узнаваемыми, усиливать внимание на определенном объекте;

6) возможна дорисовка дополнительных элементов для достижения художественного замысла, использование пластичных или рубленых линий;

7) можно изменять цветовую гамму объектов стилизации [2, С.71-73].

Такая творческая интерпретация объектов натюрморта позволит создать желаемый художественный образ, имеющий повышенную декоративность, подчеркнуть особенности форм.

Выводы. При выполнении творческих заданий по дисциплине «Стилизация природных форм» у студентов совершенствуются навыки и умения, способные им помочь состояться в профессии, достичь определенного уровня мастерства и признания, вырабатываются необходимые качества и осваивается теория жанра. Студенты овладевают различными компетенциями, необходимыми им для дальнейшей профессиональной деятельности, учатся использовать память, внимание, пространственное воображение в процессе выполнения декоративного рисунка, самостоятельно организовывать процесс собственной творческой деятельности, находят способы и приемы реализации собственной идеи в материале, использовать приобретенные знания и умения в процессе творческой деятельности.

Аннотация. В статье затронута проблема развития профессиональных компетенций студентов профиля подготовки «Художественная роспись» средствами декоративно-прикладного искусства. Авторами предложены

способы развития профессиональных компетенций в процессе изучения дисциплины «Стилизация природных форм».

Ключевые слова: профессиональные компетенции, стилизация природных форм, декоративно-прикладное искусство, подготовка студентов.

Annotation. The article touches upon the problem of developing the professional competencies of the students of «Art painting» profile of preparation with the decorative and applied art means. The authors suggest the ways of professional competencies developing by studying «Stylization of natural forms» discipline.

Keywords: professional competences, stylization of natural forms, applied and decorative arts, preparing students.

Литература:

1. Даглдиян, К.Т. Декоративная композиция: учебное пособие по специальности «Изобразительное искусство» / К.Т. Даглдиян. – 3-е изд. – Ростов-н/Д: Феникс, 2011. – 312 с.

2. Сотникова, Е.А. Графика натюрморта: Практикум / Т.А. Аверина, Е.А. Сотникова. – Благовещенск: Амурский ос. н-т, 2010. – 170 с.

УДК 37.017.93=111(73)-057.87

ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ВУЗЕ ПРИ ПРЕПОДАВАНИИ СОВРЕМЕННОЙ АМЕРИКАНСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Чемезова Екатерина Рудольфовна,
*ассистент кафедры иностранной филологии и методики преподавания
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. Вернадского» в
г. Ялте*

Постановка проблемы. Современный образовательный процесс в высшей школе осуществляется в соответствии со стандартами, предлагаемыми Министерством образования и науки Российской Федерации, что, так или

иначе, способствует развитию ряда компетенций, очерченных в учебных рабочих планах. Для современных вузов, являющихся составителями учебных рабочих планов, всегда есть возможность расширения и выбора компетенций благодаря объему часов, отведённых на вариативные дисциплины. Так, объектом нашего рассмотрения будет преподавание современной американской литературы при освоении курсов «Введение в литературоведение», «История литературы англоязычных стран», «Поэтика и жанры современной литературы» и другие по профилю подготовки «Зарубежная филология».

Цель статьи – обозначить, каким образом на материале современной американской литературы можно развить у обучающихся духовно-нравственные ценности, которые не всегда могут быть учтены в компетенциях учебного рабочего плана. Материалом для оценки духовно-нравственной составляющей текстов современной литературы будет выступать диалогия Ч. Паланика «Проклятые» и «Обречённые».

Изложение основного материала исследования. Следует отметить, что Ч. Паланик отличается своей провокационностью, это автор, который скорее пропагандирует свободу от оков моральных ценностей. Как отмечают исследователи, его произведения художественно насыщены, полны игры, пародии и грубой иронии по отношению к нынешнему обществу. Подобные тенденции Ч. Паланика дают нам основание утверждать, что он прямо или косвенно стремится к свободе посредством текста, оставляя выбор за читателем и давая ему возможность интерпретации демонстрируемых явлений. Именно поэтому романы Ч. Паланика так сложны для развития нравственного и духовного начала у молодых людей, являющихся обучающимися. Но произведения Ч. Паланика, такие как «Бойцовский клуб», «Колыбельная» и другие, становятся постоянными бестселлерами среди молодёжи.

В диалогии Ч. Паланика «Проклятые» и «Обречённые» мы наблюдаем за путешествием тринадцатилетней девочки Мэдисон в Аду вместе с её свитой друзей, которые будто бы сошли с кинофильма «Клуб „Завтрак“». Постепенно мы видим, как меняется стеснительный и избалованный подросток, становясь

бунтарём и обретая власть, узнаём подробности её жизни и смерти. Вопрос о нравственных качествах Мэдисон Спенсер, умершей, как ни странно, от передозировки марихуаной, является спорным. Но, несмотря на все негативный черты персонажей романа, мы видим мир, в который погружает их автор, и темы, которые он поднимает.

Для нашей статьи наиболее актуальными является вопрос репрезентации онтологической категорий, таких как жизнь и смерть. Ведь именно они есть объект осмысления человека любого возраста.

Ч. Паланик представляет нам не только жизнь и смерть, но и состояние души человека после смерти, его переживания, самоанализ, оценку прожитой им жизни. Автор ещё в предисловии готовит своего читателя к осмыслению: «Жизнь коротка. Смерть бесконечна» [4, с. 2]. Мэдисон в произведении «Проклятые» задаются вопросом «Как бы точнее вербализовать ощущение себя мертвой?» [4, с. 5]. Вопрос статуса человека после смерти остаётся всегда не открытым в силу того, что, как отмечал Ж. Деррида, «никто не может умереть за меня, вместо меня, это я, тот, кто умирает; только в этой ситуации я остаюсь наедине с собой, мир уходит, и я наконец обретаю самого себя» [2].

Вопрос о пребывании «в смерти» и восприятии этого опыта, Ч. Паланик повествует через свою героиню, как следует вести себя. У автора мертвые могут выходить на Землю в Хэллоуин, могут звонить живым через call-центр, они могут влиять на события в мире живых. Особенностью произведений Ч. Паланика «Проклятые» и «Обречённые» является то, что писатель предлагает нам определение для живых – «досмертные» [3, с. 272] и для мёртвых – «засмертные» [3, с. 272]. Мэдисон, главная героиня, в то же время объясняет, почему не осуществляется прямой контакт живых и мёртвых: «Вот почему Бог и воздвиг такой брандмауэр между живыми и мёртвыми: досмертные всегда искажают то, что им говорят засмертные. <...> Подводя итог: досмертные всё понимают неправильно. Впрочем, в нынешний исторический момент вряд ли стоит винить их в том, что они, изголовавших духовно, готовы заглотить любую веру» [3, с. 272]. Следует также отметить,

как автор через свою героиню объясняет современное духовное состояние человека в современном мире, который часто живёт с совершенно несоответствующими религиозным представлениям ценностями.

Как мы знаем, целью православия является спасение души человеческой в её наилучшем виде. Ч. Паланик, будто бы автор-христианин, делает своей героиней девочку-подростка, девственную душу, хоть и достаточно согрешившую из-за откровенного воспитания. Её душа, несмотря ни на что, попадает в Ад. Апелляции, которые она подаёт в офисе Ада, совершенно бесполезны, хотя в Рай ей тоже не слишком хочется. Она хочет быть с родными и хочет участвовать в их жизни даже после смерти, но это не приводит ни к чему хорошему.

Её жизнь до и после смерти – это «часть некоего грандиозного заговора, устроенного [её] так называемыми друзьями из ада» [3, с. 262]. Более того, Мэдисон говорит, что «Дьявол объявляет меня своим изобретением. Бог – своим» [3, с. 262]. Друзья из ада связываются с родителями Мэдисон через call-центр. Один из друзей, Леонард, «предсказал день и час [её] рождения» [3, с. 264] и «нашептал саму идею [её]» [3, с. 264], попросив «назвать [её] Мэдисон» [3, с. 264].

Важным для нас является то, что жизнь человека по Ч. Паланику представляется нам, как спектакль, автором которого является Сатана. Несмотря на то, что Сатана является автором текстов судьбы: «жирными большими буквами – первый признак дилетантства и самовлюбленности – напечатано название сценария: ИСТОРИЯ МЭДИСОН СПЕНСЕР Авторство и копирайт – Сатана» [4, с. 97]. Мэдисон описывает одну из встреч с Сатаной довольно необычно. Он не стереотипный «царь Тьмы», он всего лишь водитель и сценарист: «словно в замедленной съемке притормозил черный „линкольн” – тот же, что приезжал на мои похороны. Тот же самый шофер в форме, фуражке и зеркальных очках выходит и приближается к нам. В одной краге он сжимает зловещую стопку белых листов, скрепленную по краю тремя книжными винтами. Очевидно, это любительский сценарий, от которого ещё издали разит

голодом, наивностью, завышенными ожиданиями, абсурдным оптимизмом аутсайдера» [4, с. 97]. Изначально Сатана не выдаёт себя, он мастер преобразений, отец лжи. Его образ – это образ шофёра и как «у каждого шофера в Калифорнии есть сценарий, который он готов тебе впихнуть» [4, с. 17].

При первой встрече, когда Сатана отвозил Мэдисон в Ад после похорон, девочка всего лишь признала его за простого шофёра. Но на второй встрече, когда дьявол предложил ей сценарий, она рассмотрела его истинный облик: «в этот напряженный момент уголок рта водителя дёргается, складываясь в ухмылку, то ли застенчивую, то ли ехидную, и я вижу полный рот бурых мышинных зубов. Его кожа внезапно отсвечивает багровым. Он переминается и наклоняет голову, горбит плечи. Носком блестящего черного сапога для верховой езды – очень старомодного, больше похожего на копыто – он чертит в песке и пепле пентаграмму. Он затаил дыхание, и его смущение почти чувствуется в воздухе на вкус. Только я знаю не понаслышке, что едва я коснусь его кинематографического воздушного замка, он решит, что я обеспечу ему кассовых актеров, найду надёжное финансирование для съемок и заключу жирную сделку по дистрибуции. Даже в Гадесе такие моменты весьма болезненны. <...> Потом смотрю на именной значок, пришпиленный к лацкану его шоферской формы. Это гравировка на серебре, и там действительно написано: Сатана. Свободной рукой водитель снимает фуражку и показывает два костяных рога, которые торчат сквозь обычные каштановые волосы. Он снимает зеркальные очки и показывает глаза с горизонтальными зрачками, как у козы. Жёлтые» [4, с. 98]. В описании Сатаны Ч. Паланик преуспевает и добавляет заметные новаторские черты. Его Сатана не боится серебра, ведь носит серебряный значок, его внешний вид вовсе не княжеский, он скромнен и не пытается показать свою власть открыто. Его власть заключается лишь в том, что всё, что он напишет с своим сценарии жизни Мэдисон, сбудется и этого не изменить. Он одет «в твидовую форму. Ткань пахнет метаном, серой и бензином» [4, с. 98]. По-другому мы его и не видим в

тексте романов. Но он так и остаётся властителем душ, он наслаждается тем, что пишет чужие судьбы. Он и Харон, психопомп, перевозчик душ из царства живых в царство мёртвых, и мойра, прядущая нити текста как жизни.

Выводы. Человек в романах Ч. Паланика «Проклятые» и «Обречённые» встаёт перед выбором – подчиниться Сатане и жить по его сценарию или бороться, принимая решения самостоятельно. Это вопрос морали. Героиня Ч. Паланика, Мэдисон делает выбор христианский, противясь судьбе. Ведь православие не признает понятие судьбы, которое напрямую связано с несвободой человека. Жизнь человека лишена статики, которую предаёт ей судьба, ведь в православном вероучении жизнь – это динамика. Выбор – это то, что даёт нам православие. И именно такой путь избирает Мэдисон. Как утверждал Э. Фромм, «несчастливая судьба многих людей – следствие не сделанного ими выбора. Они ни живые, ни мертвые» [6]. В жизни Мэдисон была несчастна, ибо не имела выбора, ведомая родителями, а в после-жизни она обретает второй шанс и свободу действий.

Как отмечает Ю. Бабинов, «добровольный выбор всегда связан с чувством удовольствия, радости, душевного подъема и является переживанием реализации идеала как цели. Вот почему православные ценности выражают такие отношения между людьми, которые не разъединяют, не отчуждают человека от других людей, от природы и от самого себя, а объединяют, собирают людей в общности высокого уровня» [1]. Именно таким должно быть воспитание современного обучающегося как личности, свободно выбирающей свой путь, несмотря на трудности и грехи, стремящейся к лучшему. Современная американская литература, литература спорная и противоречивая, способная научить этому, благодаря своей свободности отражает нашу действительность.

Аннотация. В статье освящается вопрос, связанный с возможностью интерпретации современной американской литературы с точки зрения духовно-нравственных ценностей и использованием такого рода литературы с целью

духовного воспитания обучающихся в вузе. Материалом исследования стала диалогия Ч. Паланика «Проклятые» и «Обречённые».

Ключевые слова: педагогика, воспитание, современная американская литература, роман, Ч. Паланик.

Summary. The article is sanctified by the question related to the possibility of interpretation of contemporary American literature from the perspective of spiritual and moral values and the use of this kind of literature for the purpose of students' spiritual education at the university. The material of the study was the dilogy by Ch. Palahniuk, "Damned" and "Doomed".

Keywords: pedagogy, education, contemporary American literature, novel, Ch. Palahniuk.

Литература:

1. Бабинов, Ю. А. Православная духовность на рубеже эпох [Электронный ресурс] / Ю. А. Бабинов. – Режим доступа: http://fsn.fhum.info/pdf/35/35_87-96.pdf. (дата обращения: 08.02.2017).

2. Грицанов, А. А. Смерть в деконструкции [Электронный ресурс] // Новейший философский словарь. – Режим доступа: <http://ponjatija.ru/node/6840>. (дата обращения: 08.02.2017).

3. Паланик Ч. Обреченные / Ч. Паланик. – М.: АСТ, 2013. – 350 с.

4. Паланик Ч. Проклятые / Ч. Паланик. – М.: АСТ, 2012. – 317 с.

5. Фромм, Э. Кредо [Электронный ресурс] / Э. Фромм. – Режим доступа: <http://avtonom.org/old/lib/theory/fromm/credo.html>. (дата обращения: 07.01.2017).

УДК 37.04

ОТНОШЕНИЕ СТУДЕНТОВ-ИНВАЛИДОВ И ЗДОРОВЫХ К ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ И СПОРТУ В ЗАБГУ

Черedayко Антон Александрович,

магистрант,

Забайкальский государственный университет, г. Чита

Кохан Сергей Тихонович,
*кандидат медицинских наук, доцент, директор Регионального центра
инклюзивного образования,
Забайкальский государственный университет, г. Чита*

Патеюк Андрей Владимирович,
*доктор медицинских наук, профессор кафедры социальной работы,
Забайкальский государственный университет, г. Чита*

Постановка проблемы. В настоящее время общество уделяет большое внимание физической культуре и спорту, вовлекая все больше молодых людей в различные спортивные мероприятия. Спорт и физическая культура развивают такие чувства, как характер, терпение, мотивацию, учат дисциплине и преодолению трудностей, что оказывает положительное влияние на качество жизни человека [3, 4, 5].

Здоровая молодежь, в том числе и с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) – это будущее любого общества, которая должна получить физическое воспитание. Чтобы молодежь с инвалидностью могла так же, как и молодые люди без ограничений здоровья, участвовать в спортивных занятиях, начиная от спортивных занятий для детей, подростков, и продолжая в высших учебных заведениях. Спорт и физическая культура должны быть доступны для всей молодежи, независимо от их физических возможностей; не допуская дискриминации по половым признакам, так как физическая активность для молодых людей является их образом жизни [1, 2].

В настоящее время неудовлетворительная физическая подготовленность молодежи на сегодняшний день является важной проблемой. Глобальная компьютеризация и внедрение технологических систем, облегчающих работу и жизнедеятельность человека, снижает его активность, что также влечет к ухудшению самочувствия. Недостаток движения приводит к нарушениям мышечной, сосудистой, дыхательной, сердечной работе, способствуя возникновению различных заболеваний. Только подвижный и здоровый образ жизни укрепляет иммунитет и улучшает работу организма [3, 4, 5].

В последние годы большой вклад в спорт вносит Правительство РФ путем принятия различных законов, влияющих на здоровый образ жизни

человека, таких как запрет курения, в общественных местах, запрет продажи алкогольной продукции по времени и возрасту. Внедрение различных спортивных программ, благодаря которым строятся спортивные объекты, ведется популяризация спорта и пропаганда здорового образа жизни, проводятся спартакиады, открывается много спортивно-оздоровительных кружков, фитнес клубов [1, 2].

Чтобы выяснить, занимается или нет молодежь, в том числе и с ОВЗ физической культурой и спортом, мы решили провести анонимное анкетирование в Забайкальском государственном университете (ЗабГУ).

Формулировка цели статьи: изучить отношение студентов с ОВЗ и здоровых студентов к физической культуре и спорту в ЗабГУ.

Изложение материала. Учитывая всё вышеизложенное, мы составили две анкеты, для студентов с ОВЗ и здоровых студентов, состоящие из четырнадцати вопросов с разными вариантами ответов. В ЗабГУ было опрошено 50 студентов с ОВЗ и 100 здоровых студентов возрасте от 18 до 22 лет, состоящих из 46% мужского и 54% - женского пола. При проведении анализа и подсчета опроса результаты показали, что одни студенты равнодушны к спорту, а другие не представляют свою жизнь без занятий физической культурой.

Регулярно посещают спортивные залы 24% студентов с ОВЗ и 90% здоровых студентов, т.е., для большинства здоровых студентов занятия физкультурой являются образом их жизни. Меньшее число занятий спортом среди студентов с ОВЗ можно объяснить тем, что часть таких студентов имеют нарушения здоровья, при которых занятия спортом ограничены.

Больше всего здоровые студенты предпочитают заниматься волейболом - 46%, бегом - 22%, теннисом - 20%, плаванием - 12%. Студенты с ОВЗ также отдают предпочтение волейболу - 16%, плаванию - 16%, бегу - 12%, теннису - 6%.

Здоровые студенты в 76 % случаев и 94% с ОВЗ отметили, что их все устраивает на занятиях физической культурой, при этом 42% здоровых

студентов и 16% с инвалидностью оценили свой образ жизни как максимально здоровый и возможный на сегодняшний день. Остальные же студенты обеих групп свой образ жизни отнесли к среднему уровню здоровья. Под здоровым образом жизни здоровые и студенты с ОВЗ примерно в одинаковом соотношении понимают: 30-32% - отказ от алкоголя и курения, 20-22% - занятие физической культурой, 12-14% - полноценное питание.

Для большинства студентов обеих групп предпочтительнее заниматься физической культурой 2-3 раза в неделю (здоровые – 76%, студенты с ОВЗ - 60%). Во время занятий физкультурой так же большинство студентов были (более 70%) испытывают приподнятое настроение.

Для достижения цели физического воспитания и формирования физической культуры личности, 48% здоровых студентов и 34% с ОВЗ считают, что необходимо приобрести опыт творческого использования физкультурно-спортивной деятельности для достижения жизненных и профессиональных целей. Физическая культура и спорт для 72% здоровых студентов и 24% студентов с ОВЗ является единственным способом быть в форме.

Выводы. По результатам опроса, мною были сделаны выводы, что здоровые студенты наиболее активно посещают занятия физической культурой, спортивные секции и оздоровительные мероприятия Вуза. Студенты с ОВЗ имеют желание посещать занятия по физической культуре и различные спортивные секции, но не всегда имеют возможность и время.

Таким образом, опрос студентов показал, что к занятиям физической культурой и спортом большая часть студентов, как с ОВЗ, так здоровые, относятся положительно и стараются вести здоровый образ жизни.

Аннотация. В данной статье показано, что в Забайкальском государственном университете к занятиям физической культурой и спортом большая часть студентов, как с ограниченными возможностями, так и без них, относятся положительно и стараются вести здоровый образ жизни.

Ключевые слова: экология, студент, ограниченные возможности здоровья, здоровье, спорт.

Summary. In this article it is shown that at the Transbaikal state university to occupations physical culture and sport the most part of students, both with limited opportunities, and without them, are positive and try to lead a healthy lifestyle.

Keywords: Ecology, student, limited opportunities of health, health, sport.

Литература:

1. Конституция Российской Федерации принята всенародным голосованием 12.12.1993 (с учетом поправок, внесенных Законами РФ о поправках к Конституции РФ от 30.12.2008 N 6-ФКЗ, от 30.12.2008 N 7-ФКЗ) // "Собрание законодательства РФ", 26.01.2009, N 4, ст. 445.

2. Распоряжение Правительства РФ от 07.08.2009 N 1101-р «Об утверждении Стратегии развития физической культуры и спорта в Российской Федерации на период до 2020 года» // "Собрание законодательства РФ", 17.08.2009, N 33, ст. 4110.

3. Основы здорового образа жизни: учебное пособие / С.Т. Кохан, А.В. Патеюк, В.Л. Антонов [и др.] – Чита: ЗабГУ, 2016. – 280 с.

4. Реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья: учебно-методическое пособие / С.Т. Кохан, А.В. Патеюк, Кривошеева Е.М. [и др.] – Чита: ЗабГУ, 2015. – 186 с.

5. «Инклюзивная культура и спорт [Электронный ресурс] – URL: <https://perspektiva-inva.ru/sport/activity/vw-2445/> (дата обращения: 10.03.2017).

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ДИСТАНЦИОННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Четырбок Петр Васильевич,
*кандидат технических наук,
старший преподаватель кафедры педагогики
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО
«Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского»,
г. Ялта*

Постановка проблемы. Современное образование должно соответствовать требованиям к мобильности и креативности, стать стратегически направленным, гарантировать приспособление человека к условиям экономической деятельности. Модернизируясь, развиваясь, система образования влияет на характер происходящих социальных процессов.

Целью статьи являются рассмотрение информационных технологий в дистанционном образовании. Применение информационных технологий в дистанционном образовании позволит повысить качество и эффективность подготовки кадров в Российской Федерации. Дистанционное образование дает возможность получить специальность, повысить квалификацию, пройти переподготовку и найти работу.

Изложение основного материала исследования. Развитие компьютерной техники и средств связи кардинально меняет образ жизни человека. От этих изменений не осталось в стороне и образование. Прошли те времена, когда для процесса обучения был необходим личный контакт учителя и обучающего.

К плюсам дистанционного образования можно отнести: обучение в индивидуальном темпе, свобода и гибкость, доступность, мобильность, технологичность, социальное равноправие, творчество.

Но существуют и минусы: отсутствие очного общения, необходимость наличия индивидуально-психологических условий, необходимость постоянного доступа к источникам информации, недостаток практических занятий, отсутствует постоянный контроль, обучающие программы и курсы могут быть

плохо разработаны. В дистанционном образовании основа обучения в основном письменная.

Информационные технологии в дистанционном образовании разделяют на три группы:

1. Технологии представления;
2. Технологии хранения и обработки;
3. Технологии передачи образовательной информации.

Сочетание этих групп и образует технологию дистанционного обучения. Рассмотрим возможности дистанционного обучения на основе системы управления электронными курсами Moodle 3+. Основной учебной единицей Moodle 3+ является учебный курс. В рамках такого курса можно организовать:

1. Взаимодействие студентов между собой и преподавателем. Для этого могут использоваться такие элементы как: форумы, чаты;
2. Передачу знаний в электронном виде с помощью файлов, архивов, веб-страниц, лекций;
3. Проверку знаний и обучение с помощью тестов и заданий. Результаты работы студенты могут отправлять в текстовом виде или в виде файлов;
4. Совместную работу, учебную и исследовательскую, студентов по определенной теме, с помощью встроенных механизмов вики, семинаров, форумов.

Система Moodle 3+ может обеспечить:

1. Выбор удобного времени и места для обучения, как для преподавателя, так и для студента;
2. Прочное усвоение знаний;
3. Контакт преподавателя со студентом по мере необходимости.
4. Индивидуализацию обучения.

В учебный процесс дистанционного обучения входят все основные формы стандартной организации учебного процесса: лабораторный практикум, лекции, практические и семинарские занятия, система контроля, самостоятельная и исследовательская работа студентов.

Основная организационная форма обучения, направленная на первичное овладение знаниями, представляет собой **лекция**.

Если применять **видеолекции**, то лекции преподавателей записывают на электронный носитель. Различными методами монтажа она может быть дополнена мультимедиа приложениями, которые будут иллюстрировать изложение лекций. Такие дополнения служат не только для обогащения содержания лекций, но и делают ее изложение более живым, понятным и привлекательным для студентов.

Для любой формы обучения самостоятельная работа студента является неотъемлемой частью. Обучающиеся с помощью дистанционных технологий для подобных работ над лекционным материалом используют интерактивные компьютерные обучающие программы **мультимедиа лекций**.

Для углубленного изучения дисциплины, предназначены **практические занятия**. Эти занятия помогают осмыслить теоретический материал, приобрести навыки профессиональной деятельности, сформировать умение, позволяющее убедительно выражать собственную точку зрения. В ряду форм организации практических занятий, адаптированных к дистанционному обучению, необходимо выделить следующие: *лабораторные работы и практические занятия по решению разного рода задач*.

Семинарские занятия - одни из главных организационных форм учебной деятельности. В системе дистанционного образования реализуются все три уровня семинарских занятий: спецсеминары, семинары, просеминары. Формирование сетевых семинаров предполагает три этапа: подготовительный, основной и заключительный.

Дистанционное обучение, предполагает увеличение объема самостоятельной работы студентов, в связи с чем, увеличится необходимость организации постоянного сопровождения и поддержки учебных процессов со стороны преподавателей. Значительное место в системе поддержки занимает проведение **консультаций**, которые теперь с точки зрения дидактических целей, намного усложняются. Оперативность обратной связи может быть

заложена как в текст учебного материала, так и в возможности оперативного обращения к преподавателю или консультанту в процессе изучения курса.

Контроль качества знаний педагогами, является одной из основных форм организации учебного процесса. В системе ДО используются практически все возможные организационные формы контроля, дополненные специально разработанными компьютерными программами, которые позволяют снять часть нагрузки с преподавателей и приумножить эффективность и своевременность контроля. Таким образом, применение новых образовательных технологий делает возможным осуществление таких видов контроля:

5. *Текущий контроль;*
6. *Тематический контроль;*
7. *Рубежный и итоговый контроль.*

Внеаудиторная **самостоятельная работа студентов (СРС)** относится к информационно-развивающим технологиям обучения, которые направлены на первичное овладение знаниями. Организация групповой или индивидуальной самостоятельной деятельности обучающихся в системе дистанционного обучения требует использования передовых педагогических технологий. Речь идет о широком применении метода проектов, обучения в сотрудничестве, исследовательских и проблемных методов.

Организация **научно-исследовательской работы студентов** при очном обучении, как правило сводится к проведению научных студенческих конференций, семинаров, написанию дипломных и курсовых работ и проектов, к выполнению учебно-исследовательских заданий. Система дистанционного обучения подразумевает использование разнообразных педагогических технологий, которые позволят реализовать игровые, исследовательские и творческие формы проектной педагогической деятельности, которая формирует основу научно-исследовательской работы студентов.

Выводы. Быстрое развитие дистанционного обучения позволяет повысить эффективность системы образования, которая гарантирует необходимые условия для полноценного образования на всех уровнях,

увеличивает возможности граждан на получение качественного образования по всей территории России, создает благоприятные условия для формирования рынка образовательных услуг и интеграции российской системы образования в мировое образовательное сообщество.

Аннотация. Рассматривается необходимость и целесообразность полномасштабного внедрения дистанционного образования, рассматриваются методы организации стандартных методов обучения в форме, поддерживаемой системами дистанционного образования.

Ключевые слова: дистанционного образование, лекции, контроль, знания, технологии.

Annotation. The necessity and expediency of full-scale introduction of distance education is considered, methods of organization of standard methods of training in the form supported by distance education systems are considered.

Keywords: distance education, lectures, control, knowledge, technology.

Литература:

1. Вершинина Т.С. Дистанционное образование и инновационные технологии как условие повышения качества образования // Современные проблемы науки и образования. - 2008. - № 4. - С. 62-63;

УДК .37.02

ПОощРЕНИЕ И НАКАЗАНИЕ КАК МЕТОДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СТИМУЛИРОВАНИЯ

Швалюк Яна Александровна,
*аспирант кафедры педагогики и управления учебными заведениями
Гуманитарно-педагогической академии (филиал)
ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»
г. Ялта*

Постановка проблемы. В данное время, вопрос о применении поощрения и наказания является очень актуальным, ведь значение поощрений и наказаний в системе воспитательных воздействий весьма локально. Однако большинство педагогов употребляют их, в качестве доминирующих, не

учитывая тот факт, что на сегодняшний день теория и практика воспитания располагает богатейшим арсеналом различных методов и приемов. Но, несмотря на такую известность и очень обширное распространение методов поощрения и наказания, педагоги зачастую или не правильно используют эти методы или недостаточно продуманно и, таким образом, в лучшем случае это не эффективно в педагогическом отношении, а в худшем может привести к неисправимой ошибке, за которую порой ребенок расплачивается всю жизнь.

Цель статьи является теоретическое обоснование особенностей поощрения и наказания как педагогических методов стимулирования, актуализировать возможности использования опыта прошлого в практике современного учебно-воспитательного процесса.

Изложение основного материала исследования. Поощрение и наказание – метод педагогического стимулирования, который, побуждая общественно полезную деятельность воспитанников, вместе с тем тормозит их не желательные действия и поступки. Содержание поощрений и наказаний состоит во внесении изменений в отдельные права и обязанности учащихся, как членов коллектива, а также в моральной оценке их деятельности. Этот метод способствует воспитанию у детей общественно и нравственно ценной инициативы, развитию привычки сознательного самоконтроля своего поведения, повышению ответственности за свои слова и поступки.

Поощрение и наказание хотя и являются противоположными методами, но тесно взаимосвязаны друг с другом. Например, поощрение стимулирует правильную линию в поведении, а наказание тормозят проявления недисциплинированности, недобросовестности и другие отрицательные качества, в этом противоположность этих методов. Ну а взаимосвязь проявляется в том, что эти методы помогают ребёнку осознать свои достоинства или недостатки, стимулируют или тормозят поведение, приучают к самоконтролю. [5, с.211].

Необходимость использовать поощрение в самых различных видах деятельности детей отмечал В. Е. Гмурман. «Избежать захваливания отдельных

учащихся и отдельных классов можно... путем поощрения самых различных достижений в различных областях деятельности», - писал он. Это даёт возможность стимулировать, способности и склонности, как в области учения, так и в разнообразной внеурочной деятельности [3, с. 170].

Поощрение и наказание как методы стимулирования человеческой деятельности являются не только самыми известными среди древних методов воспитания и обучения, но и наиболее распространенными и широко употребляемыми в настоящее время.

Поощрение - это стимулирование положительных проявлений личности с помощью высокой оценки ее поступков, порождение чувства удовольствия и радости от сознания признания другими усилий и стараний личности. [7, с.417]. Поощрение закрепляет положительные навыки и привычки. Действие этого метода основано на возбуждении положительных эмоций. Именно поэтому оно вселяет уверенность, создает приятный настрой на работу (пусть даже трудную) повышает ответственность.

Наказание – это метод педагогического воздействия, который должен предупреждать нежелательные действия, тормозить их, останавливать негативные проявления личности с помощью отрицательной оценки ее поступков, порождения чувства вины, стыда и раскаяния. Содержанием наказания в старой школе было переживание страдания. Даже такой известный во многом педагог прошлого века, как Н.И. Пирогов, будучи попечителем Киевского округа, по учебным заведениям, выдвигал в целях «воспитания законности» систему физических наказаний, в том числе и порку, за что был подвергнут уничтожающей критике Н.А. Добролюбовым [6, с. 342-344].

Л.Ю. Гордин, Б. Т. Лихачев и В.Л. Леви изучая наказание как коррекционный метод, предлагают следующие принципы его использования: наказание действительно, когда оно понятно ребёнку, и он считает его справедливым. После наказания о нём не вспоминают, а с ребенком сохраняются нормальные отношения. Если ребенок провинился, его можно наказать только один раз. Даже если поступков совершено сразу несколько,

наказание может быть суровым, но только одно, за всё сразу. Употребляя наказание, нельзя оскорблять ребенка. Наказываем не по личной неприязни, а по педагогической необходимости. Не наказывайте, если нет полной уверенности в справедливости и полезности наказания. Не допускайте превращения наказания в орудие мести. Воспитывайте убеждение, что ребенка наказывают для его же пользы. Наказание не должно вредить здоровью ребенка - ни физическому, ни моральному. Если ребенок болен - воздержитесь от наказания. Каким бы то не было наказание, ребенок не должен его бояться. Он должен знать, что в определенных случаях оно неотвратимо. Не наказания он должен бояться не гнева, а вашего огорчения [1, с. 88-89].

Выводы. Отмечая, безусловно, важное значение и актуальность проблемы использования методов поощрения и наказания в педагогике, я считаю, что на сегодняшний день она еще недостаточно изучена как в педагогическом, так и в психологическом аспекте нравственного воспитания, особенно в плане формирования предпосылок самодисциплины на возрастном этапе 5-7 лет жизни. Очень важно с детства сформировать у детей представления о правилах поведения и воспитывать положительное отношение к их выполнению. Дети должны осознать значение необходимости выполнения норм и правил поведения, понять их целесообразность, научиться управлять своими поступками.

Аннотация. В статье рассматриваются сложные педагогические проблемы, касающиеся применения в воспитании детей поощрений и наказаний как необходимые средства педагогической коррекции. Несмотря на то, что эти два понятия чаще воспринимаются как антиподы, автор статьи доказывает, что в истории педагогики эти два понятия чаще неразрывно связаны. Вместе с разработкой методов наказаний формировались методы поощрений, вырабатывались требования к их применению. Актуальность поднимаемых вопросов в статье определяется их значимостью в современной системе воспитания и образования. Их направленность, сущность определяются общественными, историческими, политическими условиями.

Этими условиями обуславливается взгляд на ребенка, его понимание, отношение к нему.

Ключевые слова: поощрение, наказание, педагогика, педагогический процесс, учебно-воспитательный процесс, образование, метод.

Annotation. In article the complex pedagogical problems concerning application in education of children of encouragement and punishments as necessary means of pedagogical correction are considered. In spite of the fact that these two concepts more often are perceived as antipodes, the author of article proves that in the history of pedagogics these two concepts are more often inseparably linked. Together with development of methods of punishments methods of encouragement were formed, requirements to their application were developed. Relevance of the brought-up questions in article is defined by their importance in a modern educational system and educations. Their orientation, essence are defined by public, historical, political conditions. These conditions cause a view of the child, his understanding, the attitude towards him.

Keywords: encouragement, punishment, pedagogics, pedagogical process, teaching and educational process, education, method.

Литература:

1. В. В. Струбицкий. Меры поощрения и наказания и методика их применения в нравственном воспитании учащихся, С., 1961.
2. В. И. Фармаковский. Методика школьной дисциплины, О., 1931.
3. Гмурман, В.Е. Поощрение и наказание в школе. [Текст]- М.: Просвещение, 1962.-240 с.
4. Коменский Я. А. Материнская школа. М.: Учпедгиз. 1947. 64 с.
5. Макаренко А. С. Книга для родителей. Л., 1981. 320 с.
6. Урунбасарова Э.А. Этика преподавателя. - Алматы, "Бастау", 2003
7. Ушинский К. Д. Избранные сочинения в 2 томах, М., 1952-1953.

**К ВОПРОСУ О ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ
СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ НА ПРИМЕРЕ ИСТОРИЧЕСКИХ
ПЕРСОНАЛИЙ**

Шендрикова Снежана Павловна,
*доктор исторических наук, профессор кафедры истории, краеведения
и методики преподавания истории
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский
федеральный университет им.В.И.Вернадского», г. Ялта*

Постановка проблемы. Актуальность данной тематики не вызывает сомнений. Как бы ни были подробны и тщательны изыскания современников относительно той или иной персоналии, всегда найдутся неизвестные до сих пор данные, сюжеты, фрагменты, которые дополняют целостность общей картины относительно наших исторических героев. Кроме этого, привлечение внимания к личностям, сыгравшим важную, а иногда и судьбоносную роль в истории России, представляет собой образец беспристрастной любви и верности своему Отечеству, что во все времена было отличительной чертой россиян, их генетическим кодом. Именно беззаветное служение Отечеству ведет к победам и свершениям современников во благо своего народа, во имя своей Родины.

Целью статьи является обращение внимания научной общественности к неоспоримой роли исторических персоналий в вопросах патриотического воспитания современной российской молодежи.

Изложение основного материала исследования. В данном контексте прежде всего следует вспомнить времена Киевской Руси и ее великого князя Владимира Святославовича (978 – 1015 гг.). При нём Русь приняла христианство на священной крымской земле, о чем помнит древний Херсонес [1, с. 32 – 50]. Александр Ярославич Невский (1221 – 1263 гг.), великий князь киевский, русский полководец, проявивший себя на Неве (1240 г.) и Чудском озере («Ледовое побоище», 1242 г.), которому хватило мужества и героизма дать отпор врагу на западе, нашел общий язык с восточным оппонентом Руси –

монголо-татарами и решил вопрос мирным дипломатическим путем [2, с. 12 – 16]. Велика роль и другого молодого московского князя – Дмитрия Донского (1350 – 1389 гг.), названного «Донским» за великую победу в Куликовской битве (8 сентября 1380 г.) над ханом Мамаем [3, с. 51 – 84].

Эти люди жили во имя Отечества и погибли ради него. И таких примеров в истории бесчисленное множество. Вспомним хотя бы тяжёлые годы «Смутного времени». Сколько пришлось пережить русскому народу и бед, и разорений, и страданий, пока не нашлись предводители народного ополчения - Кузьма Минин (... – 1616 г.) и Дмитрий Пожарский (1577 – 1642 гг.) [4, с. 453 – 472]. Низкий им поклон за их подвиг и благодарная память потомков.

Вся история нашего государства – это пример беззаветного служения конкретных персоналий своему Отечеству. И здесь нельзя не сказать о наших правителях. В первую очередь вспоминается образ Петра Великого I (1672 – 1725 гг.), поднявшего престиж России до империи [5]. Не менее важной фигурой в исторической судьбе России стала и Екатерина Великая II (1729 – 1796 гг.). Период её правления часто трактуют, как «золотой век» Российской империи. Екатерину II совершенно справедливо называют «собирательницей земель». При ней к России были присоединены территории Белоруссии и западной Украины, Литвы, Курляндии и Крымский полуостров (1783 г.) [6]. Последний исторический факт не дает покоя мировой общественности и сегодня. Однако именно он лег в основу событий и результатов весны 2014 г.

Кроме государственных и общественно-политических деятелей, непременно нужно вспомнить и об отечественных военачальниках и морских адмиралах. И здесь, пожалуй, самая богатая в мировой практике «коллекция» бессмертных имен: Александр Суворов (1730 – 1800 гг.), Михаил Кутузов (1747 – 1813 гг.), Федор Ушаков (1745 – 1817 гг.), Михаил Лазарев (1788 – 1851 гг.), Петр Багратион (1765 – 1812 гг.), Михаил Барклай де Толли (1761 – 1818 гг.), Алексей Брусилов (1853 – 1926 гг.), Георгий Жуков (1896 – 1974 гг.), Константин Рокоссовский (1896 – 1968 гг.) – вот далеко неполный перечень

величайших военачальников, прославивших наше Отечество своими подвигами [7].

Но на ход исторического развития всегда влияли не только государственные, общественно-политические и военные деятели. Научная и культурная сфера нашего общества также богата именами, которые знают далеко за пределами России. Ученые Дмитрий Менделеев (1834 – 1904 гг.) [8, с. 67 – 89] и Владимир Вернадский (1863 – 1945 гг.) [8, с. 21 – 32], литераторы Александр Пушкин (1799 – 1837 гг.) [9] и Антон Чехов (1860 – 1904 гг.) [10, с. 41 – 47], художники Иван Айвазовский (1817 – 1900 гг.) и Николай Самокиш (1860 – 1944 гг.) [11] воспевали Россию – матушку в своих бессмертных произведениях, ставших классикой мирового уровня.

Вопрос о присоединении Крыма к России остается дискуссионным в современной исторической науке и не только. Вместе с тем, в исторической судьбе как Крыма, так и нашего Отечества в целом нельзя умалить роль персоналий. Крым всегда был источником вдохновения и новых созиданий для известных государственных деятелей, видных военачальников, представителей науки и культуры, писателей, поэтов, художников, в разное время побывавших или живших на полуострове. Своими делами, плодами трудов и произведениями они приумножили славу и значение Крыма во всем мире.

В этой связи на сегодняшний день не обосновательны размышления о том, чтобы познавать, а значит, и преподавать историю Крыма через персоналии. Ведь даже крымская топонимика указывает на это: Верхняя и Нижняя Кутузовки, Сувотово, Пушкино, Долгоруковская яйла...

Выводы. В заключение хотелось бы отметить, что Россия никогда не испытывала недостатка в талантливых личностях, которые, порой, не будучи на троне, оказывали огромное влияние на развитие государства. Гениальные ученые и талантливые конструкторы, всемирно известные писатели и поэты, великие путешественники и отважные первопроходцы, бесстрашные военачальники и, конечно, высочайшие государи. Всех их объединяло ни тщеславие и цинизм, ни холодный расчет и алчность, а только одно – любовь к

родному Отечеству. Ибо вершить дела такого масштаба могут люди, горячо преданные своей стране, своему народу.

Аннотация: В данной научной публикации показана роль личности в истории родного края и Отечества в целом. Привлечение внимания к деятелям, сыгравшим важную, а иногда и судьбоносную роль в истории России, представлено как образец беспристрастной любви и верности Родине. В этой связи автором предложен методический материал в виде исторических очерков о персоналиях пятнадцати государственных деятелей, военачальников и представителей культуры и науки, с которыми тесно связана история Крыма.

Ключевые слова: личность, воспитание, Отечество, верность, служение.

Annotation: The scientific publication presented reveals the role of personality in the history of his native land and Fatherland as a whole. Drawing attention to the characters who played an important and sometimes a pivotal role in the history of Russia, is presented as an example of impartial love and loyalty to the homeland. In this regard, the author offers methodical material in the shape of historical essays dedicated to the personalities of the fifteen statesmen, military leaders, and representatives of culture and science who played prominent roles in the history of the Crimea.

Keywords: personality, education, homeland, loyalty, service.

Литература:

1. Володихин Д.М. Владимир Святой (Красное Солнышко) – М.:ИД «Комсомольская правда», 2015. – 96 с.
2. Володихин Д.М. Александр Невский. – М.: ИД «Комсомольская правда», 2015. – 96 с.
3. Плотникова О.А. Дмитрий Донской. – М.: ИД «Комсомольская правда», 2015. – 96 с.
4. Карамзин Н.М. История государства Российского в 4-х книгах. Книга четвертая (т. X – XII). – Ростов н/Д: Издательство «Феникс», 1997. – 544 с.
5. Гуськов А.Г. Император Всероссийский Пет I Алексеевич. – М.: ИД «Комсомольская правда», 2015. – 96 с.

6. Аксенов А.И. Императрица Всероссийская Екатерина II. – М.: ИД «Комсомольская правда», 2015. – 96 с.
7. Бутромеев В.П., Бутромеев В.В. Великие русские полководцы. – М.: Издательство: Олма Медиа Групп/Просвещение, 2015. – 532 с.
8. Артемов В.В. Русские ученые и изобретатели. – М.: Издательство: Росмэн – Пресс, 2003. – 336 с.
9. Гейченко С.С. У Лукоморья. Издательство: Лениздат, 1986. – 279 с.
10. Шендрикова С.П. Деятельность А.П. Чехова в социокультурной жизни Крыма (конец XIX – начало XX вв.) / С.П. Шендрикова // Актуальные проблемы современного социогуманитарного знания : межвуз. сборник науч. тр. / ФГБОУ ВО Саратовский ГАУ имени Н.И. Вавилова. – Саратов, 2016. – Вып. 9. – С. 41 – 47.
11. Яковлев В.Н. О великих русских художниках. М.: Издательство: «Пленер», 1952. – 320 с.

УДК 378.147.091.3(072):517

**МЕТОД ПРОЕКТОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИСТОРИКО –
МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ КАК ОДИН ИЗ ПРИМЕРОВ
ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

Шилова Любовь Ивановна,

*кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры математики, теории и методики обучения
математике*

Егорова Ирина Владимировна,

*магистерская программа «Математика в профессиональном образовании»
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального
государственного автономного образовательного учреждения высшего
образования «Крымский федеральный университет имени В.И.Вернадского» в
г. Ялте*

Постановка проблемы. Метод проектов в педагогике является в данный момент одной из наиболее многообещающих и действенных новаторских технологий, способствующих развитию личностных компетенций

обучающихся, а также является своеобразным толчком к научной исследовательской деятельности.

Однако, внедрение проектов не всегда органично вписывается в тот или иной предмет. Общепринятыми затруднениями считают применение данной технологии в преподавании математики. Ведь известно, что математика – это точные правила и «сухие» цифры, теоремы, формулы и доказательства, не допускающие каких – либо отклонений. Поэтому так важно применение проектной технологии в обучении математики, предоставляющей преподавателю возможность преодолеть стереотип «скучной» науки, развить свои творческие способности, увлечь учеников.

Цель статьи. В статье мы планируем описать опыт применения метода проектов на историко-математическом материале.

Изложение основного материала исследования. Уникальность этого метода в том, что его можно применять к различным формам урочной а так же внеурочной деятельности. Важно и то, что в результате проектной деятельности участники проекта получают не только знания, умения, навыки, но и опыт постановки цели, достижения результата. Проекты помогают сформировать математические компетентности учеников, расширить их кругозор, привить любовь к науке. Важно отметить, что в каждом случае применения метода проектов, в его планировании и реализации требуется не только наивысший профессионализм самого педагога, но и нестандартность его мышления, способность импровизировать, изобретать.

Несомненно, плюсом данной образовательной технологии является поэтапность ее внедрения, однако не существует готовых решений, алгоритмов и руководств, превращающих изучение учебного материала в захватывающую игру, увлекательный процесс. Поэтому каждая новая разработка, представленная для рассмотрения, вызывает большой интерес в педагогическом кругу.

Самой доступной и интересной темой проектов по математике является история математики. Ведь именно рассматривая историю формирования,

развития математики как науки, мы достигаем главной цели инновационной технологии – развитие научного мировоззрения, познавательного интереса учащихся, их творческого потенциала. Заинтересовать учащихся, заставить их полюбить математику – вот главная задача при использовании элементов истории математики на уроках.

Примерные темы проектной деятельности по математике с использованием элементов историзма:

1. История возникновения чисел.
2. Архимед, его великие открытия.
3. Таинственная история совершенных чисел.
4. Старые русские меры.
5. Магические квадраты.
6. Легенды о Пифагоре.
7. Гений Да Винчи.
8. Леонард Эйлер и курс школьной математики.
9. Принцесса математики Софья Васильевна Ковалевская.
10. Омар Хайям – не только персидский поэт, но и математик.

Проект «**Строение современной математики**»

Тип проекта: исследовательский, групповой, кратковременный.

Цель проекта: Ознакомить учащихся с историей образования математического знания, формирования математики как науки, со строением современной математики. Формировать необходимые математические и познавательные компетентности.

Задачи проекта, темы исследований:

1. Структура математики Древней Греции.
2. Деление математики по П.Рамусу.
3. Математика Нового времени.
4. Классификация «Энциклопедии».
5. Концепция современной математики.

Аннотация: Данный проект реализуется в рамках дисциплины «Основные структуры современной математики», «Методические основы школьного курса математики», «Методика преподавания математики в высшей школе», «История математического образования в России».

Предполагаемый продукт: научно-исследовательские доклады, презентации, выступления на конференции.

Этапы проведения проекта:

1 этап: *Мотивационный* – сообщение темы проекта, формулирование тем для исследований.

2 этап: *Создание творческих групп* – выбор темы исследования каждой группой, обсуждение источников информации, составление плана работы.

3 этап: *Проектная деятельность* – самостоятельная работа учеников по выбранной теме исследования: обобщение материалов, оформление результатов.

4 этап: *Подготовка отчёта о проделанной работе* – все собранные и подготовленные результаты ещё раз уточняются, корректируются.

5 этап: *Защита проектов* – группы представляют результаты своей работы, подводятся итоги.

Выводы. Использование исторического материала по математике в проектной деятельности дает возможность ученикам с гуманитарным складом ума овладеть основами математики, показать всем участникам процесса, что математика – это продукт творческой деятельности, обобщенное знание многих поколений человечества.

Аннотация. В статье раскрыта актуальность применения на уроках математики проектной деятельности в рамках реализации инновационных технологий. Предложены темы проектов с использованием элементов историзма.

Ключевые слова: инновационные технологии, метод проектов, элементы историзма, математика.

Annotation. The article reveals the urgency of the application on the mathematics lessons of the project activities within the framework of implementation of innovative technologies. Proposed themes of projects with elements of historicism.

Key words: innovative technologies, project method, elements of historicism, mathematics.

Литература:

1. Величко М.В. Математика. 9-11 классы: проектная деятельность учащихся. – Волгоград: Учитель, 2008. – 123 с.

2. Малыгин К. А. Элементы историзма на уроках алгебры в средней школе. Пособие для учителей. Изд. 2-е / К. А. Малыгин – М. : Изд-во Учпедгиз, 1963. – 240 с.

3. Метод учебных проектов как средство активизации учебной деятельности учащихся: Учебно-методическое пособие / Под ред. Ю.П. Дубенского. – Омск: Изд-во ОмГУ, 2005. – 59 с.

4. Фридман Е. М. Проекты? Проекты... Проекты! 5-11 классы: учебно-методическое пособие / Е. М. Фридман. – Ростов н/Д : Легион, 2014. – 80 с.

УДК 371.13:373.3:316.323.73

**ХАРАКТЕРИСТИКА МОТИВОВ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ
УЧИТЕЛЕЙ К ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ**

Шпиталевская Галина Романовна,
*кандидат педагогических наук, доцент
кафедры методик начального и дошкольного образования
Евпаторийский институт социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский
федеральный университет имени В.И. Вернадского», г. Евпатория*

Постановка проблемы. Модернизация системы подготовки будущих учителей начальных классов в высшем учебном заведении является сегодня одной из важных и актуальных проблем, включающей в себя поиск эффективных путей, обеспечение необходимых и достаточных условий для

совершенствования процесса формирования будущего педагога как высококвалифицированного специалиста, способного к формированию коммуникативной компетентности обучающихся начальных классов.

Цель статьи – охарактеризовать мотивы готовности будущих учителей к формированию коммуникативной компетентности обучающихся начальных классов.

Изложение основного материала исследования. Основными направлениями подготовки будущего учителя является комплекс методологических, педагогических и методических проблем, направленных на повышение уровня его профессионализма. В контексте современного социального заказа будущие учителя начальных классов должны обладать не только умениями и навыками проведения уроков, но и создавать благоприятные психолого-педагогические условия для формирования коммуникативной компетентности младших школьников.

Эффективность формирования коммуникативной компетентности учащихся во многом зависит от уровня подготовки самого учителя к осуществлению профессионально-коммуникативной деятельности. Коммуникативно-речевая компетентность – важная составляющая профессиональной культуры педагога, подразумевающая способность целесообразно выстраивать речевое поведение учителя в различных ситуациях профессионального общения.

Коммуникативно-речевая компетентность учителя начальных классов является одним из значимых компонентов его профессиональной компетентности, определяющая культуру взаимодействия в процессе обеспечения педагогической деятельности; как интегративное, развивающееся качество специалиста, владеющего знаниями об основах процесса педагогического общения, умениями, навыками и приемами коммуникации, рефлексии, множеством разнообразных высказываний, как в устной, так и в письменной форме. В коммуникативно-речевой компетентности учителя

начальных классов в числе ее составляющих элементов выделяют языковую, предметную, лингвистическую и прагматическую компетентность.

Готовность будущего учителя начальных классов к формированию коммуникативной компетентности учащихся во многом зависит от мотивации к проведению этой деятельности. В педагогике мотивация рассматривается как сложная система побуждений, которые направляют активность индивида на получение, преобразование и сохранение нового опыта. Рассмотрим более подробно различные точки зрения по определению групп мотивов в пределах обозначенной проблемы исследования.

Так, по содержанию деятельности известные ученые-психологи А.А. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др. выделяют следующие группы мотивов: профессиональные, широко социальные, узко социальные, познавательные, мотивы достижения, утилитарные [1;3]. Учет такой дифференциации способствует определению мотивации к профессиональной деятельности будущих учителей начальных классов, что реализуется в процессе формирования коммуникативной компетентности младших школьников.

В. В. Столин определяет внешние и внутренние группы мотивов в контексте направления к реализации деятельности, в том числе и коммуникативной, с ориентацией на достижение определенных результатов (внешняя мотивация) и сам процесс (внутренняя мотивация) [4].

В иерархии мотивов, предложенных А. Маслоу, выделение отдельных групп происходит по принципу взаимодействия, а именно: мотивы, порождаемые внутренними потребностями человека; мотивы, порождаемые социальными факторами; мотивы, возникающие в процессе взаимодействия с окружающей средой и ее субъектами [2].

Исходя из целей и задач исследования, предполагаем, что уровень готовности будущих специалистов к формированию коммуникативной компетентности обучающихся начальных классов зависит от групп мотивов, которые можно сгруппировать следующим образом.

Социальные мотивы предусматривают: потребность удовлетворить социальный заказ общества, связанный с подготовкой младших школьников к общественно-полезной коммуникации; стремление создать основу для взаимодействия между личностью и обществом в широком смысле, находить адекватные способы решения проблем в сфере общения, межличностных и межгрупповых взаимодействиях; потребность в решении общественно значимых проблем коммуникативного характера, с целью осмысления и совершенствования современной системы человеческих взаимоотношений в контексте сохранения и воспроизводства общечеловеческих ценностей.

Утилитарные мотивы определяются потребностями: быть конкурентоспособными в процессе профессиональной деятельности, утвердиться среди коллег, родителей, обучающихся как значимых субъектов коммуникации; обеспечение карьерного роста и повышения служебного статуса.

Важными в процессе формирования коммуникативной компетентности младших школьников являются профессиональные мотивы, побуждающие к совершенствованию определенного вида деятельности: потребность научить обучающихся свободно общаться с учителями, родителями, сверстниками, представителями общественности; потенциально изменять образовательный процесс в рамках профессиональной деятельности; стремление к высоким результатам в профессиональной деятельности; совершенствовать уровень коммуникативной компетентности младших школьников.

С целью выявления мотивов, побуждающих будущих учителей начальных классов к повышению уровня коммуникативной компетентности, было проведено анкетирование, в ходе которого определяли соотношение всех групп мотивов в самооценке обучающимися педагогических вузов. Сравнительный анализ результатов оценивания уровня значимости мотивов будущих специалистов показал, что наименее значимыми для них оказались мотивы достижения. Немного выше находятся показатели мотивов межличностных отношений, утилитарных мотивов и мотивов саморазвития и

самореализации. Высокими являются показатели уровня развития профессиональных мотивов: потребность в стремлении к высоким результатам в профессиональной деятельности, потребность совершенствовать уровень коммуникативной компетентности младших школьников, необходимость научить учащихся свободно общаться с учителями, родителями, сверстниками, свидетельствует о признании учителями необходимости решения этой проблемы. Но вместе с тем, результаты показывают, что потребность в формировании коммуникативной компетентности младших школьников среди будущих учителей начальных классов проявляется эпизодически, является недостаточно осознанной и не может обеспечивать в полном объеме оптимальность формирования определенной компетентности. Учитывая это, можно утверждать о необходимости наполнения качественного состава общеобразовательных учреждений специалистами, прошедшими специальную подготовку в указанном направлении.

Выводы. Таким образом, проведенное исследование полностью подтверждает выдвинутое нами предположение о необходимости развития мотивов при подготовке будущих учителей к формированию коммуникативной компетентности младших школьников.

Аннотация. В статье охарактеризованы мотивы готовности будущих учителей к формированию коммуникативной компетентности обучающихся начальных классов. Автор выделяет группы мотивов, играющих определенную роль в становлении будущего учителя начальной школы. Представляет соотношение всех групп мотивов будущих специалистов, которые побуждают к формированию коммуникативной компетентности младших школьников.

Ключевые слова: мотивы, коммуникативная компетентность, будущие учителя, младшие школьники.

Annotation. The article described the motives of readiness of future teachers to the formation of communicative competence of primary school. The author identifies the groups of motives that play a role in the development of future teacher

of primary school. Shows the proportion of all groups of motives of future specialists, which lead to the formation of communicative competence of younger schoolboys.

Keywords: motives, communicative competence, future teachers, younger students.

Литература

1. Леонтьев А. А. Высказывание как предмет лингвистики, психолингвистики и теории коммуникации / А. А. Леонтьев // Синтаксис текста. – М., 1979. – С. 84–91.

2. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / Абрахам Харольд Маслоу; под общей ред. Г. А. Балла, А. Н. Киричука, Д. А. Леонтьева. – М. : Смысл, 1999. – 424 с

3. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / Сергей Леонидович Рубинштейн. – СПб.–М.–Х.–Мн. : Питер, 1999. – 712 с.

4. Столин В. В. Самосознание личности / В. В. Столин. – М., 1983. – 212 с.

УДК: 373.1:82

КОНЦЕПЦИЯ ДИАЛОГА М.М. БАХТИНА В ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОМ ОБУЧЕНИИ

Штец Александр Александрович,
доктор педагогических наук, доцент
профессор кафедры «Дошкольное и начальное образование»

Шемигон Галина Ивановна,
аспирант кафедры «Дошкольное и начальное образование»
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Севастопольский государственный университет»
Гуманитарно-педагогический институт
г. Севастополь

Постановка проблемы. В соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования второго поколения при организации учебной деятельности младших школьников необходимо применение учебного диалога. Освоение

обучающимися метапредметных умений должно осуществляться в системе учебно-исследовательской деятельности, которая «предполагает поиск новых знаний и направлена на развитие у ученика умений и навыков научного поиска» [2, с. 121]. Опора на концепцию диалога, разработанную М.М. Бахтиным [1], позволяет успешно реализовать учебный диалог в обучении младших школьников. К сожалению, обоснованных оценок и ссылок на данную концепцию М.М. Бахтина в педагогической науке сделано крайне мало. Кроме того, пока не существует глубокого понимания типологии различных по своему содержанию и форме диалогов, а также соответствующей ей классификации. Данные обстоятельства существенно снижают эффективность реализации важнейшего требования ФГОС, связанного с применением учебно-исследовательской деятельности в обучении младших школьников.

Целью статьи является обоснование актуальности классификации диалогов, опирающейся на концепцию М.М. Бахтина, для повышения эффективности учебно-исследовательской деятельности в начальной школе.

Изложение основного материала исследования. Следует отметить, что разделяя все речевые жанры на простые (первичные, устные) и сложные (вторичные, письменные), практически все типы диалогов можно отнести к первичным жанрам, то есть устным. Первое разделение первичного диалога предполагает адресата диалога, по нему диалог может быть открытым и внутренним. Следующее разделение содержит как основу диалогической обертон и делит диалоги по видам интерпретации проблемы на обертон смысла, обертон экспрессии, обертон стиля и обертон композиции.

Открытый диалог, в свою очередь, делится на различные типы разговорно-диалогических жанров, такие, как философско-познавательный, семейно-бытовой, салонный, фамиллярный, кружковый и общественно-политический. По формам диалогизма нами были выделены следующие типы диалога: беседа, полемика, спор, пародия, дискуссия, а также учебный диалог. А такой критерий, как «диалогический поворот» дал возможность говорить о

четырёх типах диалога, таких как: диалог для организации проблемной ситуации, диалог для наблюдения-исследования, диалог для проверки открытий и диалог для формулировки выводов исследования.

По диалогическим отношениям три типа диалога (вопрос-ответ, утверждение-согласие (возражение), предложение-принятие(непринятие)) относятся к открытому диалогу, так как функционируют между субъектами (учителем и учеником или между учениками), а четвертый тип отношений (приказание-исполнение) можно отнести к внутреннему, так как приказание субъект осуществляет только во внутреннем диалоге для формулировки императива на деятельность.

Проведенная классификация диалога с опорой на концепцию М.М. Бахтина со всей очевидностью дает возможность выделять важнейшие типы и виды учебного диалога, позволяющие существенно повысить эффективность формирования у младших школьников учебно-исследовательской деятельности.

Применение учебного диалога в устной форме повышает интенсивность обмена мнениями, что способствует разрешению проблемных ситуаций, лежащих в основе исследовательского подхода к обучению младших школьников. Исследовательская деятельность невозможна вне осмысления субъектом содержания проблемы, поэтому принципиальное значение приобретает единство открытого и внутреннего диалогов, то есть осмысление обучающимися исследовательской проблемы и выражение этого через внешнюю речь. Наиболее эффективным способом реализации исследовательской деятельности является учебный диалог, так как в нем ставятся осознаваемые учащимися цели и задачи обучения, а правила проведения учебного диалога позволяют потратить минимальное количество учебного времени и сохранить необходимую для коллективного исследования организованность учащихся. Среди разговорно-диалогических жанров важное значение для формирования у школьников учебно-исследовательской деятельности имеет философско-познавательный диалог, который направлен на

решение какой-либо проблемы, доказательства определенной точки зрения. Ядро учебного диалога предполагает особый тип диалогических отношений - субъект-субъектных отношений, находящихся в полном соответствии с ФГОС НОО второго поколения. Разнообразные диалогические обертоны, в свою очередь, определяют «мастерскую исследования», поэтому их запуск и «звучание» является важнейшим требованием к исследовательскому подходу в обучении. В учебно-исследовательской деятельности важно учитывать определенную этапность развития диалога на основе диалогических поворотов: каждый вид учебного диалога подразумевает диалогический поворот в исследовательской сфере, то есть изменение направления поиска, дающее возможность перейти к его новому этапу (или новому этапу исследовательского урока [3]).

Выводы. Представленная классификация диалога на основаниях, сформулированных в концепции М.М. Бахтина, приобретает огромное значение для обучения в современной начальной школе, так как позволяет определить содержание, формы и способы реализации учебно-исследовательской деятельности, являющейся одним из важнейших требований ФГОС НОО второго поколения.

Аннотация. В статье рассматривается концепция диалога М.М. Бахтина, в которой ученым глубоко и всесторонне был исследован диалог как разноуровневая система различных типов и видов. Авторами представляется классификация диалога на основе концепции, разработанной М.М. Бахтиным. Кроме этого, в статье определяется типология диалогов, актуальная для реализации учебно-исследовательской деятельности в начальной школе.

Ключевые слова: типология, классификация, система диалога, учебный диалог, учебно-исследовательская деятельность.

Annotation. The article discusses the concept of Bakhtin's dialogue, in which scientist deeply and comprehensively researched the dialogue as a multi-level system of different types. The authors presents the classification of the dialogue on the basis

of the concept developed by M.M. Bakhtin. In addition, the article defines a typology of dialogues, relevant to the teaching and research activities in the elementary school.

Keywords: typology, classification, system of dialogue, educational dialogue, educational and research activity.

Литература:

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / Сост. С.Г. Бочаров; Текст подгот. Г.С. Бернштейн и Л.В. Дерюгина; Примеч. С.С. Аверинцева и С.Г. Бочарова. – 2-е изд. – М.: Искусство, 1986. – 445 с.

2. Примерная основная образовательная программа начального общего образования (одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию; протокол от 8 апреля 2015 г. № 1/15) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: mon.gov.ru/documents/922/file/227/roop_poo_reestr.doc (4.03.2017)

3. Штец, А. А. Исследовательский урок диалогового обучения младших школьников первоначальному чтению / А.А. Штец, Г.И. Шемигон // Образование и воспитание. — 2016. — №1. — С. 43-48.

УДК 378

ПРОБЛЕМА ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ С ТРУДНОВОСПИТУЕМЫМИ ПОДРОСТКАМИ

Эмир-Аметова Эмине Рефатовна,
*обучающаяся 1 курса направление подготовки 44.04.02 «Психолого-педагогическое образование»,
Евпаторийский институт социальных наук (филиал)
ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского», г. Евпатория*

Постановка проблемы. В настоящее время, подростки, в силу своего ограниченного социального опыта, являются наиболее уязвимой категорией, которая чаще всего поддается отрицательному влиянию окружающей среды,

они воспринимают и усваивают негативные тенденции поведения, асоциальные установки и ценности.

Среди подростков усиливаются нонконформистские установки, нигилизм, демонстративное и вызывающее поведение, неуважительное отношение к взрослым, увеличиваются проявления жестокости и агрессивности к окружающим. В последнее время отмечается увеличение числа преступлений, совершенных подростками, растет число ранних аборт, прослеживается рост детской наркомании, наблюдается тенденция к увеличению трудновоспитуемых детей. В этих условиях необходима подготовка специалистов, подготовленных непосредственно к работе с данной категорией детей.

Учитывая описанные факты, возрастает необходимость подготовки социального педагога, гибкого и компетентного, конкурентоспособного в быстро меняющемся современном обществе.

Целью статьи является теоретическое обоснование необходимости подготовки будущих социальных педагогов к работе с трудновоспитуемыми подростками.

Изложение основного материала исследования. В психолого-педагогической литературе авторы по-разному трактуют понятие «трудновоспитуемые» дети. Поэтому будущим социальным педагогам необходимо обладать четкой системой представлений о содержании данного понятия.

Так, согласно В.Е. Сорочинской, трудновоспитуемость у подростка «проявляется в сопротивлении им педагогическим воздействиям взрослого» [5, с.170]. Под педагогическими воздействиями взрослого понимается: стиль воспитания и личный пример родителей в семье, формирование и развитие личности ребенка во время учебно-воспитательного процесса.

По мнению Г.М. Коджаспировой, «трудновоспитуемость – сознательное или бессознательное сопротивление ребенка целенаправленному

педагогическому воздействию, вызванное самыми разными причинами, включая педагогические просчеты воспитателей, родителей, дефекты психического и социального развития, особенности характера, другие личностные характеристики учащихся, воспитанников, затрудняющие социальную адаптацию, усвоение учебных программ и социальных ролей» [1, с. 152].

Таким образом, учитывая многообразие подходов к определению понятия «трудновоспитуемость», подготовка будущих социальных педагогов должна быть направлена на формирование у него целостного представления о природе понятия «трудновоспитуемость», о «факторах возникновения трудновоспитуемости» для того, чтобы на основе научных представлений будущий специалист мог самостоятельно выстраивать систему работы с данной категории детей.

В.П. Кащенко, В.А. Сухомлинский указывали на следующие факторы, «влияющие на возникновение трудновоспитуемости у детей:

- 1) наследственные;
 - 2) особенности, приобретенные с рождения;
 - 3) особенности ухода за ребенком;
 - 4) не правильный стиль семейного воспитания;
 - 5) конфликты и различного рода проблемы семьи, отражающиеся на воспитании и обучении ребенка;
- б) отрицательный пример окружения» [3, с. 134].

Важным моментом, является формирование у будущих социальных педагогов понимания, что вышеперечисленные факторы не действуют обособленно друг от друга. Ни один отдельно взятый фактор не может являться единственным: трудновоспитуемость – это всегда результат воздействия комплекса факторов. Эти факторы активизируются и начинают взаимодействовать, если допускаются педагогические ошибки.

Результатами подготовки будущих социальных педагогов к работе с трудновоспитуемыми подростками будут являться умения и навыки,

необходимые специалисту в работе с данной категорией детей на различных этапах его деятельности, каждый из которых подразумевает использование соответствующей формы организации:

1. Выявление трудновоспитуемых подростков. Кочетов А.И. отмечает, что для выявления трудновоспитуемого ребенка социальный педагог школы проводит диагностику всего коллектива класса. То есть, на данном этапе студент должен уметь определять систему форм и методов работы по выявлению трудновоспитуемого, а также иметь представление об особенностях формирования банка данных трудновоспитуемых детей.

2. Диагностика индивидуальных особенностей развития этих подростков. На данном этапе социальному педагогу необходимо уметь изучать личность ребенка, его интересы, склонности и потребности, выявлять трудности и проблемы, конфликтные ситуации, отклонения в поведении, определять их причины, исследовать условия жизнедеятельности подростка и особенности его взаимоотношений с окружением.

3. Разработка программы работы с ребенком (подростком) или с группой детей. По результатам диагностики социальный педагог должен определить сущность проблемы, подобрать необходимые и соответствующие психолого-педагогические, социальные средства для ее эффективного решения как индивидуально, так и в группах.

4. Реализация данной программы (коррекция). На этом этапе в зависимости от целей и задач программы происходит распределение обязанностей по ее реализации, требующее умения координировать действия всех привлеченных лиц, отслеживать результаты, информировать о выполнении программы [4, с.102].

5. Мониторинг и оценка реализации данной программы. На данном этапе проводится наблюдение за планированием и выполнением запланированных действий и мероприятий с целью их корректировки, оценки, достижения намеченной цели. Оценка реализации программы будет зависеть от достижения поставленной цели [2, с.154].

Таким образом, подготовка будущих социальных педагогов к работе с трудновоспитуемыми подростками должна сформировать понимание того, что организация деятельности специалиста с данной категорией детей предполагает учет каждого фактора, так или иначе, влияющего на формирование личности ребенка, что соблюдение принципов социально-педагогической деятельности с данной группой подростков и придерживание последовательности в ней является необходимым условием для продуктивной реализации поставленных целей.

Выводы. Работа социального педагога с трудновоспитуемыми подростками является системной, многоаспектной деятельностью, требующей от специалиста глубоких знаний о данном свойстве личности, о причинах и факторах возникновения трудновоспитуемости, о формах и методах работы с трудновоспитуемыми подростками, об особенностях организации коррекционной деятельности с ними и умения применять данные знания на практике. Поэтому обучение студентов особенностям работы с трудновоспитуемыми подростками является одним из приоритетных направлений подготовки будущих социальных педагогов.

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема трудновоспитуемости подростков, особенности работы с ними и обосновывается необходимость подготовки будущих социальных педагогов к работе с данной категорией детей.

Ключевые слова: трудновоспитуемость, социальный педагог, организация работы, подготовка к работе.

Annotation. In this article discusses the problem of teenagers difficulty, features of work with them and the need for training to work of future social pedagogues with this category of children.

Keywords: behavioral problems, social pedagogue, organization of work, preparation for work.

Литература:

1. Коджаспирова, Г.М. Педагогика: Учеб. для студ. образоват. учреждений сред. проф. образования / Г.М. Коджаспирова. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2009. – 352 с.
2. Кочетов, А.И. Педагогическая диагностика в школе / А.И. Кочетов. – Минск.: Харвест, 1987. – 266 с.
3. Мардахаев, Л.В. Социальная педагогика / Л.В. Мардахаев. – М.: Гардарики, 2005. – 269 с.
4. Рожков, М.И. Воспитание трудного ребенка / М.И. Рожков. – М.: ВЛАДОС, 2008. – 186с.
5. Сорочинская, В.Е. Организация работы социального педагога / В.Е. Сорочинская. – К.: Кондор, 2005. – 198 с.

УДК 37.01 (075.8)

**ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ
ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ
ЭКОНОМИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ВУЗЕ**

Юрченко Татьяна Валентиновна,

преподаватель

Факультет педагогики, психологии и коммуникативистики

Кафедра «Технологии и предпринимательства»

Кубанский Государственный Университет, г. Краснодар

Постановка проблемы. Актуальной проблемой для развития профессионального образования является формирование готовности преподавателя ВУЗа к использованию в своей педагогической деятельности инновационных технологий обучения.

Цель статьи. Важным аспектом оценки профессионализма преподавателя современного ВУЗа становится не столько знание преподавателем инновационных технологий, сколько его готовность и умение применять на практике инновационные технологии обучения. Следовательно, актуальной проблемой для развития образования является формирование

готовности преподавателя ВУЗа к использованию в своей профессиональной деятельности инновационных технологий обучения.

Формирование готовности использования инновационных технологий обучения при реформировании системы профессионального образования сопряжено с необходимостью:

- 1) повышения качества образования в действительности;
- 2) на практическом уровне создание благоприятных условий для инноваций, нововведений;
- 3) усиления адаптации образовательных учреждений к быстро меняющейся внешней экономической среде;
- 4) реализации стратегии развития учебных заведений специальной стратегии — стратегии инновации; [<https://infourok.ru/metodicheskiy-doklad-na-temu-innovacionnie-pedagogicheskie-tehnologii-1019915.html>]

Нынешнее современное общество устанавливает перед учебными заведениями всех типов, задачу подготовки выпускников, которые должны уметь:

- стремительно и самостоятельно адаптироваться в быстро меняющихся жизненных ситуациях, умело применять на практике полученные теоритические знания;
- используя современные технологии, критически мыслить и уметь решать разнообразные возникающие проблемы в любых экстренных жизненных ситуациях;
- четко понимать и применять приобретенные знания в окружающей действительности;
- грамотно работать с новейшими информационными технологиями в различных областях;
- самостоятельно совершенствовать свои знания и интеллект.

При вышеизложенных требованиях к студенту (обучающемуся) необходимо и адаптировать систему образования посредством применения в обучении инновационных педагогических технологий.

Прежде чем раскрыть сущность инновационных технологий обучения необходимо остановиться на основном понятии «инновация».

В широком смысле под «инновацией» понимается нововведение, ноу-хау для реализации в различных сферах, основанное на новых идеях, изобретениях и открытиях, появившееся, как правило, в результате научной деятельности. [https://eusi.ru/lib/pidkasistyj_pedagogika/14.shtml]

Как правило, инновации рождаются в результате попыток решить традиционную проблему иным (менее затратным и более доступным-экономичным) способом, в результате длительного процесса накопления и осмысления фактов, когда и рождается «новое знание», несущее новаторский смысл.

В основе инновационных технологий и процессов обучения лежат две важнейшие проблемы педагогики:

- проблема изучения педагогического новаторского опыта (совокупность практических знаний, умений и навыков, приобретенных педагогом в практической деятельности который содержит элементы новизны, открытия, изобретения, авторства).

- проблема доведение до практики достижений педагогической науки с учетом меняющейся экономической ситуации [https://eusi.ru/lib/pidkasistyj_pedagogika/14.shtml]

Инновация в системе образования предполагает введение нового в цели образования; разработку нового содержания, новых методов и форм обучения и воспитания, внедрение и распространение уже существующих педагогических систем; разработку новых технологий управления ВУЗом, его развитие; ситуацию, когда ВУЗ имеет принципиально новую образовательную ориентацию и осуществляет обновление образования, которые имеют системный характер, затрагивающий цели, содержание, методы, формы и другие компоненты системы образования. Решение проблем педагогики в быстро меняющемся мире осуществляется посредством внедрения инновационных (новейших) технологий обучения, таких как:

- ИКТ (информационно-коммуникационные технологии)
- ТРИЗ (теория решения изобретательных задач)
- Интерактивные технологии
- АМО (активные методы обучения) и технология модернизации
- Проектная технология
- Исследовательская технология или технология проведения учебных исследований

При изучении дисциплины « Экономика образования» на кафедре «Технологии и предпринимательства» (Кубанский Государственный Университет, ФППК) широко применяются интерактивные технологии обучения.

Интерактивные технологии обучения предполагают организацию комфортных условий обучения, при которых все студенты активно взаимодействуют между собой. Именно использовании этой модели обучения преподавателем на своих уроках, говорит об его инновационной деятельности. Организация интерактивного обучения предполагает моделирование жизненных ситуаций, использование ролевых игр, общее решение вопросов на основании анализа обстоятельств и ситуации, проникновение информационных потоков в сознание, вызывающих его активную деятельность.

Для проведения занятия были созданы презентации на следующие темы:

«Понятие и показатели качества образования»; «Государственный контроль в сфере образования»; «Маркетинг образования. Понятие и черты образовательных услуг»; «Финансирование учреждений образования»

При демонстрации презентаций на мультимедийном оборудовании с применением интерактивной доски все студенты были активно задействованы в обсуждении практических жизненных ситуаций в рамках изучаемой темы, между собой студенты взаимодействовали, находясь в режиме беседы, диалога. Место преподавателя на интерактивных занятиях свелось к направлению деятельности студентов и на достижение целей занятия, т.е. на углубленное понимание изучаемой и обсуждаемой проблемы.

Контрольную функцию усвоения дисциплины студенты осуществляют самостоятельно: оценивали друг друга по балльной системе, выявляя слабые и сильные стороны усвоения дисциплины. В процессе анализа выявилось многообразие точек зрения, наглядно было продемонстрировано соединение теории и практики.

В результате применения интерактивных технологий повысился уровень активности в учебно-познавательной сфере. Данная технология по сравнению с традиционным обучением в интерактивном обучении меняются ролевые позиции педагога и учащихся: активность педагога уступает место активности учащихся, а задачей педагога становится создание условий для инициативы.

Инновационный тип обучения предусматривает проведение учебных занятий по экономическим дисциплинам с использованием современных мультимедийных средств, компьютерных мобильных классов, интерактивного оборудования и т.д.

При выборе обучающих инновационных технологий, методов и определения их целесообразности нужно ориентироваться на цели и идеи обучения, способы их постановки через содержание, структуру и учебную деятельность, на средства управления, материально-техническое и методическое обеспечение процесса обучения, на критерии его рациональности и эффективности, специфику преподавания экономических дисциплин.

Введение инновационных технологий в сферу обучения дает возможность решения педагогических проблем, имеющих актуальное звучание. Приобретенный педагогическо-новаторский опыт педагога передается студентам для последующего в их будущей деятельности, приближает теоретические знания к практическому применению.

Важнейшей задачей экономического образования является раскрытие содержания экономических понятий, категорий, законов экономики с помощью инновационных, быстро обновляющихся методов и технологий обучения, применения НТП, инновационных новшеств.

Вывод: Таким образом, прогрессивное развитие общества диктует образовательной сфере условия для реализации инновационных образовательных проектов, программ и внедрения их в практику. Это требует опережающего профессионального образования на основе инновационных методов и технологий обучения. Наибольший эффект для студентов достигается при комплексном подходе к применению новых технологий и методов образования и их систематическим применением в образовательном процессе.

Аннотация. В условиях изменяющейся нестабильной экономической ситуации принят курс на повышение качества образования, и важным в этой ситуации является аспект оценки профессионализма преподавателя и его знаний инновационных технологий, готовность и умение применять на практике интерактивные методы обучения. Направленность работы – раскрыть возможности технологии обучения, применяемые в преподавании экономических дисциплин в вузе.

Ключевые слова: инновационные технологии обучения, формирование готовности, инновации в системе образования, интерактивная технология обучения, экономические дисциплины

Annotation. In changing unstable economic situation, adopted a policy of improving the quality of education, and important in this situation is aspect of the assessment professionalism of the teacher and its knowledge of innovative technologies, the willingness and the ability to apply interactive teaching methods. The focus of the work is to reveal the possibilities of learning technologies used in teaching economic disciplines at the University.

Keywords: innovative technology of training, formation of readiness, innovations in education, interactive learning technology, economic discipline

Литература:

1. Г.С. Зеленцова «Роль инновационных образовательных технологий в формировании личности современного школьника.

<http://pedagog.pspu.ru/conference/novoselova/digest/section-4/163-rol-...>

2 Информационно-образовательная среда как фактор повышения качества образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.ronl.ru/stati/pedagogika/171664/> (дата обращения 20.03.2017)

3. Сасова С.А. Новые образовательные технологии и их роль в повышении эффективности обучения [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://refdb.ru/look/1780151.html> (дата обращения 20.03.2017).

4. Жоголева Е.Е. Инновационные педагогические технологии [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://moirang.ru/publ/metodicheskie_materialy/pedagogicheskie_tekhnologii/innovacionnye_pedagogicheskie_tekhnologii/12-1-0-28#.WNdE0COLQb1 (дата обращения 20.03.2017)

5. Джелиева М.К. Методический доклад на тему: «Инновационные педагогические технологии. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://infourok.ru/metodicheskiy-doklad-na-temu-innovacionnie-pedagogicheskie-tehnologii-1019915.html> (дата обращения 20.03.2017).

УДК 373.3

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС

Яковлева Татьяна Викторовна,
*кандидат педагогических наук,
зав. кафедрой теории, педагогики и методики начального образования и
изобразительного искусства
ФГАОУ ВО «Белгородский государственный исследовательский университет*

Постановка проблемы. В условиях реализации ФГОС НОО актуальной для образовательных организаций становится проблема стратегического проектирования образовательного процесса на основе программно-целевого, системного и комплексного подходов. В этом контексте для вузов, которые готовят педагогические кадры, возникает важная проблема – качественная подготовка будущих учителей, формирование на должном уровне профессиональной готовности к организации и реализации основной

образовательной программы начального общего образования, к организации внеурочной деятельности младших школьников. Практика показывает, что особые затруднения возникают в процессе моделирования внеурочной деятельности в различных условиях организации образовательного процесса [1, с. 226].

Целью статьи является теоретическое обоснование модели внеурочной деятельности в условиях реализации ФГОС.

Изложение основного материала исследования. Внеурочная деятельность школьников - понятие, объединяющее все виды деятельности школьников, кроме урочной в которых возможно и целесообразно решение задач их образования и воспитания. Цели организации внеурочной деятельности определяются изложенными в ФГОС начального общего образования требованиями к результатам освоения ООП НОО, интересами и потребностями обучающихся, запросами их родителей, целевыми установками педагогического коллектива.

Разработка и описание моделей организации внеурочной деятельности младших школьников в различных условиях реализации образовательного процесса производится на основании нормативных документов федерального уровня и методических рекомендаций.

Анализ теории и практики внеурочной деятельности, особенностей ее организации и моделирования, результатов внедрения и реализации ФГОС НОО позволяет сделать вывод о том, что проблема поиска наиболее востребованных направлений, эффективных путей, способов и методов подготовки будущих педагогов к организации внеурочной деятельности обучающихся не нова, но реалии сегодняшнего дня диктуют необходимость переосмысления традиционных и поиск инновационных подходов к решению проблемы выявления основных направлений подготовки профессионалов к организации внеурочной деятельности. По нашему мнению, кафедра еще не в полной мере готова к подготовке специалистов – компетентностных организаторов внеурочной работы. Полагаем, что решению проблемы

готовности к самостоятельной практико ориентированной деятельности может помочь сформированная на должном уровне профессиональная готовность будущего педагога. Опираясь на исследования Ю.П. Поваренкова, обобщая различные контексты использования понятия «профессиональная готовность» в психолого-педагогической литературе, определим его как «сложное, целостное личностное образование, в состав которого включаются: морально-волевые качества личности, социально-значимые мотивы, практические умения и навыки [2, с. 384].

Повысить качество формирования профессиональной готовности будущего педагога призваны теоретическая подготовка, внеаудиторная работа и система практик.

Студенты изучают такие курсы, как Педагогика, Педагогика начального образования, Методика воспитательной работы, в которых рассматриваются общие вопросы и принципы организации внеурочной деятельности. При изучении предметных методик обязательно рассматривается вопрос об организации внеурочной работы по предмету. Однако на изучение дисциплин такое мизерное количество часов, что студенты явно не готовы теоретически к реализации функции организатора внеурочной деятельности.

Еще одно важное направление подготовки будущих педагогов к организации внеурочной деятельности – это целенаправленная, планомерная грамотно организованная внеаудиторная работа профессорско-педагогического состава, кураторов групп, основанная на деятельностном, личностно-ориентированном подходах, на педагогике сотрудничества, содружества, сотворчества. Традиционными стали такие мероприятия, как Дни педагогики, русского языка, естественно-математических дисциплин, Дни факультета, праздники, волонтерские акции, «Посвящение в студенты», «Посвящение в профессию». Участвуя в таких мероприятиях, студенты приобретают общекультурные и профессиональные компетенции.

Кроме того, как отдельное направление подготовки будущих бакалавров к организации внеурочной деятельности обучающихся мы

рассматриваем систему практик, включая специальную практику по внеурочной деятельности. Обучающие функции практической деятельности призваны расширить и углубить теоретические знания будущих учителей, закреплять необходимые умения, расширять компетенции.

Перечисленные формы не в полной мере способствуют подготовке будущих бакалавров к организации внеурочной деятельности. Чувствуется «разрыв» между теорией и практикой, отсутствием единой концепции внеурочной работы в школе и подготовкой студентов к осуществлению такой работы.

На кафедре теории, педагогики и методики начального и изобразительного искусства по заказу Управления образования администрации г. Белгорода открыта магистерская программа «Внеурочная деятельность в начальной школе», цель которой - подготовка высококвалифицированных кадров для работы в сфере образования и культуры, требующей высокого профессионализма в соответствующем направлении и углубленной профессиональной специализации, владения навыками научно-исследовательской, научно-педагогической, культурно-просветительской работы. В процессе обучения на основе овладения общекультурными и профессиональными компетенциями, а также специальными компетенциями в области начального образования у магистрантов формируется самостоятельное аналитическое мышление, профессиональная самостоятельность, способствующие реализации творческого потенциала личности, социальной мобильности и устойчивости на рынке труда. Базовая часть общенаучного цикла предусматривает изучение следующих дисциплин: «Современные проблемы науки и образования», «Методология и методы научного исследования», «Инновационные процессы в образовании», «Информационные технологии в профессиональной деятельности», «Деловой иностранный язык». Вариативная часть общенаучного цикла представлена следующими дисциплинами: «Формирование креативных способностей младших школьников»; «Развитие личности в системе начального образования»;

«Проектирование универсальных учебных действий во внеурочной деятельности»; «Исследовательская деятельность во внеурочной работе в начальной школе»; «Здоровьесберегающие технологии в начальном образовании»; «Художественно-эстетическое образование младших школьников во внеурочной деятельности»; «Педагогические технологии во внеурочной деятельности»; «Лингворегионоведение в начальной школе»; студентам предлагаются следующие дисциплины по выбору: «Литературное краеведение во внеурочной работе». Но даже такая целенаправленная подготовка не в полной мере готовит магистрантов к осуществлению внеурочной деятельности. Нужна совместная работа ученых и учителей практиков, педагогов дополнительного образования.

Выводы. Актуальность проблемы подготовки будущих учителей начальных классов к внеурочной деятельности связана со сложностью, многоуровневостью данного явления. Профессиональная деятельность учителей начальных классов регламентируется должностными инструкциями, но в то же время предполагает авторский поиск, инновационный подход, обмен опытом. Это поможет педагогу организовать внеурочную работу на должном уровне.

Аннотация. В статье анализируются основные направления подготовки будущих учителей начальных классов к организации внеурочной деятельности, дается характеристика внеурочной деятельности, описывается методика проведения внеурочных занятий, предлагаются методические рекомендации.

Ключевые слова: внеурочная деятельность, модель внеурочной деятельности, магистр педагогического образования, учитель начальных классов.

Abstract. The article analyzes the main directions of training future primary school teachers to organize extra-curricular activities, is a characteristic of extracurricular activities, describes the technique of extra-curricular classes, methodical recommendations.

Key words: extracurricular activities, the extracurricular activities model, the master of pedagogical education, teacher of primary classes.

Литература:

1. Кисляков А.В. Моделирование внеурочной деятельности обучающихся в начальной школе / А.В. Кисляков – М.: Дрофа, 2004 – 389 с.
2. Моделируем внеурочную деятельность. Пособие для учителей / Под редакцией Ю.П. Поваренкова . – М: Просвещение, 2013. – 365 с.

СОДЕРЖАНИЕ

Аблаева Э. Ю. Сейдаметова У. С.	ОБЩЕПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И СПЕЦИАЛЬНЫЕ СПОСОБНОСТИ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ	3
Аметова А. А. Алиевна З. А.	ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ	6
Ананин Д. П. Демина О. В. Каракозов С. Д.	ВОЗМОЖНОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОПЫТА ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ В ФЕДЕРАТИВНОЙ РЕСПУБЛИКЕ ГЕРМАНИЯ В ПРОГРАММЕ МОДЕРНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ	13
Афанасьева Т. С.	АКТУАЛГЕНЕЗ ОТНОШЕНИЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ К ПОЖИЛОМУ ВОЗРАСТУ	17
Бекетова Е. С.	ГАРМОНИЗАЦИЯ ВНУТРЕННИХ ПРОТИВОРЕЧИЙ ЛИЧНОСТИ СРЕДСТВАМИ АКТИВНОГО СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОЗНАНИЯ	22
Богуш Т. В.	РЕФЛЕКСИВНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ПОЗИЦИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ – БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ	26
Боженкова Л. И.	ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К ПОСТАНОВКЕ И РЕАЛИЗАЦИИ ЦЕЛЕЙ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ	31
Бруннер Е. Ю. Дерябина А. А.	ВЛИЯНИЕ АВТОМАТИЗИРОВАННОЙ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ НА ПОКАЗАТЕЛИ ВНИМАНИЯ И ПАМЯТИ У ЮНОШЕЙ	36
Бугайчук Т. В., Свинар Е. В.	ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ВУЗЕ: ПРОБЛЕМА МЕЖВЕДОМСТВЕННОГО И МЕЖСЕКТОРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ	41
Бытко Н. Н.	ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО ВОСПИТАТЕЛЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ МАГИСТЕРСКОГО ОБУЧЕНИЯ	48
Валит Э. А.	ДИАЛОГ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА МУЗЫКАНТА	54
Габеркорн И. И.	ИНТЕРАКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СПОСОБ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ	60

Гадзина Е. В.	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ПРОЕКТИРОВАНИЯ	65
Галушко Н. В.	ОСОБЕННОСТИ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ- ПЕДАГОГОВ	69
Глузман Н. А. Павицкая С. В.	СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ МЕЖДУНАРОДНОГО ДЕТСКО-МОЛОДЕЖНОГО ЦЕНТРА «АЙ-КЭМП» (РЕСПУБЛИКА КРЫМ)	74
Горбунова Г. А.	ИНФОГРАФИКА КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ НАВЫКАМ УСТНОЙ И ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ	83
Гордиенко Т. П. Смирнова О. Ю.	ДИДАКТИЧЕСКИЕ ТРЕБОВАНИЯ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ ПРОГРАММНЫХ ПРОДУКТОВ	88
Гришина Ю. В.	ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СОЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УНИВЕРСИТЕТЕ	93
Гурина Я. В.	ОБ ОПЫТЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДА ПРОЕКТА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ	98
Давкуш Н. В.	ЭЛЕКТРОННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ	103
Деза Е. И.	СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ПЕДАГОГА	108
Дельви́г Н. А.	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА РОССИЙСКИХ ФЛОТОВОДЦЕВ В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ ВОЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ	113
Дергачева И. Н.	ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ ДИСЦИПЛИН	117
Дерябина Е. А. Гайкевич С. В.	ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ К РАННЕЙ ПРОФОРИЕНТАЦИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В МУЛЬТИПРОФЕССИОНАЛЬНОМ МИРЕ	122
Дюбо Е. Н.	ОСОБЕННОСТИ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В СФЕРЕ ЭКОНОМИКИ	127

Егупова М. В.	СОСТАВЛЕНИЕ ЗАДАЧ НА ПРАКТИЧЕСКИЕ ПРИЛОЖЕНИЯ МАТЕМАТИКИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ-ПЕДАГОГОВ	131
Ермаченко Н. А. Зайцева О. В. Измоденова В. О.	УРОВЕНЬ ТРЕВОЖНОСТИ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА	144
Ефимова Е. Г.	ПРОБЛЕМЫ ПРИМЕНЕНИЯ КЕЙС-ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ ВЫПУСКНИКОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ	148
Жовтан Л. В.	БАЛЛЬНО-РЕЙТИНГОВАЯ СИСТЕМА КОНТРОЛЯ: ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ВНЕДРЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ	153
Жуева А. Г.	ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА К ИЗУЧЕНИЮ ОХРАНЫ ТРУДА БУДУЩИМИ СПЕЦИАЛИСТАМИ ПИЩЕВОГО ПРОФИЛЯ	158
Засека М. В.	ДИНАМИКА РАЗВИТИЯ СИЛЫ СРЕДИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПТУЗ С УЧЕТОМ ТИПА ТЕЛОСЛОЖЕНИЯ	163
Зинченко В. О.	МОНИТОРИНГ КАЧЕСТВА УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА КАК ИНСТРУМЕНТ ВХОЖДЕНИЯ ВУЗОВ ЛНР В РОССИЙСКОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО	168
Зорина О. В. Фетисов М. М.	МОДЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ИНСТРУКТОРА ПО АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ	173
Казак А. Н.	ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРОВ ПРОЕКТОВ В СФЕРЕ ВЫСШЕГО ЭКОНОМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	177
Калашян Я. Г.	ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДА ПСИХОРИСУНКА В РАБОТЕ СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ПСИХОЛОГА	181
Капунова М. И.	АКТУАЛЬНЫЕ ТРЕНДЫ И ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ГРАФИЧЕСКОМ ДИЗАЙНЕ	186
Катранжи Е. О.	РАЗВИТИЕ ПРОЕКТНЫХ УМЕНИЙ БУДУЩИХ ДИЗАЙНЕРОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН	195
Климко Н. В.	ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ИНКЛЮЗИВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	199

Князева О. И.	СТРУКТУРНАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ МАГИСТРАНТА В ПРОЦЕССЕ ПРОХОЖДЕНИЯ ПРАКТИКИ	203
Козіна Ю. В.	ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ КАТЕГОРІЇ ІСТОТИ / НЕІСТОТИ В МЕЖАХ ВІДМІНКОВОЇ ПАРАДИГМИ ІМЕННИКА	209
Кондра С. А.	НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ОСНОВНОЙ ОРИЕНТИР РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	213
Кондратьева Г. В.	К ВОПРОСУ О СТРАТЕГИЧЕСКИХ ОРИЕНТИРАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ	218
Коннова Л. П. Рылов А. А. Степанян И. К.	О ПРОФИЛИРОВАНИИ НАЧАЛЬНОГО КУРСА МАТЕМАТИКИ В ЭКОНОМИЧЕСКОМ ВУЗЕ	222
Латышева М. А.	ПОТЕНЦИАЛ СЕМИОТИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ПРАКТИКЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ ПО ПРОБЛЕМАМ ЗДОРОВЬЯ	228
Линник Е. П. Овчинникова М.В.	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА КЕЙС-СТАДИ КАК СРЕДСТВА ЛИЧНОСТНОЙ ОРИЕНТАЦИИ ПРОЦЕССА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ	232
Ломаева М. В. Ческидова И. Б.	МУЗЕЙ КУКОЛ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ	237
Лыхо Ю. Ю.	ОРГАНИЗАЦИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ СРЕДНЕГО И ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	242
Максименко А. Е.	СОДЕРЖАНИЕ И ФОРМЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО РАЗРАБОТКЕ МЕТОДИКИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ДИЗАЙНЕРОВ К СОЗДАНИЮ ГРАФИЧЕСКИХ КОМПОЗИЦИЙ	246
Мамедова Н. А.	СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ СТУДЕНТОВ РАЗНЫХ НАЦИОНАЛЬНОСТЕЙ КРЫМА	251

Мартыненко К. А.	ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПО НАПРАВЛЕНИЮ 44.03.02 «ПСИХОЛОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»	255
Мельник С. А. Ладька Л. А.	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФИНАНСОВОЙ МОДЕЛИ САМУЭЛЬСОНА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ПРИ ИЗУЧЕНИИ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ СТАТИСТИКИ: АКТУАЛЬНОСТЬ ПРОБЛЕМЫ	260
Меркулова Л. В.	ЗНАЧЕНИЕ МЕДИАОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЕЙ-ФИЛОЛОГОВ	264
Милованова И. Г. Моисеева Л. В. Удилова И. Я.	ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ВЗАИМОСВЯЗИ ВОСПИТАНИЯ, САМОУПРАВЛЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ПАТРИОТИЗМА В СТУДЕНЧЕСКОМ СООБЩЕСТВЕ	268
Миронцева С. С.	СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ	273
Моисеева Л. В. Жилбаев Ж. О.	МИРОВЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РЕФОРМИРОВАНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК УСЛОВИЕ ЭКОЛОГИЗАЦИИ ЦИВИЛИЗАЦИИ В ИНТЕРЕСАХ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ	278
Морозов Г. Б.	О ФИКТИВНОСТИ ВНЕДРЕНИЯ «ЭФФЕКТИВНЫХ КОНТРАКТОВ» ДЛЯ ВУЗОВСКИХ ПЕДАГОГОВ	286
Морозов Г. Б.	«ПОДДЕРЖКА» РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: РЕШИТ ЛИ ОНА ПРОБЛЕМЫ РОССИЙСКОГО ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ?	292
Мурованая Н. Н.	ПРЕПОДАВАТЕЛЬ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ И ЕГО РОЛЬ В РЕАЛИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННОЙ ПОЛИТИКИ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ	300
Неженская Т. В.	КОМПОНЕНТЫ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МАРШРУТА БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	304
Норкина Е. Г.	ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ГОТОВНОСТЬ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА	310

Олифирова А. В.	ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ФИНАНСИСТОВ	314
Панишева О. В.	ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ НА ПРИНЦИПАХ КУЛЬТУРЫ МИРА В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ВЫСШЕЙ МАТЕМАТИКИ	319
Паранина Н. А.	ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПОЛУЧЕНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЦАМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	323
Поздняк С. Н. Столяров В. И.	ЭКОНОМИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК НОВЫЙ РЕЗУЛЬТАТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГА	328
Поздняк С. Н. Янцер О. В.	САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА КАК СПОСОБ ПРЕОДОЛЕНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНО-СМЫСЛОВЫХ БАРЬЕРОВ СТУДЕНТОВ В ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	333
Разбеглова Т. П.	ДИАЛОГИКА КАК ФОРМА РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ФИЛОСОФСКОГО ЗНАНИЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СТРАТЕГИЯ	338
Репина Е. Г.	КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД: ФУНДАМЕНТАЛЬНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ И ИХ ПРАКТИЧЕСКАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ В ВУЗЕ	343
Романенко Н. Е.	СИСТЕМА НЕПРЕРЫВНОГО ТЕСТИРОВАНИЯ КАК СРЕДСТВО УПРАВЛЕНИЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН	348
Савенков А. И. Афанасьева Ж. В.	ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД К ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К РУКОВОДСТВУ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ И ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	353
Савенков А. И. Двойнин А. М. Алисов Е. А. Севальников А. А.	ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КОМИТЕТА ПО ЭТИКЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ДОБРОСОВЕСТНОСТИ ПРОВЕДЕНИЯ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ	358
Свояк Е. Е.	ПСИХОЛОГО-АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ И ФАКТОРЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ	365
Селезнева Н. Е.	ВОЕННО-УЧЕБНЫЕ ЗАВЕДЕНИЯ КРЫМА В КОНЦЕ XX ВЕКА – НАЧАЛЕ XXI ВЕКА	369

Сердюков Э. В.	ПРОБЛЕМЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ГОСУДАРСТВЕННОЙ СЛУЖБЫ ЛНР В МАГИСТРАТУРЕ	375
Скоробогатова М. Р.	РЕАЛИЗАЦИЯ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ НАУЧНЫХ КАДРОВ РОССИИ	379
Соболев В. И.	ВЗАИМОСВЯЗЬ МЕЖДУ СТЕПЕНЬЮ НЕРВНО- ПСИХИЧЕСКОГО НАПРЯЖЕНИЯ СТУДЕНТОВ- ПЕРВОКУРСНИКОВ И ФУНКЦИОНАЛЬНЫМ СОСТОЯНИЕМ ЗРИТЕЛЬНОГО АНАЛИЗАТОРА	385
Соболев В. И.	ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ СЕНСОРНОЙ СИСТЕМЫ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ К УЧЕБНОМУ ПРОЦЕССУ	389
Стальмакова М. Л.	СПЕЦИФИКА СТУДЕНЧЕСКОГО БРАКА КАК ФАКТОР ГОТОВНОСТИ К СОЗДАНИЮ СЕМЬИ	393
Султанова И. В. Карцева М. О.	ВЛИЯНИЕ НА СТУДЕНТОВ, РАБОТАЮЩИХ С ДЕТЬМИ, СТЕССОГЕННЫХ ФАКТОРОВ	396
Султанова И. В.	ПОДГОТОВКА ПСИХОЛОГОВ, ОКАЗАВШИХСЯ ПОД ВОЗДЕЙСТВИЕМ ЧРЕЗВЫЧАЙНОЙ СИТУАЦИИ, К РАБОТЕ С ПОСТРАДАВШИМИ	401
Тарханова И. Ю. Коряковцева О. А.	МАГИСТРАТУРА – ОБРАЗОВАНИЕ ДЛЯ ВЗРОСЛЫХ	406
Тархова Л. А.	МЕТОДЫ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ, БУДУЩИХ ПЕРЕВОДЧИКОВ	411
Трофимова Е. Д.	АКТИВИЗАЦИЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ	414
Турчина Л. А.	ПРОФИОРИЕНТАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НАЧАЛА XX ВЕКА	422
Тяллева И. А.	ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ОБУЧЕНИЯ АКАДЕМИЧЕСКОМУ ПИСЬМУ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ	427
Фиалко А. И. Сенан А. М.	РЕАЛИЗАЦИЯ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ	432
Филимоненкова Т. Н. Дунаевский А. С.	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СЕРВИСОВ ОНЛАЙН ТЕСТИРОВАНИЯ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА	436

Филимоненкова Т. Н. Киселев Е. В.	ТЕХНОЛОГИИ КОМПЬЮТЕРНОЙ ВИЗУАЛИЗАЦИИ ИНФОРМАЦИИ ДЛЯ ПЕДАГОГОВ	441
Хентонен А. Г. Бельская К. В.	СЕТЕВАЯ ФОРМА ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА	445
Хитрова А. В.	ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	450
Чвала М. С. Рощина И. В.	РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ПРОФИЛЯ ПОДГОТОВКИ «ХУДОЖЕСТВЕННАЯ РОСПИСЬ» В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «СТИЛИЗАЦИЯ ПРИРОДНЫХ ФОРМ»	455
Чемезова Е. Р.	ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ВУЗЕ ПРИ ПРЕПОДАВАНИИ СОВРЕМЕННОЙ АМЕРИКАНСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	459
Чередайко А. А. Кохан С. Т. Патеюк А. В.	ОТНОШЕНИЕ СТУДЕНТОВ-ИНВАЛИДОВ И ЗДОРОВЫХ К ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ И СПОРТУ В ЗАБГУ	465
Четырбок П. В.	ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ДИСТАНЦИОННОМ ОБРАЗОВАНИИ	470
Швалюк Я. А.	ПООЩРЕНИЕ И НАКАЗАНИЕ КАК МЕТОДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СТИМУЛИРОВАНИЯ	474
Шендрикова С. П.	К ВОПРОСУ О ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ НА ПРИМЕРЕ ИСТОРИЧЕСКИХ ПЕРСОНАЛИЙ	479
Шилова Л. И. Егорова И. В.	МЕТОД ПРОЕКТОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИСТОРИКО – МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ КАК ОДИН ИЗ ПРИМЕРОВ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ	483
Шпиталевская Г. Р.	ХАРАКТЕРИСТИКА МОТИВОВ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ	487
Штец А. А. Шемигон Г. И.	КОНЦЕПЦИЯ ДИАЛОГА М.М. БАХТИНА В ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОМ ОБУЧЕНИИ	492

Эмир-Аметова Э. Р.	ПРОБЛЕМА ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ С ТРУДНОВОСПИТУЕМЫМИ ПОДРОСТКАМИ	496
Юрченко Т. В.	ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ВУЗЕ	501
Яковлева Т. В.	ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС	507

Тенденции развития высшего образования: методологические и практические аспекты

Тенденции развития высшего образования: методологические и практические аспекты: материалы Всероссийской научно-практической конференции, Ялта (20-21 апреля 2017 года). – Ялта : РИО ГПА КФУ, 2017. – 522 с.

Ответственность за достоверность приводимых в публикациях фактов, дат, наименований, фамилий, имен, цифровых данных несут авторы статей.

Научные статьи печатаются в авторской редакции.

Компьютерная вёрстка и дизайн
А. С. Катковой

Сдано в набор 21.04.2017. Подписано к печати 21.04.2017.
Формат 60x90x16. Печать офсетная. Печать офс. Условн. печатн. Страниц 20.
Тираж 200 экз.

Издательство: РИО
Гуманитарно-педагогической академии (г. Ялта)
РИО ГПА КФУ ул. Севастопольская, 2 а, г. Ялта