

**МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АКАДЕМИЯ (ФИЛИАЛ)
ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО АВТОНОМНОГО
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ВЫСШЕГО
ОБРАЗОВАНИЯ «КРЫМСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ ИМ. В.И. ВЕРНАДСКОГО» (г. ЯЛТА)**



ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ВЕСТНИК

Выпуск 1

Научный журнал

**Новосибирск
Ялта
2018**

УДК 37
ББК 74.04
П 78

Рекомендовано ученым советом Гуманитарно-педагогической академии (филиал) «Крымского федерального университета им. В. И. Вернадского» от 20 июня 2018 года (протокол № 6)

Педагогический вестник. – Научный журнал: – Новосибирск: Изд. АНС «СибАК», 2018. – Вып. 1. – 86 с.

Главный редактор:

Глузман А. В., доктор педагогических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта).

Редакционная коллегия:

Горбунова Н. В., доктор педагогических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);

Редькина Л. И., доктор педагогических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);

Глузман Ю. В., доктор педагогических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);

Шушара Т. В., доктор педагогических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);

Гордиенко Т. П., доктор педагогических наук, профессор, ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь);

Шерайзина Р. М., доктор педагогических наук, профессор, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород);

Донина И. А., доктор педагогических наук, доцент, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород);

Овчинникова Т. С., доктор педагогических наук, профессор, Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования Ленинградской области "Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина" (г. Санкт-Петербург);

Штец А. А., доктор педагогических наук, профессор, Севастопольский государственный университет (г. Севастополь);

Петрушин В. И., доктор педагогических наук, профессор, Московский педагогический государственный университет (г. Москва);

Болотова М. И., доктор педагогических наук, доцент, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации (г. Оренбург);

Егорова Ю. Н., доктор педагогических наук, профессор, Самарский государственный университет (г. Самара);

Пономарёва Е. Ю., кандидат психологических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);

Везетиу Е. В., кандидат педагогических наук, доцент, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);

Вовк Е. В., кандидат педагогических наук, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта).

Учредитель:
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет
имени В. И. Вернадского»

© Изд. АНС «СибАК» (г. Новосибирск), 2018 г.

© Гуманитарно-педагогическая академия (г. Ялта), 2018 г.

Все права защищены.

НАРУШЕНИЯ ПОВЕДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ В СТРУКТУРЕ ШКОЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ

*кандидат педагогических наук, доцент Богданова Александра Александровна
Государственное автономное образовательное учреждение
дополнительного профессионального образования
«Ленинградский областной институт развития образования» (г. Санкт-Петербург)*

Постановка проблемы. Важнейшим направлением педагогической помощи обучающимся с интеллектуальной недостаточностью является активизация и коррекция нарушений познавательной деятельности (Г.М. Дульнев, Л.В. Занков, Н.Б. Лурье, Н.Г. Морозова, М.М. Нудельман, В.Г. Петрова, И.М. Соловьев и др.). Между тем, не менее значимым для развития и социализации детей является формирование поведения.

Присущее учащимся с нарушением интеллекта ослабление интеллектуального контроля познавательных процессов, эмоционально-волевые расстройства, особая чувствительность к психотравмирующим ситуациям являются причиной нарушений поведения таких детей (Б.В. Зейгарник, Д.Н. Исаев, О.Е. Фрейеров, М.Г. Царцидзе).

Нарушения поведения относят к числу основных признаков школьной дезадаптации. Термином «школьная дезадаптация» определяется невозможность обучения и адекватного взаимодействия ребенка с окружением в условиях, предъявляемых ему той индивидуальной микросоциальной средой, в которой он существует [3 с.15].

Изложение основного материала исследования. Анализ психолого-педагогической литературы позволил выделить типичные причины школьной дезадаптации учащихся с нарушением интеллекта: низкий уровень готовности к школе (недостаточная произвольность поведения, незрелость нервной системы, недостаточный уровень развития моторики и др.), социально-педагогическая запущенность (А.С. Белкин, П.П. Блонский, И.В. Дубровина, Т.В. Фомичева), соматическая ослабленность ребенка, наличие текущих хронических заболеваний (Б.В. Воронков, Д.Н. Исаев, К.С. Лебединская), недостатки формирования отдельных психических функций (Т.В. Егорова, В.И. Лубовский); эмоциональные расстройства (Г.М. Бреслав, А.И. Захаров, Л.С. Славина, F.D.Taylor).

Помимо этого, согласно положению Л.С. Выготского о системном строении дефекта, органическая недостаточность реализуется в поведении ребенка как снижение его социальной позиции [2]. Своевременно не начатая коррекция трудностей в обучении приводит к вторичной социально-педагогической запущенности, эмоциональным и личностным нарушениям. Эти личностные нарушения формируются под воздействием постоянных школьных неудач и постепенно начинают играть ведущую роль в процессе дезадаптации (В.В. Лебединский).

К основным проявлениями школьной дезадаптации у учащихся с интеллектуальной недостаточностью можно отнести недостаточный уровень обучаемости, выраженную неуспешность в учебной деятельности и общении с одноклассниками, проявления негативизма (по отношению к школе в целом, к конкретному педагогу, к школьным требованиям), выраженную агрессивность, конфликтность либо высокий уровень школьной тревожности, эмоциональный дискомфорт с явлениями психосоматических расстройств.

Развитию школьной дезадаптации также способствует рассогласование в функционировании регуляционных механизмов поведения учащихся с интеллектуальной недостаточностью (А.А. Богданова). Таким образом, уровень школьной адаптации в сочетании с характером функционирования регуляционных механизмов поведения являются основанием для классификации поведения школьников с интеллектуальной недостаточностью [1, с. 62].

Первый тип можно определить как дезадаптированное поведение, поскольку все регуляционные механизмы практически не включены в поведенческие акты. Учащиеся часто вступают в конфликты, бывают излишне агрессивны по отношению к одноклассникам и учителю, неадекватно реагируют на замечания, неудовлетворительные отметки. Все это, вероятно, обусловлено низким уровнем адаптации к ситуации школьного обучения.

Еще больше дезорганизуют поведение школьников с интеллектуальной недостаточностью трудности и проблемы в учебной деятельности, причем в сложившейся ситуации дети склонны обвинять педагога, одноклассников, не могут адекватно оценить свои ошибки.

Часто школьная дезадаптация проявляется высоким уровнем тревожности: дети испытывают страх в отношениях с учителями, тревогу по поводу ожидаемой оценки, негативные эмоции при необходимости демонстрации своих возможностей (особенно перед всем классом).

Личностный профиль таких школьников составляют следующие особенности: недоверчивость, обидчивость, неспособность скрыть свои отрицательные эмоции, пренебрежение своими обязанностями, несобранность, отсутствие стойкой мотивации учебной деятельности.

О втором типе – формально адаптированном поведении свидетельствует относительное благополучие поведения учащихся с интеллектуальной недостаточностью, принятие предъявляемых школьных норм и правил. Встречающиеся трудности воспринимают адекватно, при оказании помощи могут исправить ошибки (но сами за помощью не обращаются).

Проявления дезадаптации обусловлены в основном проблемами в плане внутренней саморегуляции: дети затрудняются при нахождении адекватного выхода из конфликтных ситуаций, при встрече с трудностями. Часто испытывают тревогу в связи с налаживанием взаимоотношений со сверстниками, что в свою очередь, выражается в ориентации на значимость других в оценке результатов деятельности, в ожидании негативной оценки их поступков и поведения в целом.

Личностный профиль этих учащихся составляют открытость и доброжелательность в сочетании с предчувствием неудач, озабоченностью, чувствительностью к угрозе, дети нуждаются в постоянной поддержке, поощрении и одобрении своих действий и поступков.

Третий тип – адаптированное поведение – предполагает, что действие всех регуляционных механизмов поведения находится на достаточно высоком уровне на протяжении всего урока, вне зависимости от этапа решения учебно-познавательных задач. Школьники адекватно относятся к встречающимся трудностям и

неудачам, причем последние мобилизуют деятельность учащихся. Они способны справиться с заданием самостоятельно, «без доски» и помощи учителя.

В поведении детей практически не отражаются факторы школьной тревожности, поскольку она находится на низком уровне. Личностный профиль составляют открытость, доброжелательность, хорошая социальная приспособленность, приспособленность к требованиям окружающей жизни. Отмечается стабильность, уверенность в себе, подготовленность к успешному выполнению школьных требований.

Выводы. Преодоление школьной дезадаптации, освоение детьми социально значимых норм и способов учебного поведения становится возможным в рамках целенаправленного взаимодействия педагогов с детьми, детей друг с другом. В этой связи можно утверждать, что одним из главных путей социальной адаптации школьников с интеллектуальной недостаточностью является воспитание. Именно воспитательный процесс способствует тому, что процесс социализации от прямого воздействия взрослых на поведение детей постепенно формирует у школьников элементарные навыки самоконтроля и саморегуляции поведения.

Аннотация. В статье рассматриваются особенности поведения школьников с интеллектуальной недостаточностью, раскрывается специфика нарушенного поведения как одного из проявлений школьной дезадаптации. Особое внимание уделено описанию типологии поведения школьников с нарушением поведения по критерию адаптации в учебном процессе.

Ключевые слова: интеллектуальная недостаточность, школьная дезадаптация, типология нарушений поведения детей с нарушением интеллекта.

Annotation. The article examines the behavior of schoolchildren with intellectual insufficiency, reveals the specificity of the disturbed behavior as one of the manifestations of school disadaptation. Particular attention is given to the description of the typology of behavior of schoolchildren with a violation of behavior by the criterion of adaptation in the learning process.

Keywords: intellectual insufficiency, school disadaptation, typology of behavioral disorders of children with intellectual disabilities.

Литература:

1. Богданова А.А. Особенности регуляционной системы поведения школьников с интеллектуальной недостаточностью // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2018. – Вып. 58. – Ч. 3. – 380 с.

2. Выготский Л.С. Педология подростка. – М.: Бюро заочного обучения при 2 МГУ, - 1929. – 172 с.

3. Иовчук Н.М. Механизмы школьной дезадаптации при эндогенных заболеваниях у детей и подростков. // Дефектология. - 1998, №4, с. 15-23.

УДК 378.17, 376

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ВУЗЕ: ПРОБЛЕМА МЕЖВЕДОМСТВЕННОГО И МЕЖСЕКТОРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

*кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры
общей и социальной психологии Бугайчук Татьяна Владимировна
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический
университет имени К. Д. Ушинского» (г. Ярославль);
кандидат биологических наук, доцент, доцент кафедры
медико-биологических дисциплин Свинар Елена Владимировна
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.

Keywords: 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 today's 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

НАПРАВЛЕНИЯ МОДЕРНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*кандидат педагогических наук Везетиу Екатерина Викторовна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)*

Постановка проблемы. На современном этапе развития мирового социума наиболее ярким явлением выступает информатизация общества, представляющая собой процесс перехода от индустриального общества, в котором целью была выработка продукта, к постиндустриальному обществу, где основным ценностной единицей выступает информация. Так в период становления информационного общества, ввиду его компьютеризации и информатизации, основной приоритет во всех общественных сферах отдается инновационным информационным технологиям.

Переход от индустриального к постиндустриальному обществу отразился на всех его сферах. Не составила исключения и система образования. Процесс информатизации отразился и на системе образования, в частности – высшего профессионального. Реалии нового времени, его ценности и перспективы вызвали потребность в модернизации высшего профессионального образования. Ввиду учета сущности и функций педагогической деятельности основное внимание в системе модернизации высшего образования отведено реформированию и совершенствованию профессионального педагогического образования.

Перспективы совершенствования и развития высшего профессионального педагогического образования неоднократно становились предметом изучения представителями государственной законодательной политики в области образования. В сущности, модернизация педагогического образования берет начало с нулевых годов XXI века. Концептуальные основы модернизации педагогического образования отразились в «Программе развития системы непрерывного педагогического образования в России на 2001 – 2010 годы» (приказ №1818 от 24.04.2001), «Программе модернизации педагогического образования» (приказ № 1313, от 01.04.2003) и «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г.» (№ 1756-р от 29.12.2001).

Изложение основного материала исследования. По словам А.Я. Данилюк, указанные программы имели комплексный характер, охватывая наиболее важные направления модернизации педагогического образования, предусматривая координацию процессов развития общего и профессионального образования, педагогического образования в центре и в регионах, объединение усилий научно-педагогической общественности на приоритетных направлениях развития образования» [2]. Однако, по мнению А.Я. Данилюк, повышение уровня управляемости за развитием системы педагогического образования и перевод ее в качественно новое состояние как важнейшая задача так и осталась нерешенной. Исследовательница объясняет это тем, что в указанных государственных проектах педагогическое образование рассматривалось «как самостоятельный вид профессионального образования в отрыве от тех

проблем и возможностей, которые существуют в других сферах образования, прежде всего, в системе общего образования» [2, с. 14]. А.Я. Данилюк подчеркивает, что реальная эффективность и социальная значимость модернизации педагогического образования может быть достигнута при условии ее нацеленности на качественное развитие содержания педагогической деятельности с учетом социокультурных потребностей развития личности и задач человеческой цивилизации, стоящих перед обществом и государством в целом [2, с. 14].

Так, проблема модернизации продолжала оставаться актуальной, как и поиск путей ее реализации. Результатом мероприятий по разработке и реализации путей модернизации образования, в том числе и педагогического, стал феномен его стандартизации.

Стандартизация представляет собой «процесс установления и применения стандартов» [4, с. 29]. В широком значении под стандартом понимают норму, образец, аналог, принимаемый за исходный для сопоставления с другими объектами по набору параметров или признаков, которые признаются в значении обязательных [4]. В рамках проблемы стандартизации образования под стандартом понимается «нормативный документ по стандартизации, устанавливающий комплекс норм, правил, требований к объекту стандартизации и утвержденный компетентным органом» [4, с. 28-29].

Стандарт образования, по мнению В.С. Леднева, – это «система основных параметров, которые принимаются как государственная норма образованности, которая отражает общественный идеал и учитывающий возможности реальной личности и системы образования для достижения этого идеала» [3, с. 37].

Практической значимостью процесса стандартизации высшего профессионального образования стало появление и внедрение государственных образовательных стандартов ВПО, которые впоследствии заменили усовершенствованные стандарты второго поколения (ФГОС ВПО).

Современные государственные образовательные стандарты ВПО содержат требования к кадровому, учебно-методическому и материально-техническому обеспечению процесса профессиональной подготовки, а также к организации практик, итоговой государственной аттестации и уровню профессиональной подготовки будущих специалистов, что позволяет определить комплекс компетентностей выпускников, формирование которых является первоочередной задачей высшей школы. Результатом стандартизации высшего педагогического образования стала также разработка и внедрение профессионального стандарта «Педагог». Значимость данного документа, по мнению исследователей О.В. Горшковой и Л.Ю. Фалько, в том, что «наличие профессионального стандарта дает возможность предъявить согласованные требования к качеству труда. Система профессиональных стандартов является основой для разработки образовательных стандартов, обеспечивающих сопряжение требований рынка труда и сферы образования. Квалификационные характеристики, содержащиеся в профессиональных стандартах, используются при разработке программ модульного обучения, при отборе и аттестации персонала, процедурах сертификации персонала» [1, с. 94].

На современном этапе развития высшего профессионального образования в качестве концептуальных основ признаны компетентный, личностно-ориентированный, системно-деятельностный, гуманистический подходы и концепция непрерывного педагогического образования. Приоритетными направлениями преобразований, реализуемых сегодня в сфере высшего профессионального педагогического образования ввиду его модернизации и информатизации являются:

- реализации идей личностной ориентации обучения;
- усиление интегративности образования;
- интенсификация информатизации образования с целью повышения его эффективности [5].

К ведущим принципам модернизации педагогического образования А.Я. Данилюк относит следующие:

- повышение социального и материального статуса педагогического работника;
- педагогизацию педагогического образования;
- педагогизацию профессионального образования;
- оптимизацию региональных систем педагогического образования;
- восстановление государственного заказа на подготовку педагогических кадров;
- дифференциацию и интеграцию научно-предметной и педагогической подготовки педагогов;
- индивидуализацию профессиональной подготовки педагогов;
- расширение педагогического сектора рынка образовательных услуг [2].

Обобщая вышеизложенное, заключим, что такие тенденции, как стандартизация, гуманизация, информатизация высшего педагогического образования, составляющие основные направления его модернизации и развития на современном этапе, направлены на повышения качества профессиональной подготовки педагогов, формирование специалиста в области образования с учетом требований современного общества и государства.

Аннотация. В статье рассмотрена проблема модернизации высшего профессионального педагогического образования и пути ее решения в историческом контексте. В работе обозначены результаты и достижения модернизации педагогического образования, полученные на современном этапе. В исследовании очерчены основные принципы и направления модернизации современного высшего профессионального педагогического образования.

Ключевые слова: модернизация педагогического образования, непрерывное образование, стандартизация образования, образовательный стандарт, профессиональный стандарт, принципы модернизации, информатизация.

Annotation. The article considers the problem of modernization of higher professional pedagogical education and ways of its solution in the historical context. The paper outlines the results and achievements of modernization of pedagogical education, obtained at the present stage. The study outlines the basic principles and directions of modernization of modern higher professional pedagogical education.

Keywords: modernization of pedagogical education, continuous education, standardization of education, educational standard, professional standard, principles of modernization, information.

Литература:

1. Горшкова О.В., Фалько Л.Ю. Профессиональные стандарты: практика разработки и внедрения в России // Территория новых возможностей. Вестник Владивостокского государственного университета экономики и сервиса. – 2012. – № 5. – С. 93-103

2. Данилюк А.Я. Принципы модернизации педагогического образования // Проблемы современного образования. – 2010. – № 3. – С. 13-21.
3. Леднев В.С. Содержание образования: учеб. пособие. – М.: Высш. шк., 1989. – 223 с.
4. Рубин Ю., Емельянов А. Стандартизация как фактор конкурентоспособности высшего образования // Высшее образование в России. – 2005. – № 11. – С. 28-41.
5. Ходанович А.И. Информатизация образования как научно-методическая проблема // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2003. – № 3(6). – С. 259-268.

УДК 371

СРЕДОВЫЙ ПОДХОД В ВЫСШЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

*кандидат педагогических наук Вовк Екатерина Владимировна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)*

Постановка проблемы. В современном педагогическом образовании происходят динамические изменения, вызванные влиянием внешних и внутренних факторов. В современных условиях среди существенных характеристик образовательных заведений, происходящие в современном образовании, в значительной степени большое значение приобретает процесс формирования целесообразной образовательной среды, благоприятной для удовлетворения потребностей личностного развития субъектов учебно-воспитательного процесса.

По мнению Е.Б. Лактионовой, «для анализа состояния образовательной среды образовательных учреждений и процессов, происходящих в ней, принципиальным является осознание системности воздействия среды, осознание взаимосвязи и взаимозависимости субъекта и окружения, в результате которого субъект может изменяться сам» [3, с. 40].

Сегодня вопросы создания образовательной среды учреждения образования активно освещаются на многочисленных научных конференциях, в психолого-педагогических публикациях, диссертационных исследованиях. Это подтверждает тезис о том, что сегодня средовой подход рассматривается как специфическая методология исследования и проектирования педагогических систем наряду с признанными подходами реализации высшего профессионального образования и повышения его качества, такими как: личностно-ориентированный, компетентностный, системно-деятельностный, культурологический, гуманистический, аксиологический и др.

С целью обоснования целесообразности использования концептуальных положений средового подхода в системе педагогического образования, следует проанализировать его сущность и преимущества использования в педагогической практике высшей школы при реализации профессиональной подготовки будущих педагогов.

Изложение основного материала исследования. А.И. Артюхина методологическую функцию средового подхода обосновывает в значении «инструмента исследования и использования в педагогических целях таких факторов развития личности, которые выходят за рамки возможностей их преднамеренного конструирования и управления ими и представлены как объективные предметы и обстоятельства, влияние которых, опосредовано избирательностью личности» [1, с. 43].

По мнению В.В. Серикова «средовой подход в дидактике интегрирует в себе социокультурную и личностную, содержательную и процессуальную, объективную и эстетико-художественную основу обучения, «снимает» многие теоретико-практические проблемы и противоречия проектирования и реализации личностно-ориентированного образовательного процесса» [5, с. 23].

В основе анализируемого нами подхода – концепт «среда». По мнению В.И. Слободчикова, среда представляет собой не просто социальную статическую единицу, это сложная система, находящаяся в постоянном развитии и охватывающая различные, близкие и далекие жизненные сферы [6].

Образовательная среда – это то, что отражает системные формирующие влияния предметного, социального и информационного окружения. По мнению С.В. Тарасова «образовательная среда есть, прежде всего, подсистема социокультурной среды, совокупность исторически сложившихся факторов, обстоятельств, ситуаций, то есть целостность специально организованных педагогических условий развития личности» [7, с. 133]. В данном контексте стоит уточнить, что исследователь под понятием социокультурной среды понимает сложную структуру общественных, материальных и духовных условий, в которых реализуется деятельность человека [7].

Эффективность средового подхода основывается на педагогическом потенциале среды, под которым в психолого-педагогической литературе понимают «единство количественных и качественных педагогических возможностей образовательной среды, которые актуализируются в результате саморазвития» [4, с. 232].

К компонентам структуры педагогического потенциала среды В.А. Козырев относит личностные, материальные, духовные и структурные возможности [2].

Анализ теоретических педагогических источников позволяет говорить о том, что исследователями также в качестве структурных компонентов педагогического потенциала среды определяются следующие:

- ценностно-смысловой;
- нравственный;
- интеллектуальный;
- эстетический и др.

Рассмотрим существенные преимущества использования средового подхода в системе высшего профессионального педагогического образования.

Использование средового подхода в образовании позволяет решать задачи педагогического исследования и проектирования, такие как: исследование ситуации развития личности, формирование

личностного и профессионального опыта специалиста, развитие потенциала студента, изучение источников развития профессионального и личного потенциала будущего педагога и т.д.

Эффективная инновационная образовательная среда позволяет опосредованно оказывать на развитие личности будущего специалиста эффективное положительное психологическое влияние. Педагогическое воздействие при применении средового подхода ведет к активизации подсознания, что делает его более конструктивным. Применение в практике педагогического вуза средового подхода помогает студенту самостоятельно ориентироваться в неизменно ускоряющемся информационном потоке, обеспечивая ему максимальную адаптацию.

К преимуществам средового подхода стоит отнести и то, что данный подход, благодаря выявлению условий включения студента как субъекта в образовательный процесс, применению всего арсенала педагогических средств, позволяет разработать технологию образования, основанную на учете влияний на все анализаторы, способствующую целостности и гармоничности воздействия на личность. Использование в профессиональной подготовке будущих педагогов анализируемого нами в данном исследовании подхода открывает возможность свободного выбора студентом содержания и форм деятельности, что позволяет ему достичь максимальных образовательных результатов, самовыражения и самореализации.

Средовой подход в современной педагогике признан основой технологии, позволяющей преодолеть дискретность образовательного процесса, обеспечивающей его реальную непрерывность.

Обобщая вышеизложенное, заключим: на современном этапе развития и модернизации высшего профессионального педагогического образования осуществляется поиск оптимальных путей и технологий реализации профессиональной подготовки педагогов, соответствующих требованиям современного общества и государства, изложенных в образовательных и профессиональных стандартах.

Наряду с компетентностным, личностно-ориентированным, системно-деятельностным, гуманистическим подходами одной из концептуальных основ реализации профессиональной подготовки будущих педагогов признан средовой подход, так как образовательная среда, ввиду своего богатого педагогического потенциала, позволяет в полной степени реализовать идею непрерывного педагогического образования.

Аннотация. В статье изучается средовой подход в образовании как одна из концептуальных основ реализации профессиональной подготовки будущих педагогов в высшей школе на современном этапе. В исследовании анализируется сущность средового подхода в высшем профессиональном образовании, изучается педагогический потенциал среды, обозначены преимущества использования в педагогической практике вуза средового подхода.

Ключевые слова: средовой подход, образовательная среда, высшее профессиональное образование, педагогическое образование, учреждение образования, педагогический вуз, образовательные подходы, педагогический потенциал среды.

Annotation. The article studies the environmental approach in education as one of the conceptual foundations of the professional training of future teachers in higher education at the present stage. The study analyzes the essence of the environmental approach in higher professional education, studies the pedagogical potential of the environment, identifies the advantages of using the environmental approach in pedagogical practice of the University.

Keywords: environmental approach, educational environment, higher professional education, pedagogical education, institution of education, pedagogical University, educational approaches, pedagogical potential of the environment.

Литература:

1. Артюхина А.И. Профессионально-личностное развитие студентов в образовательной среде медицинского вуза: учебное пособие. – Волгоград: Волгоградский государственный медицинский университет, 2006. – 122 с.
2. Козырев В.А. Гуманитарная образовательная среда педагогического университета. – СПб.: СПбГУ, 1999. – 116 с.
3. Лактионова Е.Б. Образовательная среда как условие развития личности и ее субъектов // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2010. – № 128. – С. 40-54.
4. Основы разработки педагогических технологий и инноваций / Под. ред. В.А. Пятина. – Астрахань: Изд-во Астрахан. гос. пед. ун-та, 1998. – 380 с.
5. Сериков В.В. Ситуация развития личности современного студента // Воспитательная среда вуза как фактор профессионального становления специалиста. – Воронеж, 2001 – С. 20–23.
6. Слободчиков В.И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры // Новые ценности образования: Культурные модели школы. Вып. 7. – М., 1997. – С. 177-184.
7. Тарасов С.В. Образовательная среда: понятие, структура, типология // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2011. – № 3. – С. 133-138.

УДК 371.3: 378

ИНТЕРАКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СПОСОБ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры гуманитарных наук Габеркорн Ирина Ивановна
Институт педагогического образования и менеджмента (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего
образования «Крымский федеральный университет имени 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 предоставляется 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, созданию 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 [Електронний 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 377.8+378

УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГА К РЕАЛИЗАЦИИ ЗАДАЧ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

*кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного образования Галкина Ирина Александровна
ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет» (г. Иркутск);
кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии и педагогики дошкольного образования Зайцева Ольга Юрьевна
ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет» (г. Иркутск)*

Постановка проблемы. Актуальность данного исследования становится очевидной, если брать во внимание необходимость улучшения педагогической деятельности по речевому развитию детей. Педагог ключевая фигура в воспитании и обучении детей в организациях дошкольного образования. Среди основных направлений деятельности педагогов занимает работа по речевому развитию детей, это объясняется важностью периода дошкольного детства в речевом становлении ребенка. Исследования О.С. Ушаковой, В.В. Макаровой, И.А. Галкиной, Н.Г. Смольниковой доказывают важность подготовки педагогов к речевому и лингвистическому развитию детей. Проблема совершенствования профессиональной готовности педагогов к реализации задач речевого развития детей дошкольного возраста актуализирована введением в действие ФГОС дошкольного образования, разработкой в связи с этим нового программно-методического обеспечения.

Изложение основного материала исследования. Готовность педагога к реализации задач речевого развития детей дошкольного возраста следует рассматривать как комплексную характеристику педагогической деятельности в области речевого развития детей, включающую целевой, мотивационно-потребностный, содержательно-операционный и оценочный компоненты. Это целостное образование, содержащее взаимосвязанные и взаимозависимые компоненты:

Целевой компонент – осознание педагогом значимость речевого развития, как ключевой образовательной области ФГОС дошкольного образования, сензитивности возраста к реализации задач развития данного направления.

Мотивационно-потребностный – профессиональные установки, интерес к методикам речевого развития детей дошкольного возраста, ориентация педагога на доминантные ценности, связанные с речевой деятельностью: знания как ценности обеспечивают успех в данном направлении профессиональной деятельности и сам процесс речевого развития детей дошкольного возраста как педагогическая ценность.

Содержательно-операционный компонент – владение педагогом организации дошкольного образования системой методических знаний в области речевого развития детей дошкольного возраста. Данный компонент включает комплекс педагогических умений – аналитические, гностические, конструктивные, проективные, рефлексивные.

Оценочный компонент – самооценка педагогом своей подготовленности к организации речевого развития детей дошкольного возраста и соответствия процесса решения задач, связанных с речевым развитием детей оптимальным педагогическим образцам.

Как справедливо замечает В.Н. Макарова [4, с. 96], современной системе дошкольного образования требуются специалисты, способные видеть и понимать особенности речевого развития детей, изучать речь ребенка и ориентироваться в условиях общения и конкретной речевой ситуации, моделировать процесс педагогического воздействия на речь и определять содержание речевой работы с группой детей и отдельным ребенком. В этой связи, мы солидарны с утверждением О.Ю. Зайцевой, О.Ю. Багадаевой о том, что «развитие и преобразование профессиональной компетентности педагогов – вот стратегическая идея методической службы современной ДОО» [3, с. 102].

В качестве ведущего методического средства формирования готовности практикующего педагога к реализации задач речевого развития в новых условиях реализации ФГОС дошкольного образования выступила методика педагогического проектирования. Введение педагогического проектирования в деятельность ДОУ связано с возрастающей потребностью осуществить необходимые преобразования в сложившейся системе дошкольного образования. Целевые установки, связанные с оптимизацией работы ДОУ по использованию в образовательном процессе сюжетно-ролевой игры, побуждают старшего методиста совместно с членами педагогического сообщества ДОУ к определению противоречий и решению проблем,

поиску новых идей, исследованиям и экспериментированию и, как следствие, накоплению разнообразных инициатив, нововведений и продвижению инноваций в области организации игровой деятельности воспитанников. В данном случае старший методист тоже входит в процесс проектирования своей управленческой деятельности и использует механизмы проектирования в качестве стимулирующего средства инновационных процессов в ДОУ.

На наш взгляд, с точки зрения управленческого подхода (С.И. Архангельский, К.Ю. Белая, П.Я. Гальперин, Т.А. Ильина, П.И. Третьяков, Л.И. Уманский и др.) при управлении педагогическим проектированием воспитателей он выполняет соответствующие управленческие функции и соответствующие им проектировочные действия, представим в рамках данной статьи пример по одной из ключевых функций управления в табл. 1.

Таблица 1

Функции управления старшим воспитателями педагогическим проектированием сюжетно-ролевой игры педагогами ДОУ

Функция управления (по К.Ю. Белой и П.И. Третьякову)	Функции старшего воспитателя	Содержание проектировочных действий
1	2	3
Мотивационно-целевая	<ul style="list-style-type: none"> – Мотивирует воспитателей на участие в инновационной проектной деятельности. – Определяет задачи и цели научно-методической работы коллектива по овладению педагогами педагогическим проектированием сюжетно-ролевой игры. – Определяет формы и методы методической работы по организации процесса обучения членов коллектива педагогическому проектированию. – Помогает педагогам в научной организации труда, создает для этого условия. – Обобщает и пропагандирует передовой педагогический опыт, современные научные разработки. 	<ul style="list-style-type: none"> – Прогнозирует линии и направления процессов проектирования сюжетно-ролевой игры старших дошкольников членами педагогического коллектива. – Создает и поддерживает творческую обстановку коллективного поиска. – Генерирует новые идеи, находит проблемы. – Модернизирует способы и формы проведения методической работы, обеспечивающие эффективности овладения педагогами педагогическим проектированием

Организуя методическую работу, направленную на овладение воспитателями ДОУ педагогическим проектированием, мы исходили из того, что продуктивность освоения профессиональной деятельности (в нашем случае по проектированию, организации и руководству сюжетно-ролевой игрой детей) может быть задано проектировочной функцией проектной технологии. В процессе работы над проектом освоение знаниями становится не совокупностью приемов, а целостностью познавательной и инновационной деятельности, определяемой логикой работы над проектом и получением реального продукта этой деятельности. Педагогическое проектирование позволяет формировать проектировочные умения воспитателей: в ходе реализации проекта они осваиваются ими и становятся свойствами личности, способной выполнять определенные действия в заданных или новых условиях на основе сформированности проектировочных умений.

Для обучения специалистов дошкольного образования педагогическому проектированию нами был разработан семинар-практикум «Основы педагогического проектирования».

Ведущая цель семинара – подготовка педагога дошкольного детства к компетентному, научно обоснованному, творческому осуществлению педагогического проектирования, обеспечивающего эффективность решению педагогических задач, возникающих в практической деятельности.

Задачи: ознакомление с теоретическими основами педагогического проектирования; освоение средств педагогического проектирования; овладение приемами проектирования сюжетно-ролевой игры детей старшего дошкольного возраста; постижение способов, приемов педагогического мышления, его гибкости, креативности, социальности; активизация процессов самообразования, самосовершенствования, самосозидания личности.

Успешность освоения содержанием семинара обеспечивалась реализацией ряда принципов: целостного подхода к обучению (способствует усвоению знаний как практически переживаемого опыта); активной коммуникации; расчлененности педагогических действий (определяет последовательность овладения средствами проектной деятельности); аспектного подхода (позволяет учесть особенности педагогической деятельности) [1].

Теоретическое содержание семинара осваивалось в процессе тематических консультаций с элементами проблемных дискуссий, диалога, педагогических мастерских. Однако главный акцент был сделан нами на самостоятельное изучение воспитателями, справочной, научной, методической литературы, информации в Интернет в процессе индивидуальной, парной, подгрупповой или коллективной познавательной деятельности (теоретические микроисследования). Пот сути происходило теоретическое обогащение знаний, направленных на созидание: на определение собственной позиции в познавательном процессе; на творческое понимание законов проектировочной деятельности, культуры педагогического проектирования; на формирование профессиональных ценностей; на познание своей роли в проектировании, организации, управлении сюжетно-ролевой игрой детей старшего дошкольного возраста.

Практическое овладение механизмами педагогического проектирования осуществлялось через создание конкретных методических проектов по общей теме «Современные методики речевого развития детей старшего дошкольного возраста», через включение воспитателей не в процесс традиционного информирования, а в деятельностное «проживание». Деятельностное «проживание» – личностное «вхождение» воспитателя в процесс повышения профессиональной компетентности, когда компоненты деятельности им самим направляются и контролируются, т.е. педагог занимает активную позицию субъекта своей деятельности. Варианты проектной педагогической деятельности также раскрыты нами в совместно с Галеевой Е.В. [2].

По сути, «Модель управления педагогическим проектированием воспитателей» представляет логическую структуру построения методической работы ДООУ, в рамках которой отражено содержание овладения механизмами проектной деятельности (приобретенными проектными умениями) воспитателей в процессе включения в педагогическое проектирование направлений вариативных форм речевого развития старших дошкольников.

Совместная деятельность в условиях педагогического проектирования, или деятельностно-практическое взаимодействие, есть ничто иное, как способ реализации деятельностно-практических связей между субъектами проектной деятельности. Это один из видов групповой деятельности, в которой действия ее участников подчинены общей цели. Поэтому особая роль в стимулировании и организации проектной деятельности нами отводилось педагогическому взаимодействию, выстроенному на основе субъект-субъектных отношений и организованному как сотрудничество воспитателя с другими воспитателями (партнерами по проектированию) и старшим методистом. В данном случае мы рассматривали «педагогическое взаимодействие как социально обусловленный и личностно значимый способ реализации межличностных и деятельностных контактов обучающихся и обучающего (при направляющей роли последнего)» [Е.Л. Федотова; 5, с. 9].

В условиях развертывания педагогического проектирования в качестве деятельностного и коммуникативного акта педагогического взаимодействия активно выступали совместная деятельность, межличностное общение и непосредственно сама личность партнера по контакту. Присутствие этих ориентиров позволило старшему воспитателю более гибко «простраивать» тот или иной акт взаимодействия и оперативно влиять на его результат.

Включение воспитателей в конструктивный диалог (коллективное рассуждение, обсуждение психолого-педагогических проблем, путей их преодоления), позволило не только актуализировать, конкретизировать, обобщить, систематизировать знания, но и научить применять их в творческих ситуациях. Мы считаем, что именно в процессе диалогового общения происходит «встречи» старых и новых знаний, позиций, концепций. Участники проекта практически сливаются в единый «коллективный субъект», решающий определенные профессиональные задачи, выстраивают «общие» ориентации, «общие» для всех ценности, «общие» позиции как основы осмысления происходящего в конкретной ситуации прогнозирования и проектирования деятельности педагога по организации продуктивного взаимодействия с воспитанниками в игровой деятельности.

Таким образом, осуществлялся не просто обмен «информацией, действиями, эмоциями» (Н.Ф. Радионова), а своего рода «обмен с приращением», «обмен с профицитом». Представляется, что подобный обмен позволяет обогащать внутренние потенциалы и практический опыт каждой из сторон, влиять на состояние их общности и характер складывающихся между ними взаимоотношений. Понятно, что элементы такого обмена существуют и в других видах социально обусловленных контактов, но именно в педагогическом взаимодействии взаимообогащающий обмен внутренними потенциалами осуществляется целенаправленно и систематически.

Для активизации и стимулирования педагогического проектирования воспитателей нами использовались:

1. Поощрение критического мышления среди педагогов. Разрешению им критиковать существующие недостатки в организации сюжетной игровой деятельности детей, и в тоже время выдвигать предположения, гипотезы, новые решения.

2. Поощрение инициативы педагогов, стимулирование их на реализацию собственных идей и определение оригинальных и целесообразных подходов к их реализации.

3. Психологическая поддержка тех, кто испытывает депрессию, столкнувшись с трудностями при организации собственной проектной деятельности и выстраивании взаимодействия с партнерами по проектированию.

4. Создание в коллективе атмосферы поиска и созидания.

Мы убедились на практике, что разносторонний обмен, осуществляемый старшим воспитателем и воспитателями в процессе контактов друг с другом, служит важным источником пополнения их практического опыта. Этот процесс осуществляется на основе анализа и «присвоения» умений и навыков партнера, а также за счет совершенствования уже имеющихся у самого человека умений и навыков и благодаря возникновению новых из них в ходе и в результате совместной деятельности, приобретающей при благоприятных обстоятельствах характер сотрудничества и сотворчества.

В качестве своеобразного механизма обмена между взаимодействующими сторонами выступают, как нам представляется, два основных процесса: объективация и субъективация. Объективация основана на активной передаче человеком миру того, чем он реально обладает. Субъективация, в свою очередь, направлена на присвоение актуализированных в ходе обмена-взаимодействия ресурсов партнера. Для данного процесса характерны принятие, структурирование и избирательное включение индивидом в свой «внутренний фонд» содержательных элементов такого рода обмена.

Выводы. Таким образом, когнитивные феномены педагогического взаимодействия связаны с познанием его субъектами теоретических основ педагогического проектирования на основе их совместной мыследеятельности. В своей совокупности они служат расширению и укреплению единого смыслового пространства взаимоотношений старшего воспитателя и педагогов ДООУ. К числу таких феноменов мы, мы относим, прежде всего, согласование и последующее «выравнивание» уровней информированности партнеров, повышение степени осознания ими конкретных явлений процессов, приобретение их к одним и тем же ценностям, а также выработку единой стратегии взаимодействия.

К разряду поведенческих феноменов можно с уверенностью отнести такие, как содействие (взаимные действия) – помощь и взаимопомощь, сотрудничество. Замечено, что в своей совокупности они дают возможность для определенной трансформации хода и результата педагогического взаимодействия, обеспечивая, в конечном итоге, возникновение своеобразного синергетического эффекта «удвоения сил» его участников. Интегративным феноменом педагогического взаимодействия можно считать, на наш взгляд, ни что иное как взаимосвязанное саморазвитие, поскольку данный феномен: позволяет объединить в целостную систему все присущие процессу педагогического взаимодействия феномены и эффекты; обуславливает повышение уровня целостности и организованности педагогического взаимодействия как системного явления; способствует увеличению объема и интенсивности взаимосвязей и взаимодействий между всеми субъектами педагогического взаимодействия.

Формирование профессиональной готовности педагогов к реализации задач речевого развития строится на основе принципов приоритета проективной педагогической деятельности, интегративности, профессионального общения. Процесс формирования готовности к осуществлению педагогической поддержки речевого развития группы детей и отдельного ребенка дошкольного возраста становится более эффективным при осуществлении следующих педагогических условий: деятельностный подход к педагогическому проектированию вариативных форм речевого развития детей в ДОО; проектирование эффективных педагогических форм речевого развития детей организуется посредством осуществления гуманистически ориентированной и творчески организованной педагогической деятельности; специально организованная проектная деятельность предоставляет педагогу возможность культурно-ценностного самоопределения в методике речевого развития детей.

Аннотация. В статье представлены результаты исследования использования педагогического проектирования при формировании готовности педагога к реализации задач речевого развития детей дошкольного возраста. Изучены аспекты формирования профессиональной готовности педагога организации дошкольного образования к реализации задач речевого развития детей в условиях реализации ФГОС дошкольного образования. Обобщение теоретических исследований позволило определить ключевую дефиницию исследования. Профессиональная готовность педагога к реализации задач речевого развития детей представляет собой комплексную характеристику педагогической деятельности в области речевого развития детей, включающую целевой, мотивационно-потребностный, содержательно-операционный и оценочный компоненты. Авторами разработана стратегия опережающей профессиональной подготовки педагогов, выделены функции управления старшим воспитателем педагогическим проектированием направлений и содержания речевого развития детей дошкольного возраста. В статье обоснованы педагогические условия, представлены варианты методической поддержки подобного направления работы с педагогами.

Ключевые слова: профессиональная готовность, речевое развитие, педагог дошкольного образования, педагогическое проектирование, функции управления педагогическим проектированием.

Annotation. The article presents the results of a study of the use of pedagogical designing the formation of readiness of teachers to implementation of the tasks of the speech development of children of preschool age. Studied aspects of formation of professional readiness of the teacher organizations preschool education to fulfill the tasks of speech development of children in the context of the implementation of the educational standards of preschool education. Generalization of theoretical researches has allowed defining the key definitions of research. Professional readiness of the teacher to fulfill the tasks of speech development in children is a complex characteristic of pedagogical activity in the field of speech development of children that includes axiological, motivation, content-operations and evaluation components. The authors developed a strategy for outpace professional training of teachers. Highlighted features of management of the pedagogical designing the directions and content of the speech development of children of preschool age. The article substantiates pedagogical conditions, presents methodological options support such areas of work with teachers.

Keywords: professional readiness, speech development, teacher of preschool education, pedagogical designing, pedagogical designing management functions.

Литература:

1. Бондаревская, Е.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания [Текст]: учебное пособие для средних и высших педагогических учебных заведений, слушателей ИПК, учителей / Е.В. Бондаревская. - М.: Ростов н/Д: Учитель, 1999. - 563 с.
2. Галева, Е.В. Педагогическая технология формирования эмоциональных представлений у детей дошкольного возраста // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. №1. С. 18-19
3. Зайцева, О.Ю. Развитие профессиональной компетентности педагога ДОО в условиях реализации ФГОС ДО / О.Ю. Зайцева, О.Ю. Багадаева // Дошкольное воспитание. 2016. №11. – С. 101-109.
4. Макарова, В.Н. Педагогические умения в области речевого развития детей дошкольного возраста и условия их формирования у будущих воспитателей // Наука и школа. 2010. №1. – С. 94-99.
5. Федотова, Е.Л. Теоретико-методологические основы педагогического взаимодействия: монография / Е.Л. Федотова. – Иркутск: Изд-во Иркут. гос. пед. ун-та, 1997. – 175 с.

*заведующая кафедры методик начального и дошкольного образования,
доктор педагогических наук, профессор Глузман Неля Анатольевна
Евпаторийский институт социальных наук (филиал)*

Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Евпатория)

Постановка проблемы. Реформирование российского общества, которое сопровождается значительными изменениями в различных сферах жизни, невозможно без обновления всех социальных институтов и систем, в том числе и образования. Изменения, которые на современном этапе развития претерпевает система образования в Российской Федерации, связанные, прежде всего, с изменением образовательных парадигм, переходом со знаниевого уровня на компетентностный. Этот подход основывается на концепции компетенций, которой в современном мировом образовательном пространстве придается большое значение как основе формирования у учащихся, наряду со знаниями, способностей решать важнейшие практические задачи по воспитанию личности в целом.

В. А. Болотов рассматривает компетентностный подход в образовании как обобщенное условие способности человека эффективно действовать вне стандартных учебных сюжетов и учебных ситуаций [5].

Актуальность компетентностного подхода объясняется закономерностью развития системы образования, которая обусловлена поиском путей ее приближения к потребностям общества, которое находится в условиях постоянных изменений. В связи с этим, объективной потребностью современной школы является активизация развития профессиональной компетентности педагога, как условия достижения нового уровня качества образования.

По мнению А.В. Хуторского, профессиональная компетентность педагога – это знания, способность и готовность на профессиональном уровне обучать, развивать школьников и формировать у них практические умения [15]. В.А. Сластенин [12] сравнивает профессиональную компетентность с профессионализмом педагога, который включает теоретическую и практическую готовность учителя для осуществления педагогической деятельности. А.П. Акимова [2] рассматривает понятие «профессиональная компетентность учителя» в узком смысле слова как сумму знаний, умений, навыков, усвоенных им в ходе обучения. В широком смысле – это уровень успешного взаимодействия с окружающими. А.К. Маркова [11] отмечает, что профессиональная компетентность учителя сочетает в себе профессиональные (объективно необходимые) педагогические знания (гностический компонент) профессиональные педагогические позиции, установки учителя, которые необходимы в профессии (ценностно-смысловой компонент) профессиональные (объективно необходимые) педагогические умения (деятельностный компонент) личностные особенности, обеспечивающие овладение учителем профессиональными знаниями и умениями (личностный компонент).

Как показал анализ научной психолого-педагогической литературы, нет единого подхода к трактовке данного понятия. В основном профессиональная компетентность ассоциируется с высоким уровнем квалификации и профессионализма специалиста, а учитель характеризуется как опытный и знающий мастер своего дела. Можно говорить о профессиональной компетентности педагога в случае, если он способен действовать адекватно и самостоятельно в меняющейся профессиональной деятельности. Это, в свою очередь, свидетельствует о готовности к саморазвитию, творчеству. Вместе с тем, А.К. Маркова отмечает, что задача учителя начальных классов не только формировать у школьников учебно-познавательные мотивы и способность к пониманию и решению учебного задания, различия способов осуществления и результатов учебной деятельности, выполнение им различных видов самоконтроля, но и закладывать основы морально-этического развития личности [11]. Поскольку отношения учителя с учениками и их родителями во все времена рассматривались как фактор, существенно влияющий на учебно-воспитательный процесс, логично считать, что обсуждение проблемы профессиональной компетентности педагога было бы неполным без ее этической составляющей.

Цель статьи. Главной целью этой статьи является определение сущности понятия «этическая компетенция» учителя и выделение основные подходы к ее развитию в условиях последипломного образования.

Изложение основного материала исследования. Для установления сущности этической компетентности Е.В. Бондаревская опирается на понятие «педагогическая культура». По ее мнению педагогическая культура является «динамической системой педагогических ценностей, способов деятельности и профессиональной деятельности учителя» [6]. Л.Л. Хоружая рассматривает этическую компетентность как инвариантную характеристику, которая, с одной стороны, отражает отработанную опытом систему профессиональных норм и правил поведения педагога, с другой – является психолого-педагогическим инструментом его воздействия через личностное поведение на внутренний мир ребенка. Ученая характеризует нравственную компетентность учителя как «взаимодействующее, взаимопроникающее обучение содержательного, личностного и деятельностного характера, которое можно представить как систему взаимосвязанных между собой компонентов: содержательного (когнитивного, личностного и операционально-процессуального» [14, с. 89].

Опираясь на результаты исследования ученой, рассматриваем этическую компетенцию учителя как процесс, составляющими которого являются педагогическая деятельность, педагогическое общение, личностные морально-этические качества и результат – уровень нравственного развития учащихся. В связи с этим считаем необходимым обратиться к результатам психолого-педагогических исследований по влиянию индивидуальности учителей на личностные качества и поведенческие проявления их учеников. Так, Б.А. Вяткиным было выявлено, что школьники, которые учатся у учителей с высоким уровнем общей культуры, значительно отличаются от школьников, обучающихся у учителей с относительно низким уровнем общей культуры по таким параметрам личности, как уравновешенность, доброта, общительность, сердечность [7, с. 77].

В.А. Давыденко отмечает, что «в классах, где преподают учителя с использованием авторитарных методов руководства, обычно бывает неплохая дисциплина и успеваемость, однако за внешним

благополучием могут скрываться значительные изъяны работы учителя именно в аспекте нравственного формирования личности школьника» [9, с. 98]. Как видим, для учителя существенно важным является высокий уровень развития этической компетенции, которая создает объективные предпосылки качественных изменений не только образовательного процесса, но и личности ребенка.

Особенно это касается учителя начальных классов, поскольку начальная школа обладает мощным воспитательным потенциалом, а младший школьный возраст является сензитивным периодом усвоения морально-этических норм. Даже в мелочах, в манерах дети пытаются подражать своему учителю. Копирование детьми моделей поведения учителя имеет двойственный результат: во-первых, создает общую атмосферу учебно-познавательной деятельности, во-вторых, формирует у школьников опыт взаимодействия с окружающим миром. Именно этическая компетенция дает возможность учителю корректно влиять на личность ребенка. В связи с этим актуальными для нашего исследования представляются выводы, сделанные Фредом Стокингом.

По его мнению, хороший учитель легко говорит и объясняет, но самый лучший знает, как надо быть спокойным и внимательным, когда его ученики пытаются выразить свои мысли; хороший учитель скромнен, знание предмета для него важнее его самого, но лучший учитель еще более скромнен: для него важнее уважительное отношение к чувствам детей, чем предмет; хороший учитель знает, что его ученики хотят быть ответственными, честными и с хорошими знаниями, но лучший понимает, что честности, ответственности и гражданственности нельзя научить, поскольку они формируются в ежедневной работе над собой, а не с помощью лекций; хороший учитель стремится контролировать класс, лучший – в первую очередь контролирует самого себя [13].

Как видим, лучшим в своей профессии становится тот учитель, у которого лучше развиты такие качества как самоуважение, достоинство, тактичность, человечность, сдержанность, ответственность, уважение к ученику. Шалва Амонашвили отмечает: «Настоящий учитель тот, кто сам становится благородным и мудрым или стремится к этому, а потом начинает передавать свои знания другим» [3, с. 122]. Учитель должен не только хорошо знать свой предмет, владеть методикой преподавания, а, прежде всего, быть носителем этических норм и принципов жизни, поскольку его поведение, слово, жест, взгляд имеют иногда большее влияние на ребенка, чем лучшие педагогические и культурные мероприятия.

В своем поведении, отмечает И.А. Зимняя, педагог должен быть образцом для подражания, привлекать к себе воспитанностью, образованностью, компетентностью, культурой поведения и педагогического общения [10, с. 12]. Отцы Церкви, обращаясь к учителям, советуют им придерживаться таких духовно-нравственных правил в своем поведении:

- не умножай слов: многословие отдаляет от духовности и нравственности;
- сверх необходимого не говори ничего – дай сказать детям;
- не допускайте страстей, особенно не имей «любимчиков» – это вредит прежде всего им;
- не подменяй нравственность приоритетом интеллекта;
- если хочешь, чтобы класс был спокоен – будь спокоен сам;
- не кричи, не говори громко и поспешно;
- не подавляй, не перегружай учеников, не критикуйте их;
- не говори ничего ребенку, если он не слушает тебя, рассеянный, сначала подготовь ее внимание [4, с. 70].

Этическая компетенция учителя – сложное индивидуально-психологическое образование, образованное на основе интеграции теоретических знаний, практических умений в области этики и определенного набора личностных качеств и готовности к этически адекватному поведению в педагогических ситуациях нравственного выбора [8].

Учитывая выше сказанное, попробуем составить модель этической компетенции учителя. Она включает следующие составляющие: этические знания (знание природы, специфики и функций этики, ее основных категорий, принципов и норм, профессиональной этики учителя и правил этикета), коммуникативные умения (умение педагогического общения), психологическую позицию (с точки зрения сложившейся модели этической компетенции педагог должен занимать позитивно-активную, творчески инновационную и стабильно открытую позицию, быть толерантным; владеть способами решения конфликтных ситуаций) и морально-психологические качества (личностная направленность, эмоциональная гибкость, доброжелательность и т.п.; этические ценности, стремление педагога строить общения на гуманной, демократической основе, руководствоваться принципами, нормами и правилами профессиональной этики и этикета, уважать личностное достоинство каждого ученика, организовывать творческое сотрудничество с классом и с каждым учеником в частности, инициировать благоприятный климат общения).

Этическая компетенция в содержании курсов повышения квалификации учителей начальных классов развивается на основе интеграции общепедагогических, психолого-педагогических и этических знаний. Однако, следует отметить, что развитие этической компетенции учителя начальных классов возможно если том случае, если учебные программы, содержание и структура занятий обеспечат слушателям целостную реализацию себя в образовательном процессе на аффективном, аксиологическом и когнитивном уровнях. Поэтому образовательно-познавательная деятельность должна обогащать слушателей не только знаниями, но и практическим опытом, который базируется на творчестве учителя, его переживаниях и саморегулятивных умениях.

Выводы. Для обеспечения целенаправленного влияния на развитие этической компетенции учителей начальных классов предлагаем модульное структурирование содержания курсов. В содержание развития этической компетенции в условиях дополнительного образования учителей начальных классов необходимо, по нашему мнению, включить учебные тематические модули: «Морально-этическая составляющая педагогической деятельности учителя начальных классов», «Развитие эмоциональной компетенции учителя начальных классов». Как отдельный может быть представлен тематический курс «Личностно ориентированное обучение и воспитание младших школьников». С целью организации работы с младшими школьниками по усвоению ими этических норм считаем целесообразным включение таких тематических модулей как: «Ступеньки этического роста» и «Культура добрососедства».

Основными критериями оценки эффективности развития этической компетенции учителя начальных классов в процессе повышения квалификации являются: 1) осознание слушателями необходимости повышения собственного морально-этического уровня; 2) рост уровня готовности слушателей к реализации

полученных знаний на курсах в своей профессиональной деятельности; 3) усиление мотивации слушателей на продолжение самообразования в этической сфере.

Аннотация. Статья посвящена проблеме развития этической компетенции учителя начальных классов в условиях дополнительного образования. Этическая компетенция учителя рассматривается как составляющая его профессиональной компетентности. Исследуя теоретическую составляющую проблемы, автор подробно останавливается на вопросе важности владения учителем этической компетентностью в условиях гуманизации образовательного пространства начальной школы. С одной стороны этическая компетенция – это этические знания, коммуникативные умения, психологическая позиция учителя и его морально-психологические качества, то есть этическая сущность учителя как личности. С другой – его подготовленность, как специалиста, к осуществлению нравственного развития и воспитания учащихся. Для обеспечения целенаправленного влияния на развитие этической компетенции учителей начальных классов в условиях дополнительного образования, автор предлагает включить в работу курсов ряд учебных тематических модулей.

Ключевые слова: учитель начальных классов, профессиональная компетентность, этическая компетенция, компетентностный подход, модели поведения учителя, дополнительное образование, курсы повышения квалификации.

Annotation. The article is devoted to the problem of development of the ethical competence of the primary school teacher in conditions of additional education. Ethical competence of the teacher is considered as a component of his professional competence. Investigating the theoretical component of the problem, the author dwells in detail on the importance of the teacher's mastery of ethical competence in the conditions of humanizing the educational space of the primary school. On the one hand, ethical competence is ethical knowledge, communicative skills, the teacher's psychological attitude and his moral and psychological qualities, that is, the ethical nature of the teacher as a person. On the other hand, his preparedness, as a specialist, to the implementation of moral development and education of students. To ensure a purposeful influence on the development of the ethical competence of primary school teachers in conditions of additional education, the author suggests including a number of training thematic modules in the work of the courses.

Keywords: primary school teacher, professional competence, ethical competence, competence approach, teacher behavior models, additional education, refresher courses.

Литература:

1. Адольф В.А. Профессиональная компетентность современного учителя: монография / Красноярский Гос. Университет / В. А. Адольф. – Красноярск: КрГУ, 1998. – 286 с.
2. Акимова А.П. О характере профессиональных умений в деятельности педагогов-мастеров. В кн.: Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. Вып. 1 / А. П. Акимова. – Ленинград, 1973.
3. Бак В. Ф. Нравственное пространство урока биологии как среда для выращивания духовной общности между учителем и учеником / За руку с учителем: Сборник мастер-классов, проведенных на Международных Педагогических Чтениях по Гуманной педагогике / [Сост. И. А. Киршин, В. Ф. Бак; Центр Гуманной педагогики, Артемовск.] – Донецк: «Ноулидж» (Донецкое отделение), 2009. – С. 122–129.
4. Безрукова В.С. Все о современном уроке в школе: проблемы и решения. Книга 3: Здоровьесберегающий урок / В. С. Безрукова. – М.: Сентябрь, 2006. – 176 с.
5. Болотов В. А., Сериков В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.
6. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 19–24.
7. Вяткин Б. А. Метаиндивидуальность и ее проявления у учителей начальных классов / Б. А. Вяткин // Вопросы психологии. – 2001. – № 3. – С. 70–79.
8. Глузман Н.А., Безносюк Е.В. Сущность и структура профессионально-этической компетентности социального педагога // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 5.; URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=27079>
9. Давыденко В.А. Историко-педагогический аспект эволюции взаимоотношений учителей и учащихся / В. А. Давыденко // Педагогическое образование и наука. – 2011. – № 5. – С. 95–101.
10. Зимняя И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – Ростов на/Д.: Феникс, 1997. – 480 с.
11. Маркова А. К. Психология труда учителя [Текст] / А. К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 193 с.
12. Слостенин В.А. Профессионализм учителя как явление педагогической культуры [Текст] / В. А. Слостенин // Педагогическое образование и наука. – 2008. – № 12. – С. 4–16.
13. Фред Стокинг. Какой учитель лучше? / Фред Стокинг. – М., 2002.
14. Хоружа Л. Етична компетентність майбутнього вчителя початкових класів / Л. Хоружа / Монографія. – К., 2003. – 319 с.
15. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты / А. В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. – 23 апреля. <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>

*заведующая кафедрой методик начального и дошкольного образования,
доктор педагогических наук, профессор Глузман Неля Анатольевна
Евпаторийский институт социальных наук (филиал)*

*Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Евпатория);
директор по развитию Павицкая Светлана Викторовна
Международный детско-молодежный центр «Ай-Кэмп» (пос. Песчаное)*

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. Хэтгел, 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. Щербанова, 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.

Цель статьи: 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 исследования. 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 потенциалов. 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 уметь 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.

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.

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

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.

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

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.

УДК: 378.1

ИССЛЕДОВАНИЕ – ИСКУССТВО НАУЧНОГО ПОЗНАНИЯ

*доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной и инновационной деятельности Гордиенко Татьяна Петровна
ГБОУ ВО «Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь);
аспирант Смирнова Оксана Юрьевна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)*

Постановка проблемы. Исследование в общем способе выражения относится к поиску знаний. Исследование можно определить, как научный и систематический поиск соответствующей информации по конкретной теме. На самом деле исследования являются искусством научного познания. Существует следующая трактовка определения исследования - специальное тщательное расследование путем поиска новых фактов в какой-либо отрасли знаний.

Зарубежные ученые определяют исследования как «систематизированные усилия по получению новых знаний». Другие ученые рассматривают исследование как движение от известного до неизвестного. Это на самом деле плавание открытию. У всех нас есть жизненный инстинкт любознательности потому что, когда

неизвестное сталкивается с нами, мы задаемся вопросом, и наша любознательность заставляет нас исследовать и достигать полного и частичного понимания неизвестного. Эта любознательность является источником всех знаний и методов, которые человек использует для получения знания того, что неизвестно.

Целью статьи рассмотреть методы современного научного познания, основные этапы научного исследования.

Изложение основного материала. Любое научное исследование от творческой идеи до публикации осуществляется индивидуально. Определим общие методологические подходы к проведению исследования, которое принято называть познанием в научном смысле [4, с. 8].

Современное научно-теоретическое мышление пытается дойти до сути явлений и процессов, при изучении объекта и предмета исследования. Это становится возможным при условии целостного подхода к объекту изучения, рассмотрения его в возникновении и развитии, то есть с учетом ретроспективного аспекта. Новые научные результаты и ранее накопленные знания находятся в диалектическом взаимодействии. Лучшее и прогрессивное из старого переходит в новое и предоставляет движущую силу. Иногда забытое старое вновь возрождается на новом научном уровне и приобретает вторую жизнь, в другом более совершенном виде. Изучать в научном смысле - значит быть научно объективным. Нельзя отвергать факты только потому, что их трудно объяснить или найти им практическое применение. В науке необходимо не только установить какой-то новый научный факт, но и важно дать ему объяснение с позиций современности, выяснить его общетеоретическое или практическое значение.

Накопление научных фактов в процессе исследования - творческий процесс, в основе которого лежит идея ученого. В философском смысле идея – продукт человеческой мысли, форма отражения действительности. В идеи отражен не только объект изучения, но и содержится цель, перспектива познания и практическое преобразование действительности. Идеи рождаются из практической деятельности, наблюдений в окружающем мире и потребностей социума. В их основе лежат реальные факты и события. Жизнь выдвигает конкретные задания, для которых необходимо разработать способы решения. Следовательно, ученому необходимо предложить новый, нетривиальный подход к рассмотрению задачи.

Новая идея – качественный переход мысли за пределы интеллектуального восприятия сведений и опробованных решений. Развитие науки – это изменение несхожих парадигм, методов, стереотипов мышления. Переход от одной парадигмы к другой невозможно логически обосновать, так как каждая новая парадигма отвергает предыдущую и несет принципиально новое объяснение известным фактам.

Процесс обработки первоначальной идеи, уточнения, дополнения и развития запланированного плана исследования происходит с использованием различных методов познания [3, с. 17]. Метод – это совокупность приемов практического, или теоретического изучения действительности, подчиненных решению конкретной задачи. В каждом научном исследовании можно выделить два уровня: эмпирический, на котором происходит процесс накопления фактов; теоретический - синтез знаний в форме научной теории. Общие методы познания можно разделить на группы [5, с. 22]: эмпирические и теоретические методы, а также методы, применяемые на эмпирическом и теоретическом уровнях исследования. На рисунке 1 представлены методы эмпирического исследования.

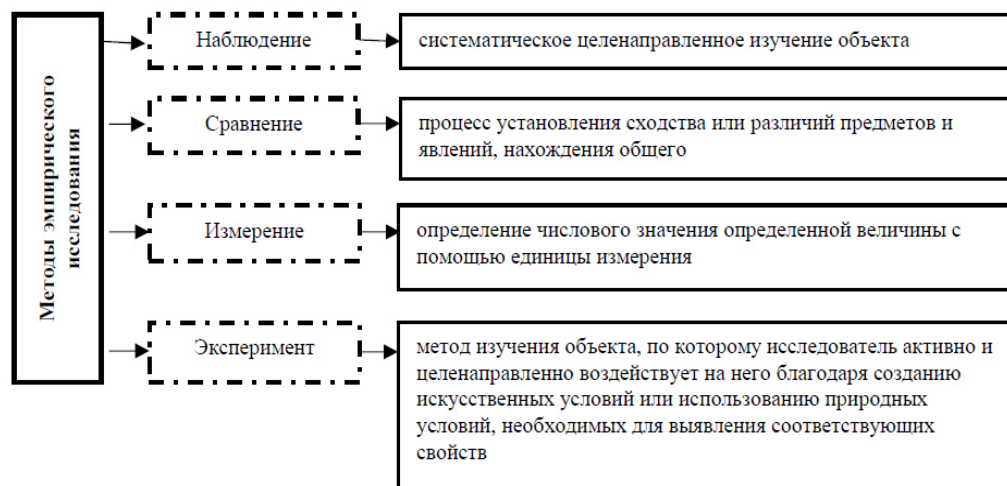


Рисунок 1. Методы эмпирического исследования

Описанные методы: наблюдение, сравнение, изучение, эксперимент необходимы ученым для осуществления целостного подхода к объекту. В научном исследовании эксперимент и теория неразрывно связаны, поэтому проведение экспериментальных исследований представляет собой один из важнейших путей развития современной науки [2, с. 237].

На рисунке 2 представлены методы, применяемые на эмпирическом и теоретическом уровнях исследований, такие как: абстрагирование, который позволяет ученому представить изучаемый объект и определить качества которыми он потенциально обладает; индукция – метод позволяющий все части объекта соединить в одно целое; дедукция – метод, который в отличие от индукции, позволяет целый объект разделить на компоненты; анализ – метод, позволяющий ученому мысленно выявлять причинно-следственные связи между предметами; синтез – позволяет объединить компоненты объекта; моделирование – метод, с помощью которого ученый может создать модель протекающего процесса.

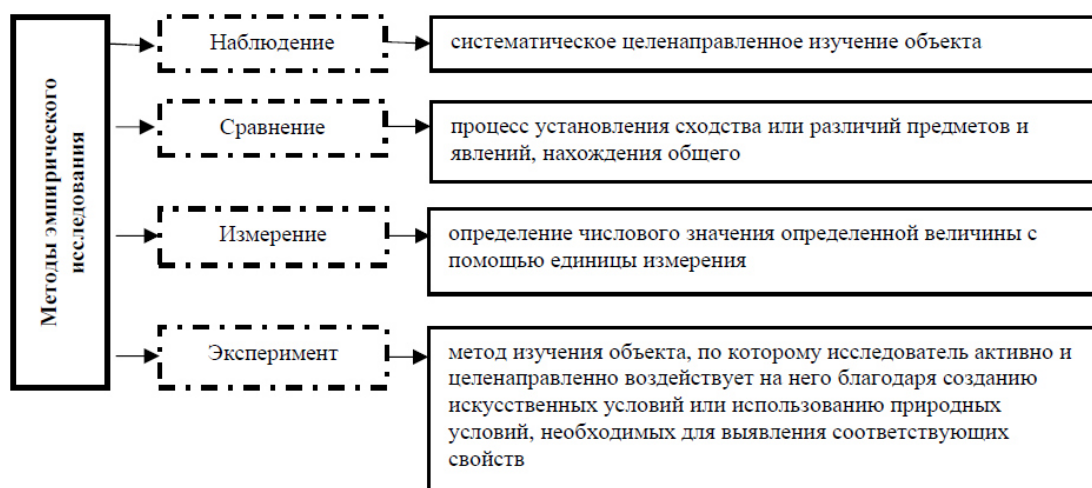


Рисунок 2. Методы, применяемые на эмпирическом и теоретическом уровнях исследования

На рисунке 3 представлены методы теоретических исследований, такие как: идеализация, позволяет ученому мысленно пренебречь какими-либо свойствами или характеристиками объекта для представления процессов протекающих над ним; формализация – метод повсеместно используемый в некоторых науках, так как математика; аксиоматический метод, позволяет ученому выдвигать научные теории, которые не нуждаются в доказательстве; гипотеза и предположения позволяют перейти в научном исследовании от анализа фактов к применению законов для них; исторический метод, то есть ретроспектива, позволяет ученому провести анализ фактов в хронологическом порядке; системность необходима для изучения многокомпонентных объектов; декомпозиция – метод, который позволяет выстроить четкую структуру, при усложняющихся задачах исследования.

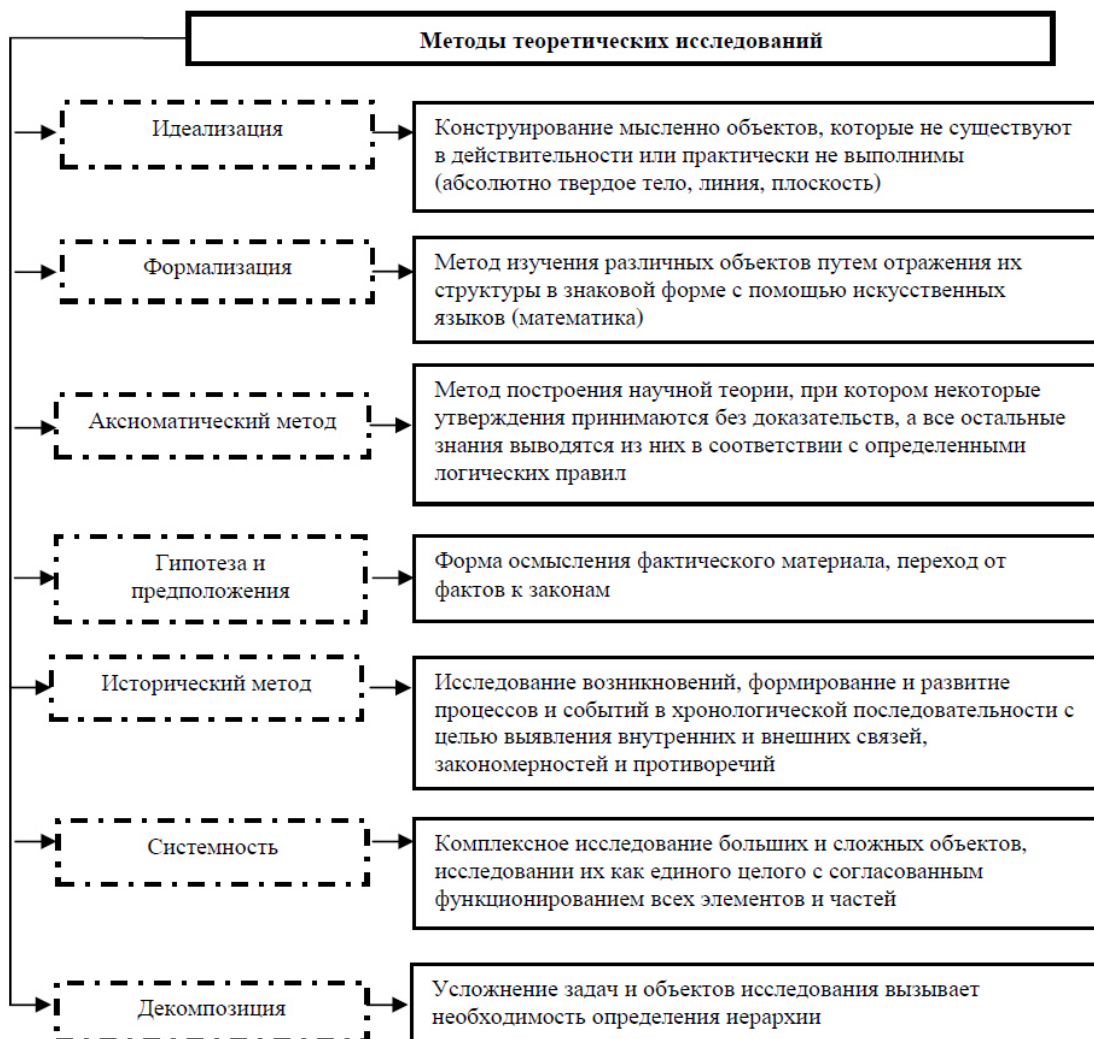


Рисунок 3. Методы теоретических исследований

Вышеперечисленные методы теоретических исследований, как показывает передовой педагогический опыт необходимы на различных этапах экспериментального исследования. Каждый из них будет являться неотъемлемой частью процесса исследования.

Бурное развитие науки, состояние и темпы развития современной экономики оказали большое влияние на формирование педагогических целей и задач в образовательных организациях высшего образования. Традиционное стремление высшей школы дать обучающимся максимальное количество информации осталось в прошлом. Погоня за максимальным объемом информации, детализация сведений, интересные и важные новинки науки и техники, тормозят развитие способностей обучающихся к самостоятельному мышлению, выработки навыков, применения основных законов науки, нахождение и восприятия новых знаний. Эти явления наносят вред не только обучающимся, но и молодым специалистам. Состояние и темпы развития науки и экономики (производства) в настоящее время диктуют новые требования к выпускникам образовательных организаций высшего образования: обучение в высшей школе должно глубоко раскрывать сущность и содержание принципов современной науки, а также формировать владение этими принципами. Важно показать фундаментальные законы науки в действии, дать правильное понимание материального мира в его единстве и разнообразии, а также представление об источниках знаний и пути установления законов науки.

Особенно важным для обучения является формирование компетенций обучающихся, самостоятельное применение основных принципов и законов в практической деятельности и видение действия этих принципов в новых открытиях и достижениях техники. Следовательно, обучение должно сформировать у обучающегося основы современного научного знания, ориентированного на потребности жизни и производства, обеспечивающее возможность активного и творческого участия личности в общественной деятельности. Сейчас перед педагогической общественностью встал ряд актуальных проблем: как спроектировать учебно-воспитательный процесс? какие дисциплины изучать? Отсюда и вытекает необходимость пересмотреть содержание и технологию обучения. Решение этих задач является актуальным для современного состояния образования, когда меняется парадигма обучения в направлении воспитания и самовоспитания творческой личности, реализовываются идеи развивающего и личностно-ориентированного обучения.

Жизнь способствовало созданию науки, которая исследует проблемы учебно-воспитательного процесса, в частности деятельность преподавателя и деятельность обучающихся – методики преподавания. Эта наука постоянно развивается, быстро реагирует на изменения в обществе, ищет новые формы и методы, с помощью которых можно донести знания к обучающимся. Методика имеет свой понятийный и категориальный аппарат, присущие ей закономерности и специфику. Главная задача методики как науки - выбрать из соответствующих областей знаний доступные для обучающихся положения, обосновать необходимость их изучения, определить средства и методы обучения, которые обеспечат их усвоения. Задача методики в общем виде содержит три основных компонента: для чего учить? чему учить? как учить?

Каждая учебная дисциплина отражает в своем содержании не только направления науки, но и определенные отрасли – математическую, техническую, языковую, историческую, географическую, экономическую, правовую и т.д., которые в совокупности составляют «общую культуру» специалиста. Изучая ту или иную учебную дисциплину, обучающиеся усваивают компоненты, которые соответствуют определенной отраслевой культуре и характерной для него форме жизнедеятельности людей в различных сферах - профессиональной, коммуникативной, разрешительной, поведенческими и др. Таким образом, другой важной задачей методики является раскрытие значения дисциплины, для развития культуры обучающихся, выявление путей и способов формирования у них соответствующей отраслевой культуры и ознакомления с присущими ей формами жизнедеятельности.

Методика преподавания математики, специальных экономических и юридических дисциплин, экономики, менеджмента, права ориентирует преподавателя на то, как раскрыть обучающимся тайны окружающей среды, очаровать красотой природы, донести законы экономики, математики, менеджмента и т.д. Именно специфичность и разнообразие методических подходов к изучению тех или иных дисциплин породили множество толкований, понятий и категорий этой науки. В таком разнообразии нередко теряется стратегия, характерная и для методики как науки в целом, и для методик конкретных предметов. Среди преподавателей распространено заблуждение, что методика обучения является прикладной частью науки. Достаточно, глубоко знать соответствующую науку, чтобы уметь хорошо излагать ее. Однако существуют основополагающие понятия, категории и закономерности методики как науки. И только высокопрофессиональный преподаватель с масштабным мышлением может четко и доказательно определить потребность разграничения базовых данных методики и научных подходов к ней [1, с. 11].

Многие ученые аргументировано отстаивают статус методики как науки, которую преподаватель должен знать и развивать, чтобы быть готовым к самостоятельным размышлениям, поиску и диалогу в процессе решения фундаментальных и прикладных жизненно важных проблем в науке, культуре и обществе. Для того чтобы развить педагогическое мастерство каждого преподавателя, сделать его работу творческой, нужно вооружить его педагогической методологией и методикой обучения, поскольку только методологическое и теоретическое решение проблем является общим, которое раскрывает принципиальные основы многогранной педагогической деятельности, подсказывает правильные пути и способы решения частных задач, стоящих перед преподавателем в конкретных условиях обучения.

Выводы. Научное познание освещает путь практике, предоставляет теоретические основы для решения практических проблем. Поэтому оно опережает практику благодаря научному предвидению. Тем не менее практика – это не только исходный пункт и цель познания, но и решающая база сложного процесса. Исходя из практики и развиваясь на ее основе, научное познание приобретает большое значение, достигает сущности явлений, раскрывает законы их существования и развития, тем самым указывая возможности, пути и способы воздействия на явления и изменения согласно их объективной природе.

Аннотация. В статье рассмотрены методы современного научного познания, основные этапы научного исследования, приведены эмпирические и теоретические методы, а также методы, применяемые на эмпирическом и теоретическом уровнях исследования и их классификация.

Ключевые слова: исследование, методы, научное познание, идея, эмпирические методы, теоретические методы.

Annotation. The methods of modern scientific knowledge, the main stages of scientific research, empirical and theoretical methods, as well as methods applied at the empirical and theoretical levels of research and their classification are considered in the article.

Keywords: research, methods, scientific cognition, idea, empirical methods, theoretical methods.

Литература:

1. Гордиенко Т.П. Использование математического аппарата в научных педагогических исследованиях / Т. П. Гордиенко, О. Ю. Смирнова // Январские педагогические чтения / Издательство: Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым "Крымский инженерно-педагогический университет" (Симферополь) – 2017. – №3 (15). –С. 9-16.
2. Гордиенко Т.П. Методика преподавания в социокультурном поле Республики Крым / Т. П. Гордиенко, С. А. Усманова, О. Ю. Смирнова // Российская провинция как социокультурное поле формирования гражданской и национальной идентичности: Сб. науч. ст.: Материалы VIII Международных Стахеевских чтений, Елабуга, 16-17 ноября 2017 г. / Сост. И.В. Маслова, И.Е. Крапоткина, Г.В. Бурдина. – Елабуга, 2017. – с. 237.
3. Матюшкина М. Д. Методы педагогического исследования / М.Д. Матюшкина // Учебное пособие. – СПб., 2012. – 178 с.
4. Федотова Г.А. Методология и методика психолого-педагогических исследований / Г. А. Федотова // Учебное пособие для студентов психолого-педагогических факультетов высших учебных заведений. - Великий Новгород: НовГУ, 2010. – 114 с.
5. Яруллин И.Ф. Теоретическая педагогика: Конспект лекций / И.Ф. Яруллин // Казанский (Приволжский) федеральный университет. – Казань, 2014. – 83 с.

УДК 378.4

ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СОЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УНИВЕРСИТЕТЕ

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики и технологии социальной педагогики и социальной работы Гришина Юлия Викторовна
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 sticized; 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.

*аспирант Гурина Яна Владимировна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«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 исследования. 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.П. Технология и современное образование / П.П. Атутов Педагогика. – 1996. – №2. – С. 7.
2. Гузев, В.В. Метод проектов как частный случай интегральной технологии обучения / В.В. Гузев // Директор школы. – 1995. – №6. – С. 16-18.
3. Гузев, В.В. и др. Консультации: метод проектов / В.В. Гузев, 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: 159.9

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА КОМПЬЮТЕРНОЙ ПРЕЗЕНТАЦИИ В КОРРЕКЦИИ ПЕРЕСКАЗА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

*старший преподаватель Дзуреченская Ольга Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина
(Мининский университет)» (г. Нижний Новгород);
студентка Фролова Екатерина Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина
(Мининский университет)» (г. Нижний Новгород)*

Постановка проблемы. Пересказ является одним из видов связной монологической речи, а вместе с этим одним из самых эффективных средств её развития. Пересказ представляет собой последовательное воспроизведение услышанного или прочитанного текста. Качество пересказа напрямую зависит от уровня развития речи детей [5].

Изложение основного материала исследования. Ряд исследователей (Т.Б. Филочева, Т.В. Чиркина, В.П. Глухов) среди особенностей пересказа детей с ОНР выделяют такие, как ошибки в передаче логической последовательности событий, пропуски отдельных смысловых частей, «потери» действующих лиц, фрагментарность высказываний [2; 5].

Проблема коррекции пересказа у дошкольников с ОНР рассматривалась такими учёными, как В.П. Глухов, Т.Б. Филочева и Т.В. Чиркина, Н.С. Жукова, Т.А. Ткаченко. В своих работах эти учёные делают акцент на структуре занятий по пересказу, условиях, методах и средствах его коррекции. В качестве используемых в работе над пересказом методов и средств они выделяют следующие: метод наглядного моделирования, метод детского рисунка, применение фланелеграфа, иллюстраций на занятии, т.е. на занятии по коррекции пересказа широко используются различные средства наглядности [2; 5; 3; 4].

В настоящее время на логопедических занятиях широко используются информационно-коммуникационные технологии. Разнообразные методы, входящие в данную технологию, способствуют активизации внимания детей, повышают у них мотивацию к занятиям, расширяют возможности работы с

наглядным материалом. Применение ИКТ на занятии делает его интересным, ярким, увлекательным, вносит элемент новизны. Всё это ведёт к повышению эффективности коррекционной работы [1].

Данная статья посвящена изучению вопроса об использовании метода компьютерной презентации в коррекции пересказа у старших дошкольников с ОНР.

В результате констатирующего эксперимента, проводившегося нами с целью выявления особенностей пересказа детей с ОНР по методике В. П. Глухова для обследования связной речи, было выявлено, что в процентном соотношении большинству детей с нормой речевого развития - 50% - соответствует 2-ой уровень выполнения задания – «удовлетворительный», в то время как большинству детей с ОНР - 55% - соответствует 3-ий уровень выполнения задания – «недостаточный». Также 3-ий уровень выполнения задания по пересказу – «недостаточный» - наблюдается у 35% детей с нормой речевого развития. 4-ый уровень выполнения задания - «низкий» - соответствует 30% детей с ОНР.

Дошкольники с ОНР в своих пересказах допускали разнообразные замены, добавляли информацию, которой изначально не было заявлено в тексте, пропускали целые фрагменты текста или отдельные действия либо переставляли их местами. В их пересказах присутствовали смысловые неточности, слова, обозначающие личную эмоциональную оценку к пересказываемому. Пересказы детей данной категории изобиловали повторами, паузами, речевыми штампами, грамматическими ошибками, касающимися как морфологии, так и синтаксиса, нарушениями звукопроизношения. Кроме этого, дети с ОНР испытывали значительные трудности в понимании основной идеи рассказа. Большинство детей данной категории нуждались в постоянной помощи экспериментатора в виде наводящих и стимулирующих вопросов.

Таким образом, главными особенностями пересказа у старших дошкольников с ОНР, существенно снижающими его качество, являются нарушения последовательности и логики изложения, многочисленные грамматические ошибки.

На основе полученных результатов экспериментального исследования нами была разработана программа коррекции пересказа у старших дошкольников с ОНР с использованием метода компьютерной презентации.

Цель данной программы – коррекция пересказа у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня с использованием метода компьютерной презентации.

Задачи программы:

- актуализация основы (языковой, речевой), необходимой для формирования навыка составления пересказа у детей с ОНР;
- устранение допускаемых детьми при пересказе грамматических ошибок, нарушений последовательности и логики изложения - повышение уровня связности пересказов детей;
- формирование навыка самостоятельного составления пересказа.

Целевая группа: старшие дошкольники с общим недоразвитием речи III уровня.

Новизна данной программы заключается в том, что она полностью построена на использовании компьютерных презентаций. К каждому занятию в соответствии с темой недели (которая бралась из календарно-тематического планирования), содержанием занятия, этапом работы, разработан не только конспект, но и отдельная компьютерная презентация. Кроме того, рассказы для пересказа, с целью соответствия календарно-тематическому планированию, специально были разработаны под него.

Для проведения занятий по данной программе необходим один персональный компьютер (ноутбук), телевизор / один персональный компьютер (ноутбук), проектор и экран.

Требования к оборудованию и организации занятий основывались на СанПиНе 2.4.1.2660-10.

Основная форма работы: логопедические занятия.

Вид занятий: подгрупповые (5-6 человек).

Частота проведения занятий: 1 раз в неделю.

Данная коррекционная программа включает в себя 3 этапа.

1 этап – подготовительный. Его цель – актуализация основных речевых и языковых средств, необходимых для составления пересказа.

На данном этапе реализуются такие направления работы, как: повторение и активизация в речи детей основных лексических единиц, необходимых для составления самостоятельных высказываний; повторение основных способов словоизменения и словообразования; повторение основных способов построения предложений различной структуры; активизация коммуникативных умений и навыков детей. Всего подготовительный этап включает в себя 6 занятий.

Основной метод, используемый на занятиях: компьютерная презентация.

На данном этапе рекомендуется использовать такие методические приёмы, как: игровые (игра «Скажи иначе», «Закончи предложение» и др.); ответы на вопросы; просмотр видеосюжетов; прослушивание музыкальных композиций; физкультминутки.

2 этап – основной. Его цель – устранение основных видов ошибок, снижающих качество пересказа детей с ОНР.

Среди направлений работы на данном этапе можно выделить следующие: устранение морфологических и синтаксических ошибок, допускаемых детьми в процессе пересказа; формирование навыков самостоятельного составления пересказа детьми, последовательного и логичного построения высказываний, осознанного контроля за собственной речью, речью других детей. Количество занятий, проводимых на данном этапе – 12.

На данном этапе занятия строятся по принципу нарастающей сложности. От широкого использования наглядности к постепенному её сокращению, от коллективного пересказа к индивидуальному.

Основной метод, используемый на занятиях: компьютерная презентация.

Среди приёмов, которые рекомендуется использовать на данном этапе, можно выделить следующие: пересказ «по цепочке»; «деформированные предложения»; ответы на вопросы; игровые («Что сначала, что потом?», «Выбери картинку» и т.д.); опорные картинки.

Ведущими на данном этапе являются такие приёмы, как пересказ «по цепочке» и «опорные картинки», так как они способствуют правильному, последовательному, логичному составлению пересказа детьми с ОНР.

3 этап – заключительный. Его цель – закрепление навыков составления самостоятельного, связного пересказа.

Среди направлений работы на данном этапе можно выделить закрепление следующих навыков: грамматически верного составления предложений; самостоятельного построения предложений, связанных между собой по смыслу и грамматически; осознанного контроля за собственной речью и речью других детей. Количество занятий, проводимых на данном этапе - 4.

Отличие данного этапа от предыдущего заключается в том, что в процессе пересказа детьми не используется каких-либо дополнительных средств, облегчающих его составление (наглядность, коллективный характер составления пересказа).

Основной метод, используемый на занятиях: упражнение. Компьютерная презентация используется на данном этапе в качестве дополнительного метода.

Приёмы, которые используются на данном этапе: ответы на вопросы; игровые («Один – много», «Чего не хватает» и т.д.); отгадывание загадок; физкультминутки.

Предполагаемые результаты освоения программы: в результате систематической работы по данной программе у дошкольников с ОНР выработается навык самостоятельного составления пересказов, пересказы детей станут более последовательными, логичными, в них существенно сократится количество грамматических ошибок, т.е. повысится их связность.

Коррекционная работа по данной программе проводилась с 30 октября 2017 года по 6 апреля 2018 года на базе МБДОУ Д/с № 162 г. Нижнего Новгорода. Экспериментальную группу составили 10 детей с ОНР III уровня. Занятия проводились 1 раз в неделю, в утренние либо вечерние часы в группе с телевизором и ноутбуком. Следует отметить, что детям были крайне интересны занятия с использованием компьютерных презентаций: их привлекали яркие и красочные изображения, анимация, «сюпризные» моменты, интерактивные задания. В конце занятия они всегда интересовались, будут ли ещё проводиться такие занятия.

В результате контрольного эксперимента, проводившегося нами по методике В.П. Глухова с целью выявления эффективности разработанной коррекционной программы, было выявлено, что в процентном соотношении большинству детей контрольной группы (дети с ОНР, с которыми коррекционная работа по данной программе не проводилась) - 60% - соответствует 3-ий уровень выполнения задания – «недостаточный», в то время как большинству детей экспериментальной группы (дети с ОНР, с которыми коррекционная работа по данной программе проводилась) - 50% - соответствует 2-ой уровень выполнения задания – «удовлетворительный». Также 2-ой уровень выполнения задания – «удовлетворительный» - встречается у 20% дошкольников контрольной группы, а 3-ий уровень выполнения задания по пересказу – «недостаточный» - наблюдается у 40% детей экспериментальной группы.

В пересказах детей экспериментальной группы значительно повысилась самостоятельность изложения текста, они стали более логичными и последовательными, снизилось количество грамматических ошибок, замен, пропусков отдельных действий и целых фрагментов текста, смысловых неточностей, добавлений новой информации, повторов и пауз. Из пересказов исчезли речевые штампы и слова, выражающие личное отношение к пересказываемому. В результате этого значительно повысилась связность текстов.

Данные, полученные в ходе контрольного эксперимента, подтвердили предполагаемые результаты освоения программы: у дошкольников с ОНР выработался навык самостоятельного составления пересказа, пересказы детей стали более последовательными, логичными, в них существенно сократилось количество грамматических ошибок, т.е. повысилась их связность.

Выводы. Выполненное нами исследование позволяет сделать вывод о том, что использование метода компьютерной презентации логопедом в работе по коррекции пересказа у старших дошкольников с ОНР делает коррекционный процесс интереснее, «привлекательнее» для детей, а это, в свою очередь, приводит к его эффективности и результативности. В результате систематической работы по разработанной программе коррекции пересказа у старших дошкольников с ОНР с использованием метода компьютерной презентации у детей выработался навык самостоятельного составления пересказа, пересказы детей стали более последовательными, логичными, в них существенно сократилось количество грамматических ошибок, т.е. повысилась их связность. Это позволяет рекомендовать её к использованию в своей работе логопедам.

Аннотация. В статье приведены результаты экспериментального исследования, направленного на коррекцию пересказа у старших дошкольников с общим недоразвитием речи с использованием метода компьютерной презентации. Подробно описывается разработанная программа по коррекции пересказа у старших дошкольников с общим недоразвитием речи с использованием метода компьютерной презентации; выясняется её эффективность.

Материалы статьи будут полезны специалистам и студентам дефектологических профилей, в особенности – логопедам.

Ключевые слова: старшие дошкольники, общее недоразвитие речи, пересказ, коррекция, компьютерная презентация.

Annotation. The article presents the results of an experimental study aimed at correcting retelling in older preschoolers with general underdevelopment of speech using the method of computer presentation. The developed program on correction of retelling at senior preschool children with the general underdevelopment of the speech with use of a method of the computer presentation is in detail described; its efficiency is found out.

The materials of the article will be useful for specialists and students of defectological profiles, especially for speech therapists.

Keywords: preschool children, general underdevelopment of speech, retelling, correction, computer presentation.

Литература:

1. Гаркуша Ю.Ф., Черлина Н.А., Манина Е.В. Новые информационные технологии в логопедической работе / Ю.Ф. Гаркуша, Н.А. Черлина, Е.В. Манина // Логопед. - 2004. - № 2. - С. 22-25.
2. Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием / В.П. Глухов. - М.: АРКТИ, 2002. - 144 с.
3. Жукова Н.С. Логопедия. Основы теории и практики / Н.С. Жукова, Е.М. Мاستюкова, Т.Б. Филичева. - М.: Эксмо, 2011. С. 189-257.
4. Ткаченко Т.А. В первый класс - без дефектов речи: Методическое пособие / Т.А. Ткаченко. - СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 1999. - С. 115-126.

5. Филичева Т. Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: Практическое пособие / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. - Изд. 3-е. - М.: Айрис-пресс, 2005. - 212 с.

УДК 371

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА РОССИЙСКИХ ФЛОТОВОДЦЕВ В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ ВОЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*доцент кафедры теории и практики перевода Дельвиц Наталья Андреевна
Севастопольский государственный университет (г. Севастополь)*

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.

Annotation. 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.

Keywords: 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

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей
и физической химии Дергачева Ирина Николаевна
Таврическая академия (структурное подразделение)*

*Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (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 «Методика 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 *специфических 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 включённости 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 natural sciences 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.: Лuch, 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: 378

САМОМАРКЕТИНГ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА ПЕДАГОГА

*доктор педагогических наук, доцент Дони́на Ирина Александровна
Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого (г. Великий Новгород);
магистрант Стýрова Екатерина Александровна
Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого (г. Великий Новгород)*

Постановка проблемы. Модернизация системы образования в России связана с социальными и экономическими преобразованиями. Изменилась роль современного учителя. С одной стороны, у педагога появилась большая свобода в выборе форм, методов, технологий преподавания и воспитания подрастающего поколения, а с другой стороны - возросла ответственность. Сегодня выпускник школы - это личность, которая обладает рядом жизненно-важных компетенций и способна применить полученные в школе знания на практике. Это даёт ему возможность ориентироваться и разбираться в современном мире, формирует умение стремительно реагировать на запросы времени.

В связи с этими изменениями в современном педагогическом процессе возрастает роль профессионально-компетентных педагогов. Так новый профстандарт педагога предъявляет особые требования к развитию личностных качеств, необходимых педагогу для осуществления развивающей деятельности учащихся. Современному педагогу необходимо постоянно самосовершенствоваться, чтобы идти на шаг впереди своих учеников и вести их за собой.

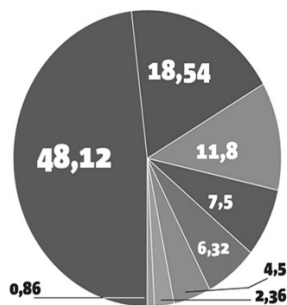
Таким образом, сегодня востребованным является педагог, находящийся в постоянном поиске, учится, повышает степень своего мастерства. По мнению В.В.Путина: «Залогом профессионального успеха уже не могут служить полученные один раз в жизни знания. На первый план выходит способность людей ориентироваться в огромном информационном поле, умение самостоятельно находить решения и их успешно реализовывать» [9]

Изложение основного материала исследования. Особые требования к педагогу предъявляет и общество. Так, многие родители, определяя своего ребёнка в школу всё чаще выбирают не учебное заведение, а учителя. Родители желают видеть в школе зрелого педагога, который при этом учитывает интересы детей. По данным опроса российских родителей 48,12% из них считают, что учитель должен быть на одной волне с учениками, но при этом быть авторитетным.

• РЕЗУЛЬТАТЫ ОПРОСА НА САЙТЕ В-G.VY И СТРАНИЦЕ «БГ» В «ВКОНТАКТЕ»

Каким должен быть настоящий учитель?

- Он должен быть с учениками на одной волне, но при этом авторитетом для детей – **449 (48,12%)**
 - Он должен отлично знать свой предмет, но при этом не быть занудой – **173 (18,54%)**
 - Умным и справедливым – **110 (11,8%)**
 - Стрессоустойчивым пофигистом, иначе долго в школе не протянет – **70 (7,5%)**
 - Добрый, но строгим – **59 (6,32%)**
 - Спокойным и терпеливым – **42 (4,5%)**
 - Мобильным, чтобы умел быстро перестраиваться – **22 (2,36%)**
 - Должен чувствовать конъюнктуру и не перечить начальству – **8 (0,86%)**
- Всего проголосовало: 933



Свой отпечаток на формирование личности педагога накладывает и конкуренция, которая имеет место в образовании не только между образовательными учреждениями, но и между самими педагогами. В некоторых учебных заведениях, таких как лицеи, гимназии, при приёме на работу существует конкурс среди педагогов. Участие учителей в различного рода профессиональных состязаниях, в частности, в конкурсе «Учитель года», также является признаком конкуренции.

Ресурсами конкурентоспособного педагога становятся сейчас не только его специальные знания, владение современными образовательными инновациями, но и общая и профессиональная культура педагога. Развитие этих необходимых качеств должно происходить быстрее развития подрастающего поколения. Профессиональное и личностное развитие учителя рассматриваются нами в единстве, что обеспечивает базу для развития качеств современного учителя: профессионализм, желание достигнуть успеха, коммуникабельность, мобильность, новаторство и готовность к расширению видов профессиональной деятельности.

Таким образом, в связи со сложившимися требованиями к образовательному и личностному уровню педагогов всё более актуальным на данный момент становится решение проблемы повышения профессионализма учителя, уровня его компетенции. Педагогу необходимо постоянно и кропотливо работать над самосовершенствованием и построением индивидуальной траектории своего профессионального развития.

Современному педагогу нужно «научиться ориентироваться на рынке образовательных услуг, осуществлять постоянный мониторинг тех изменений, которые происходят как внутри организации, так и во внешней среде, на основе этих изменений осуществлять необходимые коррективы в своей деятельности, моделировать процесс приобретения новых профессиональных и личностных компетенций» [2].

Созданные институты повышения квалификации развивают педагогов лишь в профессиональном плане, отсутствуют практические курсы и тренинги по развитию личностных и маркетинговых компетенций. Таким образом, для формирования качеств личности успешного педагога необходимы знания в области некоммерческого педагогического маркетинга.

Наиболее значимым для саморазвития педагога является одно из направлений педагогического маркетинга - самомаркетинг.

Самомаркетинг – это умение демонстрировать окружающим свои лучшие профессиональные качества, манеры поведения, речи и поступки.

Существуют разные подходы к понятию самомаркетинг. Одни утверждают, что это «самопродвижение себя на рынке труда, другие - умение демонстрировать своё преимущество перед конкурентами, т. е. самодемонстрация своих личных качеств» [5, с. 3]. Некоторые специалисты склонны рассматривать самомаркетинг как самоимиджирование [6].

Мы понимаем под самомаркетингом «профессиональное и личностное саморазвитие педагога, которое является результатом осмысленного взаимодействия педагога и определенной общественной среды» [7, с. 112]. Профессионализм педагога рассматривается нами как система устойчивых свойств личности, которая обеспечивает высокую продуктивность и эффективность преподавательской работы. Речь идёт не только о хороших и высоких результатах самой работы педагога, но и выборе приёмов и средств, направленных на формирование индивидуальных личностных компетенций обучающихся. В результате саморазвития педагог реализует потребности в развитии у себя таких качеств личности и компетенций, которые гарантируют ему высокие результаты в его профессиональной деятельности и успех в личной жизни.

«Профессиональное развитие педагога— это осознанная, имеющая определённые цели, система повышения профессиональной компетентности педагога, развитие профессионально значимых качеств личности с учётом внешних социальных требований, условий педагогической деятельности и собственной программы развития» [1, с. 23]. Это процесс накопления качественных изменений профессионально-значимых личностных качеств и преобразование своего внутреннего мира, подключение внутренней активности учителя, приводящая к принципиально новому способу профессиональной жизнедеятельности. Причиной профессионального саморазвития является внутренняя среда личности, ее активность, потребность в самореализации.

Концепции самомаркетинга педагога и маркетинга в экономике очень похожи. Однако в центр самомаркетинга ставится не образовательная организация, а учитель. Именно о развитии его личности идёт речь. В качестве товара выступают знания, умения, навыки и личностные качества педагога. Требования рынка - это те требования, которые предъявляет государство и общество. Самомаркетинг предполагает составление программы саморазвития субъекта, которая должна создать максимально благоприятные условия для реализации главного "товара", которым обладают все здоровые, самостоятельные члены общества.

Самомаркетинг педагога направлен на то, чтобы:

1. Педагог ставил перед собой более высокие цели;
2. Педагог сумел достигнуть успеха не только в образовательной деятельности, но и во всех сферах жизни;
3. Получил самоудовлетворение от достигнутых успехов;
4. Научился демонстрировать свои профессиональные и личностные возможности лучше, чем другие;
5. Педагог научился анализировать ситуацию вокруг себя;
6. Развить способности к самопознанию и самонаблюдению, т.е научиться управлять самим собой.

«Самомаркетинг — это план саморазвития личности, который способен составить для себя каждый.

Программа достижения успеха призывает личность к конкретным действиям, последовательным шагам для достижения намеченной цели, заставляет преодолевать встречающиеся на своём пути трудности и даёт удовлетворение от сознания своей значимости и полезности для общества» [3].

Теория самомаркетинга - это комплексный подход к саморазвитию личности, когда субъект находится в условиях конкуренции и должен анализировать своё положение в обществе, мобилизовать свою энергию, свои возможности и инициативы, природные данные, приобретенные необходимые знания и умения, личную предприимчивость и активную жизненную позицию.

Существуют ряд определений, которые входят в концепцию самомаркетинга:

1. Самоимиджирование – процедура формирования или изменения своего собственного стиля. По мнению А.А. Калюжного [4, с. 123], имидж учителя – это «выразительно окрашенный стандарт образа педагога в глазах учащихся, сотрудников школы, внешнего окружения. При создании образа, присущие педагогу качества личности органически переплетаются с теми свойствами, которые приписываются окружающими людьми». Наиболее значимыми элементами имиджа учителя являются: внешний вид, использование вербальных и невербальных средств общения, соответствие образа профессии внутреннему «я». Если грамотно включить мимику, движения, управлять тембром и силой голоса, продумать стиль одежды, манеры, походку, подключить богатый внутренний интеллектуальный и духовный мир человека, то это настроит учеников на положительное взаимодействие на уроке, тем самым повысит качество самого урока.

2. Самопрезентация - процесс представления самого себя в любых социальных ситуациях с учетом установленных культурой способов действия и поведения. С самопрезентацией педагог сталкивается во время конкурсов «Учитель года», открытых занятий и уроков. Главная цель самопрезентации - продемонстрировать все свои личностные и профессиональные способности, своё преимущество перед конкурентами. Необходимость демонстрировать себя выступает в роли мощного импульса, который активизирует профессиональную деятельность и саму личность в различных сферах. Таким образом, самопрезентация рассматривается как средство создания Я-образа учителя и стратегия личностного и профессионального развития. Участие в самопрезентации себя позволяет педагогу оценить уровень собственного профессионализма, новаторства и обеспечить конкурентоспособность.

3. Самопродвижение - это открытое представление доказательств собственной компетентности и квалификации с целью быть оцененным по достоинству и благодаря этому получить преимущества при отборе кандидатов или назначении на должность.

Самомаркетинг, как социально-экономическое явление, выражается в своих функциях:

- Информационная - выявление и предоставление актуальной и более качественной информации об уровне развития личных и мотивационных критериев конкурентоспособности каждого педагога;
- Распределительная - закрепление педагога по месту работы и его эффективное использование на основе учёта и объективной оценки конкурентных личностных и мотивационных качеств;
- Модифицирующая - выявление и формирование качественных и ценовых характеристик педагога, которые обеспечивают удовлетворение рыночной потребности в труде в течение полного жизненного цикла;
- Стимулирующая - неизменный контроль над воспроизводством личных конкурентных преимуществ, обеспечение удовлетворения персональных потребностей и тем самым повышение мотивации к труду;
- Управленческая - функция, которая позволяет устранить дисбаланс между работником и его индивидуальными.

Выделяют этапы самомаркетинга:

1. Постановка личной цели (что конкретно интересует, где хотелось бы работать, как соотносятся желания личности с уровнем профессионализма). На данном этапе большое значение имеют мотивация и стремление личности.

2. Определение социальной группы, которая подходит для достижения цели? Хорошо, если педагог проанализирует не только внешнюю среду (запросы общества и государства), но и сделает анализ той среды, в которой он работает с точки зрения конкуренции. Такой качественный анализ даёт толчок к изменениям.

3. Изучение какими полезными для данной социальной группы знаниями и умениями обладает личность. Чему необходимо научиться? Проводя самоанализ собственных способностей, педагог выявляет те, которые являются актуальными на сегодняшний день и удовлетворяют запросам общества. А также обнаруживает пробелы в своих знаниях и умениях, строит планы на их развитие.

4. Демонстрация своих возможностей для презентации в своей целевой социальной группе (Как мне лучше преподнести то, на что я способен?) На данном этапе важно продемонстрировать все свои лучшие личные и профессиональные качества, показать своё превосходство перед конкурентами.

5. Анализ результатов и постановка дальнейших задач. Рефлексия помогает определить следующие задачи саморазвития и вернуться к первому этапу самомаркетинга, т.к. процесс качественных изменений нельзя считать завершённым.

Выводы. Подводя итог вышесказанному, надо сказать, что результат от саморекламы будет тогда успешным, когда:

1. Подход к нему будет комплексным, т.е. саморазвитие педагога будет проходить с двух сторон: профессиональной – личностной.
2. Процесс этот будет постоянным, непрерывным и сознательным.
3. Процесс этот будет творческим, т.е. саморазвитие педагогом будет рассматриваться как «творение» собственной личности

Таким образом профессиональное развитие педагога - это многоуровневый личностный процесс, который способствует выработке индивидуального стиля своей профессиональной деятельности, помогающий осмыслить собственную самостоятельную деятельность, является средством самосовершенствования и становления профессионала, служит основой роста педагога как специалиста. Если педагог будет иметь цель, мотивировать себя, прилагать должные усилия, то результат не заставит себя долго ждать. Систематическая и планомерная работа над собой позволит повысить свой профессионализм.

Аннотация. В статье раскрывается сущность саморекламы, как комплексной системы по саморазвитию педагога и повышению его профессионального роста. В связи со сложившимися требованиями к образовательному и личностному уровню педагогов всё более актуальным сегодня становится решение проблемы повышения уровня компетенции. В условиях конкуренции современному педагогу необходимо научиться проводить мониторинг внешней и внутренней среды, с учётом этого анализа вносить коррективы в свою деятельность. Таким образом, для формирования качеств личности успешного педагога необходимы знания в области некоммерческого педагогического маркетинга. Учителю необходимо постоянной и кропотливо работать над самосовершенствованием и построением индивидуальной траектории профессионального развития.

Ключевые слова: самореклама, профессионализм педагога, профессиональная деятельность, профессиональное развитие педагога, самопродвижение, самопрезентация, имидж педагога, конкурентоспособность педагога.

Annotation. The article reveals the essence of self-marketing as an integrated system for the self-development of the teacher and increase his professional growth.

In connection with the existing requirements for the educational and personal level of teachers, the solution of the problem of increasing the level of competence is becoming more urgent today. In the conditions of competition, the modern teacher needs to learn how to monitor the external and internal environment, taking into account this analysis, make adjustments to their activities. Thus, for the formation of the qualities of the personality of a successful teacher, knowledge in the field of non-profit pedagogical marketing is necessary. The teacher needs constant and painstaking work on self-improvement and the construction of an individual trajectory of professional development.

Keywords: self-marketing, professionalism of the teacher, professional activity, professional development of teachers, self-promotion, self-presentation, image of the teacher, the competitiveness of the teacher.

Литература:

1. Котлер Ф. Основы маркетинга. –М.: Прогресс, 1993.
2. Ильина И.Ю. Самореклама как новая адаптационная стратегия преподавателя вуза // Экономика образования. 2016. №2 (93). С. 5463.
3. Гринберг Т.Э. Политическая реклама: портрет лидера М., 1995.
4. Калужный А.А. Психология формирования имиджа учителя / А.А. Калужный. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2004. – 222 с.
5. Филлипсон Я. Как «продавать» себя. Практическое пособие по саморекламе / Я. Филлипсон. – Челябинск: Урал LTD, 1997.
6. Семенова Л.М. Самореклама и самобрендинг специалиста в сфере коммуникаций как условие повышения конкурентоспособности на рынке труда // Вестник южноуральского государственного университета. серия: экономика и менеджмент. 2014. №4. С. 145150
7. Панова Н.В. Личностно-профессиональное развитие педагога на разных этапах жизненного пути: монография. СПб.: Спб АППО, 2013. - 208 с.
8. Джеймс Д. Эффективный самореклама, Филадельфия, 2007
9. Пупырев С.И. Журнал «Менеджер образования». 2012. №3: [электронный ресурс]. URL:<https://www.menobr.ru/article/28342-proekt-samoobrazovanie-kak-faktor-ustoychivogo-professionalnogo-rosta-pedagoga>

УДК:378.2

ДИЗАЙН-КУЛЬТУРА В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

*доктор педагогических наук, доцент Донина Ирина Александровна
Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого (г. Великий Новгород);
бакалавр Фромов Владислав Михайлович
Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого (г. Великий Новгород)*

Постановка проблемы. Информация в современном мире приобретает крайне важное значение. И это не кратковременное явление, а новая, согласно американскому философу, социологу и футурологу Элвину Тоффлеру, постиндустриальная волна. Работа с информацией становится ценнейшим умением в любой деятельности человека, в том числе и в сфере образования.

Представление информации особо значимо для развития образовательной организации. Например, при работе с детьми педагогу важно дать ученикам, с одной стороны, научный и новый и сложный материал, с другой, он должен быть интересным и усвояемым. В работе с родителями стоят другие цели: информирование о школьных и классных делах, рекламирование бренда образовательной организации и др. В любой деятельности педагога может и должен быть отражён современный подход в обработке и особенно представлении информации, к которым относят следующие формы:

- вербальная, основной ценностью которой является слово;
- графическая, выражаемая графиками и схемами;
- символическая, наполненная знаками и формулами;
- предметно-образная, которая выражается, к примеру, моделями или фильмами.

Во многом современный подход к обработке информации в деятельности педагога продиктован теми ожиданиями, которые на них возлагаются, прежде всего, учениками и их родителями, а также самой образовательной организацией, общественностью и государством. В образовательных организациях особенно чувствуется смена поколений, которая влечёт за собой и изменения в ожиданиях к тому, как педагог способен представить информацию.

От учителя ожидают не только содержательно полезный материал, но и эстетически приятный и понятный. Другой немаловажный критерий – скорость восприятия информации, поданной педагогом. Быстрое течение современного мира приучил людей «схватывать» информацию быстро. Этого они и ждут от учителя: легко воспринимаемого, доступного, акцентированного материала.

Для того чтобы удовлетворить все эти ожидания современных потребителей образовательных услуг, педагог должен иметь универсальный инструмент, который бы отвечал и за эстетику, и за эргономику, и за восприятие. Дизайн как раз таким инструментом и является. Поэтому образовательной организации крайне важно, чтобы педагогический коллектив обладал пониманием дизайна, которое развивается в дизайн-культуру педагогов.

Целью данной статьи является раскрытие феномена развития дизайн-культуры в общеобразовательных организациях, раскрыв при этом

- предпосылки, которые служат катализаторами в развитии дизайна в школах;
- сущность дизайн-культуры общеобразовательной организации;
- теоретическую основу в изучении данного феномена;
- решения и преимущества, которые образовательная организация приобретает с развитием дизайн-культуры педагогов.

Изложение основного материала исследования. Государственная политика направлена на создании открытой и доступной информационной среды в образовательных организациях. Об этом говорится, к примеру, в Постановлении Правительства РФ от 10.07.2013 «Об утверждении Правил размещения на официальном сайте образовательной организации в информационно-телекоммуникационной сети «Интернет» о обновления информации об образовательной организации», в котором содержится комплекс требований к наличию на официальном сайте образовательной организации организационной информации. Однако правила или какие-либо рекомендации по оформлению этих данных в государственных документах отсутствуют, что сказывается как на визуальном, так и на смысловом восприятии.

В других документах: в Федеральном законе №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» и профессиональном стандарте – сказано, что педагог обязан развивать у обучающихся творческие способности. Однако педагогический работник не сможет развить творческие способности ученика, если сам не будет развиваться в данном направлении. Дизайн – это та сфера творческой деятельности, которая могла бы дать педагогу не только творческий вектор развития, но и повысить качество представляемой ученикам информации, а значит, и повысить качество проводимых занятий и популяризации корпоративной культуры общеобразовательной организации.

На данный момент школьниками являются так называемые «учащиеся нового тысячелетия» (New Millennium Leainers), которые отличаются вездесущностью и лёгкостью в использовании различных цифровых средств и ресурсов. Они обладают наибольшей цифровой грамотностью, в сравнении с предыдущими поколениями, их мышление более визуально [2]. Современные школьники являются прагматиками, поэтому того же самого они ждут и от тех учебных материалов, которые им предлагает педагог.

Современное общество переполнено информацией, поэтому потребители образовательных услуг ждут от учителя конкретную, быстро воспринимаемую и визуально приятную для себя информацию, ведь, согласно статистике, в нашем мире более 40% «визуалов» [11]. Этим и объясняется повсеместное и закономерное распространение дизайна во все сферы деятельности человека, в том числе и в сферу образования.

В настоящий момент образовательные организации только начинают подходить к осознанию необходимости дизайна в своей работе. Некоторым организациям нравится дизайн только с эстетической точки зрения, другим – с точки зрения отстройки от конкурентов. Комплексное понимание дизайна в общеобразовательных организациях практически отсутствует. Это подтверждает проведённое нами ранее исследование (статья «Сайт образовательной организации как индикатор фирменного стиля»), в котором были проанализированы официальные сайты нескольких общеобразовательных организаций Великого Новгорода, Пскова и Санкт-Петербурга. Мы выяснили, что выбранные школы и гимназии не имеют целостного фирменного стиля (имеется лишь исполнение некоторых, отдельно взятых элементов), а оформление страниц имеет случайный и непродуманный вид.

Высшие учебные заведения первыми среди образовательных организаций заниматься вопросами дизайна в своей деятельности. И общеобразовательным организациям зачастую удаётся повторять положительный опыт университетов.

В настоящий момент в нашей стране заметен тренд среди организаций высшего образования по созданию брэндбука, который является утверждённым самой образовательной организацией сводом правил использования корпоративной атрибутики и прочей информации (например, логотип, слоган или фирменные цвета). В Университете ИТМО брэндбук появился в 2014 году, в Санкт-Петербургском политехническом университете Петра Великого и Национальном исследовательском Мордовском государственном университете имени Н. П. Огарёва – в 2016. Однако в системе среднего образования такой тенденции не наблюдается.

Несмотря на то что ни в одном государственном документе пока не зафиксирована необходимость дизайн-компетентности педагога, в то же время от учителей уже ожидается применение дизайна в своей деятельности. Для того чтобы понять, какие же требования предъявляются к современному педагогу в области дизайна, обратимся к ежегодному конкурсу «Учитель года России».

«Учитель года России» - это ежегодный конкурс всероссийского масштаба, целью которого является выявление наиболее старательных и талантливых в своей профессиональной деятельности учителей. Победа в этом конкурсе не только подчёркивает высокий профессионализм педагога, но и поднимает его престиж и

престиж всей общеобразовательной организации [3]. Поэтому требования, предъявляемые к участникам «Учителя года России» можно считать эталонными для оценки мастерства современного педагога.

В своей программе «Учитель года России» имеет несколько заданий, каждое из которых имеет определённый набор критериев и показателей оценки. В каждом из заданий присутствуют критерии оценки творческой и дизайнерской составляющей. Самые высокие требования к дизайну предъявляются при оценивании «материалов участников конкурса, размещённых ими в сети интернет» [10]. В таблице 1 представлен фрагмент таблицы критериев и показателей оценивания.

Таблица 1

Требования к дизайну педагога, размещающего материалы в сети интернет, на конкурсе «Учитель года России»

5. Оригинальность и адекватность дизайна – выстроенная информационная архитектура; – грамотные цветовые решения; – оригинальность стиля; – корректность обработки графики; – сбалансированность разных способов структурирования информации; – учёт требований здоровьесбережения в дизайне; – внешний вид размещённой информации.	7
---	---

Проанализировав все критерии и показатели, предъявляемые к педагогам на конкурсе «Учитель года России», мы пришли к выводу, что в каждой своей профессиональной деятельности от педагога требуется применение творческого подхода и дизайна. Наиболее значимые из них:

- наличие логики и структурности в подаче информации;
- работа с цветом;
- присутствие художественного стиля;
- наглядность в изложении своего материала;
- работа с разными видами графики;
- использование различных способов структурирования и подачи информации;
- визуализация информации;
- умение провести собственное выступление (презентацию).

Другой всероссийский конкурс на звание «Лучшего школьного сайта» проводится с ноября 2010 года и являет собой рейтингом общеобразовательных и других образовательных организаций по установленным критериям оценки. Кроме требований, предъявляемых согласно Постановлению Правительства РФ от 10.07.2013 «Об утверждении Правил размещения на официальном сайте образовательной организации в информационно-телекоммуникационной сети «Интернет» о обновления информации об образовательной организации» и другой организационной информации, сайт общеобразовательной организации оценивается на уровне «юзабилити» (качество исполнения сайта, удобство его использования) и «качества текста» [7]. На рисунке 1 представлена часть списка критериев, предъявляемых к лучшему школьному сайту.

60	Не используются шрифты с засечками	1
61	Нет всплывающих окон	1
62	Подчеркивание применяется только для гиперссылок	1
63	Нет других недостатков в области юзабилити (по экспертному мнению) 1	1
	Нет других недостатков в области юзабилити (по экспертному мнению) 2	1
	Нет других недостатков в области юзабилити (по экспертному мнению) 3	1
	Нет других недостатков в области юзабилити (по экспертному мнению) 4	1
	Нет других недостатков в области юзабилити (по экспертному мнению) 5	1
	Итого за юзабилити	15
КАЧЕСТВО ТЕКСТА (на главной странице; при проверке ссылок с главной страницы могут быть проверены вторые страницы)		
64	Курсивные шрифты используются менее чем в 10% текста	1
65	Bold («полужирный») применяется только в специальных случаях (заголовки, подзаголовки, ФИО, выделение единичных фраз)	1

Рисунок 1. Часть критериев лучшего школьного сайта

Можно сделать закономерный вывод, что со стороны государства ожидается понимание и использование дизайна современными педагогами не только индивидуально, но и организационно, к примеру, на сайте общеобразовательной организации. Поэтому следует рассматривать дизайн сразу на двух этих уровнях и говорить уже о феномене дизайн-культуры педагога и общеобразовательной организации.

Дизайн-культура педагога – это личное положительное отношение педагога к набору элементов дизайна образовательной организации и к дизайну в целом, выраженное в активном применении их в своей педагогической деятельности. Тогда, в свою очередь, дизайн-культура общеобразовательной организации – это комплексное понимание всей общеобразовательной организацией личного дизайна и набор установленных в ней единых правил применения дизайна во всех средствах представления информации.

Теоретическая основа дизайн-культуры педагогических работников общеобразовательных учреждений находится на пересечении таких знаний, как дизайн, менеджмент и маркетинг. При изучении дизайн-культуры педагогов теоретической основой являются:

- исследования по основам теории и методики обучения дизайну (И. Т. Волкотруб, В. Л. Глазычев, М. С. Каган, Дж. Нельсон, В. Папанек, В. Ф. Рунге, П. Е. Шпара и др.);
- теории инновационного управления образовательными системами (А. Л. Гавриков, И. А. Колесникова, А. Е. Капто, В. С. Лазарев, А. М. Новиков, М. Н. Певзнер, М. М. Поташник, П. В. Худоминский, А. М. Цирульников и др.);
- теории образования взрослых (С. Г. Вершловский, С. И. Змеев, А. Е. Марон, Л. Ю. Монахова, Ю. Н. Кулюткин, В. Г. Онушкин, Р. М. Шерайзина и др.);
- теория внутреннего маркетинга образовательной организации, направленную на развитие маркетинговых усилий во внутренней среде организации (Л. Л. Бэрри, Ф. Котлер, Б. Макафи, А. Д. Палмер, Р. М. Шерайзина, И. А. Доница и др.).

Дизайн-культура является педагогическим и управленческим решением для следующих актуальных вопросов:

- а) творческое самовыражение педагога (выражается в его индивидуальных методах обработки и представления информации ученикам, родителям и другим участникам образовательного процесса);
- б) повышение компетентности и квалификации педагога (работа с дизайном предполагает обладание начальными знаниями дизайнера и навыками работы с текстовыми, графическими, мультимедийными программами и устройствами);
- в) удовлетворение ожиданий участников образовательного процесса от образовательных услуг (выражается в доступном и информативном представлении знаний и сведений об общеобразовательной организации);
- г) реализация фирменного стиля общеобразовательной организации, который состоит из:
 - логотипа/фирменного знака/эмблемы;
 - системы фирменных шрифтов;
 - системы фирменной вёрстки;
 - слогана;
 - фирменного оформления документации;
 - системы фирменных цветов
 - фирменного дресскода;
 - фирменных блоков;
 - и др.

Являясь более широким понятием, дизайн-культура общеобразовательной организации включает в себя и педагогический дизайн, который может быть трактован в качестве целенаправленного процесса построения педагогических систем (М. В. Моисеева), педагогического инструмента, способствующего повышению привлекательности, эффективности и результативности учебных материалов и обучения в целом (М. Н. Краснянский), системного подхода к построению такого учебного процесса, в основе которого находится содержание учебного курса, его стиль, последовательность изложения материала и способы его подачи (Е. В. Тихомирова) [1].

Цели педагогического дизайна разнятся с целями дизайн-культуры и могут рассматриваться с двух позиций. М. Н. Краснянский, И. М. Радченко целью считают планирование и создание ситуаций, расширяющих образовательные возможности для отдельных учащихся. Создание и поддержка для обучающегося такой среды, которая, основываясь на наиболее рациональном представлении, взаимосвязи и сочетании разных типов ресурсов обучения, предоставляет «психологически комфортное и педагогически обоснованное развитие субъектов образования» [1]. Но принципы, выделяемые для педагогического дизайна, будут актуальны и для дизайн-культуры школы:

- принцип научности, предполагающий отбор наиболее актуальных учебных материалов, а также, «использование научно обоснованных и проверенных приёмов и методов организации учебного материала»;
- принцип наглядности, который предполагает обеспечение максимально полного учёта психологии памяти, восприятия, мышления, логики, возрастных особенностей и задействование таких учебных материалов, которые задействуют максимальное число каналов восприятия;
- принцип непрерывности и последовательности, выражаемый в логичном изложении учебных материалов;
- принцип доступности, который направлен на обеспечение эргономичности в восприятии учебного материала [1].

Появление дизайна в современной российской школе, как и в любой другой организации, не является необъяснимым явлением. Тому способствовало множество перечисленных факторов.

Дизайн-культура в такой организации, как школа – закономерный отклик на целый ряд вызовов от внешней среды, который только рождается в общеобразовательной организации. Педагогический коллектив может и должен принять новые условия работы, ведь дизайн-культура – это не просто веяние моды. Она может стать мощным инструментом в руках педагогического коллектива, который сможет решить сразу несколько вопросов:

- 1) эстетическое оформление учебных материалов (фирменные цвета, шрифты, графическое оформление и т.д.);
- 2) вопрос эргономики (вёрстка, фирменные блоки, архитектура сайта и т.д.);
- 3) реализовать ожидания потребителей (компактная, лаконичная информация с необходимыми акцентами, отличающаяся эстетической гармоничностью и информационной полнотой);
- 4) следование тренду на дизайн (разработка фирменного стиля, брэндбука);
- 5) айдентика школы (фирменный стиль общеобразовательной организации, выгодно отличающий её среди конкурентов);
- 6) вектор самовыражения и саморазвития (дизайн как творчество и как ремесло, которому необходимо учиться).

Постоянная смена поколений – одна из главных причин к изменению современной школы. За парты садятся другие ученики, воспитываемые другими родителями, а в школу приходят совершенно иные педагоги. Всё непрерывно меняется, должна меняться и школа, которая перестала быть закрытой

организацией. Современная школа должна отвечать на запросы своих потребителей, иначе педагог останется не понятым и не услышанным, а знания так и останутся страницами в учебнике.

Аннотация. В работе рассмотрены предпосылки к развитию дизайна в системе общего образования, который может стать не просто инструментом современного педагога, но и целой дизайн-культурой педагогов общеобразовательной организации. Раскрыта теоретическая основа дизайн-культуры, её принципы и те преимущества, которые могут быть получены при развитии дизайн-культуры, как для всей общеобразовательной организации, так и для педагога в частности.

Ключевые слова: информация, современная школа, дизайн, дизайн-культура, фирменный стиль.

Annotation. The work considers the prerequisites for the development of design in the general education system, which can become not only an instrument, but also an entire design culture of teachers of the general education organization. The theoretical basis of design culture, its principles and those advantages that can be obtained in the development of design culture, both for the general educational organization and for the teacher in particular, are revealed.

Keywords: information, modern school, design, design-culture, corporate identity.

Литература:

1. Абызова, Е.В. Педагогический дизайн: понятие, предмет, основные категории / Е. В. Абызова // Вестник Вятского государственного университета. – 2010. – №3. С. 12-16.
2. Гура, В.В. Философские аспекты педагогического дизайна электронной медиаобразовательной среды / В. В. Гура // Философские проблемы информационных технологий и киберпространства. – 2011. – №2. – С. 84-96
3. Всероссийский конкурс «Учитель года 2018» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://god-2018s.com/novosti/vserossijskij-konkurs-uchitel-goda-2018>.
4. Донина И.А. Особенности управления развитием современного образовательного учреждения в условиях рынка//Современные проблемы науки и образования. 2013. № 4. С. 196.
5. Донина И.А. Проблема оценки эффективности деятельности современной общеобразовательной организации: социальный и экономический аспекты // Вестник Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого. 2013. № 74-2. С. 19-22.
6. Донина И.А., Яблокова Л.В. Экспериментальное исследование готовности педагогов образовательной организации к маркетинговой деятельности // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2014. № 2. С. 85-88.
7. Общероссийский рейтинг школьных сайтов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://rating-web.ru/kriterii/>
8. Шерайзина Р.М., Донина И.А., Александрова Н.В. Маркетинговый подход к управлению гетерогенной образовательной организацией//Человек и образование. 2017. № 2 (51). С. 9-14.
9. Шерайзина Р.М. Маркетинговые технологии в управлении современной образовательной организацией / Шерайзина Р.М., Донина И.А., Савейко М.А., Казаренко А.В., Салха Э., Орли З.О. // Инновации в современной системе образования: подходы и решения: Коллективная монография. - Ульяновск, 2016. С. 271-282.
10. Экспертный лист для оценивания материалов участников конкурса «Учитель года России – 2016» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://teacher-of-russia.ru/docs/2016/2016-expert_lists.pdf
11. Farwell, T. Learning styles: visual, auditory, kinesthetic [Электронный ресурс] / Т. Farwell. – Режим доступа: <https://www.familyeducation.com/school/multiple-intelligences/learning-styles-visual-auditory-kinesthetic>;

УДК 371

РАЗВИТИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

*кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии и педагогики дошкольного образования Зайцева Ольга Юрьевна
ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет» (г. Иркутск);
старший преподаватель кафедры психологии и педагогики
дошкольного образования Михайлова Ирина Владимировна
ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет» (г. Иркутск)*

Постановка проблемы. Социокультурные и экономические перемены, а также перестройка высшего образования усилили внимание общества к культуре как феномену человеческого бытия. Задача высшего образования заключается в подготовке людей к конструктивному диалогу в обеспечении гетерокультурного сосуществования этнических и других меньшинств, сохраняющих и поддерживающих свою идентичность в обществе. Так, в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», сказано, что «содержание образования должно содействовать взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, народами независимо от расовой, национальной, этнической, религиозной и социальной принадлежности, учитывать разнообразие мировоззренческих подходов, способствовать реализации права обучающихся на свободный выбор мнений и убеждений» [1]; [ст. 14, п. 4]. Следуя логике ФГОС высшего образования в области подготовки специалистов по направлению 44.03.01 Педагогическое образование, одной из базовых общекультурных компетенций – ОК-5 звучит как «способность работать в команде, толерантно воспринимать социальные, культурные и личностные различия». Создание условий для формирования поликультурной компетенции как общекультурной готовности педагога разрешать проблемы межличностного взаимодействия, создавать условия в организациях дошкольного образования для развития просоциальных отношений в детской группе.

Значимость изучаемой проблемы повышается в связи с переходом к личностно-ориентированной парадигме образования, когда обществу нужны компетентные специалисты, способные самостоятельно принимать решения, способные к созидательной деятельности, к сотрудничеству, взаимопониманию в поликультурном мире.

Проблемы, связанные с разработкой концептуальных подходов моделирования поликультурного образования в современном образовательном пространстве разработаны в отечественных и зарубежных исследованиях Л.Н. Джуриного, Э.Р. Хакимова, О.В. Гукаленко, М.А. Тимофеевой, Т.А. Якадиной и др. Они видят сущность поликультурного образования в сопряжении нескольких культурных традиций в целях, методах и организационных формах обучения. Цель такого сопряжения – присвоение субъектами образования явлений культурного многообразия как общественной нормы и личностной ценности, формирование образов культуры и личности как результатов творческого межкультурного взаимообогащения.

Изложение основного материала исследования. Многообразие мнений и подходов к определению поликультурной компетентности распространяется и на его наполнение: структурных элементов, составляющих конструкт поликультурной компетенции. Анализируя существующие в отечественной и зарубежной педагогике и психологии формулировки дефиниции поликультурной компетенции можно констатировать, что зарубежные исследователи проблемы сущности поликультурной компетентности склонны категоризировать в области общения представителей различных культуры (Б.Рубен, А.Тодд и М.Лэнигэн). Отечественные в качестве составляющих элементов поликультурной компетентности называют ценности, убеждения, личностные качества, либо когнитивные конструкты. На основе проведенного анализа, поликультурная компетентность педагога понимается нами как интегративное качество, которое включает в себя знания в области поликультурности, а также умения устанавливать взаимопонимание и толерантно относиться к представителям других национальностей и культур, состоящее из мотивационно-ценностного, когнитивного, деятельностно-поведенческого компонентов, проявляющееся в органическом единстве с общечеловеческими ценностями, осознании себя гражданином страны и субъектом цивилизации, способности осуществлять педагогическую деятельность по воспитанию у дошкольников поликультурного поведения [3, с. 57]. Данный компонент компетентности, мы склонны, интерпретировать с позиции системного подхода, как часть профессионально-педагогической компетентности. Содержание выделенные компоненты включает на уровне – мотивационно-ценностного, профессиональную позицию обучающегося в области поликультурного воспитания на ранних этапах онтогенеза. Данный компонент, мы полагаем, центрирует структуру и содержание данного вида готовности. Когнитивный компонент, во многом определяет содержательное наполнение образования в цикле обязательных дисциплин и дисциплин вариативной части учебного плана подготовки бакалавров по направлению 44.03.01 Педагогическое образование. Данный компонент предполагает создание условий в вузе по формированию ориентировки обучающегося в области событий и культурных особенностей разнообразных этнических групп, современных социокультурных особенностей ситуации развития детей дошкольного возраста. Так, например, в рамках вариативной части учебного плана были введены такие дисциплины по выбору студентов, как «Современная методология поликультурного образования», «Этнокультурная компетенция педагога и условия ее формирования», «Сибирский фольклор в воспитании дошкольников», «Культурно-досуговая деятельность в организации дошкольного образования поликультурной направленности». Результирующий компонент поликультурной компетентности будущего педагога – это деятельностно-поведенческий компонент, предполагающий наличие у студентов дидактических, организационно-методических, коммуникативных, конструктивных умений по осуществлению педагогической работы, направленной на создание поликультурной образовательной среды в современной организации дошкольного образования. Для осуществления самоконтроля собственной педагогической деятельности в поликультурных условиях, будущие педагоги должны быть не только нравственно и толерантно ориентированы, но и владеть профессиональными знаниями о методах, приемах, формах обогащающего поликультурного образования.

Внедрение структурно-функциональной модели [5, 6] обеспечивает технологичность процесса формирования поликультурной компетентности будущих педагогов при обучении в вузе. Данная модель представляет собой совокупность закономерных, функционально связанных компонентов, составляющих определенную целостную систему и позволяющих обеспечить формирование поликультурной компетентности будущего педагога при обучении в вузе. Модель включает в себя 4 блока: концептуально-целевой, содержательный, организационный, критериально-результативный.

Концептуально-целевой блок включает в себя цель, подходы и принципы, определяющие общую направленность моделируемого процесса. В качестве цели моделируемого процесса выступает осознанный образ превосходящего результата, на достижение которого направлено педагогическое взаимодействие.

Важнейшей составляющей этого блока являются методологические подходы как совокупность теоретических положений, выступающих основанием для преобразования педагогической действительности, а также педагогические принципы, реализация которых рассматривается как ключевой фактор достижения оптимального результата. Теоретической основой представлений о процессе формирования поликультурной компетентности у будущих педагогов является комплекс методологических ориентиров – гуманистический, культурологический, аксиологический, компетентностный, деятельностный, этнопедагогический подходы. В рамках дисциплины по выбору «Мультикультурное образование в ДОУ» представлены такие дидактические единицы курса для формирования профессиональной компетентности ПК-2 – способен использовать современные методы и технологии обучения и диагностики, как «Основные направления образования в мультикультурной среде в философских и педагогических трудах классиков», «Анализ концепций зарубежных и отечественных программ мультикультурной направленности – содержание, перспективы и риски». В рамках развития ориентировки в методологических основах поликультурного образования обучающиеся знакомятся с основными теоретическими моделями поликультурного образования – мультиэтническое образование (Дж. Бэнкс), мультикультурное образование (Г.В. Палагкина), многокультурное образование (Г.Д. Дмитриев), культурологическое личностно-ориентированное образование (Е.В. Бондаревская), собственно поликультурное образование (Э.Р. Хакимов, Л.Л. Супрунова).

Организационный блок структурно-функциональной модели формирования поликультурной компетентности будущего педагога ориентирован на верификацию одного из эмпирических условий гипотезы нашего исследования о важности интеграции систем аудиторной, внеаудиторной и практической подготовки будущих педагогов в вузе. В процессе изучения серии дисциплин по выбору в течение второго, третьего курса обучающиеся овладевают умениями ориентироваться в методическом аппарате поликультурного образовательного поля, моделировать педагогические задачи в области развития этнокультурных компетенций у детей дошкольного возраста с привнесением собственных педагогических

решений. Практические занятия проходят в интерактивных формах в парах или микрогруппах в логике контекстного подхода к обучению. На практических занятиях отрабатываются навыки педагогического моделирования поликультурного образовательного пространства, конструктивных ситуаций взаимодействия в системах «педагог-родители», «педагог-группа детей», «педагог-ребенок». Обогащение образовательного пространства происходило через насыщение содержания образовательной деятельности ценностями разных культур и межкультурного взаимодействия. Рост открытости поликультурного образовательного пространства понимается нами, вслед за Э.Р. Хакимовым, как увеличивающаяся возможность для проявления субъектности всех обучающихся в выборе и построении собственных образовательных траекторий.

Критериально-результативный блок включает набор результирующих эффектов подобного педагогического подхода к комплексному моделированию условий и содержания развития поликультурной компетентности будущего педагога и выражена в планируемых результатах формирования групп общекультурных и профессиональных компетенций. Планируемые результаты выражены в дескрипторах, как то: знать модели социализации детей в современном мире, видеть проявления этнических особенностей и факторов развития личности, уметь ориентироваться в психолого-педагогических проблемах дошкольного образования поликультурной направленности, владеть вариативными способами реализации поликультурного подхода в ситуациях педагогического моделирования образовательной среды в организациях дошкольного образования. Результатами культурно-взаимообогащающего этапа реализации структурно-функциональной модели развития поликультурной компетентности будущих педагогов является ценностное отношение обучающегося к культурной самобытности и межкультурному взаимодействию как нормам современного общества, готовности и способности критически оперировать знаниями с позиции разных культур, приходить к взаимообогащающим всех субъектов образовательной среды организации дошкольного образования решениям. Нельзя не согласиться с Е.В. Бондаревской, которая рассматривает гуманистическое личностно-ориентированное образование как «процесс культурной идентификации, социальной адаптации и творческой самореализации личности», в ходе которого происходит интеграция человека «в культуру, жизнь социума, развитие его творческих способностей и возможностей» [6].

Опытно-экспериментальная работа привела к положительной динамике всех компонентов поликультурной компетентности в экспериментальной группе студентов. Количественно-качественная обработка результатов диагностического инструментария показала, что к завершению эксперимента первичный показатель сформированности трех компонентов поликультурной компетентности студентов, отражающих уровень развития поликультурной компетентности, в экспериментальной группе существенно изменился: студенты ЭГ стали более активны, у них ярко выразилась мотивационная направленность, они демонстрировали стремление к изучению культуры других народов, проявляли интерес к проблемам гуманизации и глобализации образования. Наш опыт привёл к мнению, что результативность формирования поликультурной компетентности будущих педагогов при обучении в вузе достаточно высока при внедрении в учебный процесс структурно-функциональной модели и дополнительных условий, нацеленных на углубление знаний студентов по поликультурной и народной педагогике. Этот механизм обеспечивает расширение возможностей выпускников вуза, увеличение их конкурентоспособности и мобильности, повышение эффективности профессионально-педагогического образования. Выводы и результаты, полученные в ходе исследования, могут быть применены при подготовке к поликультурной деятельности будущих педагогов, обучающихся по разным направлениям подготовки.

В современной ДОО поликультурные идеи могут быть усвоены дошкольниками через освоение с носителем этих ценностей в процессе образовательной и совместной деятельности. В связи с этим большое значение придается личности педагога (воспитателя), поскольку он имеет большой авторитет для дошкольников [2].

Эффективное привитие навыков межкультурной коммуникации воспитанникам в условиях образовательной среды есть характерная черта профессионализма воспитателя. Успешность педагогической деятельности в этой области определяется готовностью педагога незамедлительно решать педагогические задачи по урегулированию отношений в многонациональном коллективе дошкольников, а также приобщением детей к народному творчеству через изучение культуры.

Выводы. Важнейшим условием по формированию поликультурной компетентности в процессе реализации модели являлся целостный подход [2]. С одной стороны, целостность достигалась путем решения задач патристического, поликультурного и этнокультурного воспитания в процессе теоретической и практической подготовки; с другой, - интеграция форм учебной и внеучебной работы, включающая аудиторная работа (спецкурс), внеаудиторная (СРС) и педагогическая практика в ДОО.

Формирование поликультурной компетентности будущих педагогов происходило в два этапа: первый этап - реализация серии дисциплин по выбору поликультурной направленности в течение второго и третьего курса и самостоятельная (внеаудиторная) работа студентов; Основная цель дисциплин по выбору заключалась в совершенствовании методического мастерства, формировании полной системы взглядов на мир, становление целостных убеждений и направленности личности. Второй этап - этап практической деятельности (педагогическая практика в ДОО). Практическая подготовка помогла научиться выработать свой собственный стиль, свободно ориентироваться в поликультурном пространстве. На практике студенты проявляли личностную заинтересованность проблемами поликультурности (мотивационно-ценностный компонент), расширяли знания концептуальных основ поликультурного образования с использованием опыта народного воспитания (когнитивный компонент), применяли арсеналы методов (деятельностно-поведенческий компонент).

Уровни сформированности поликультурной компетентности обучающихся мы определяли методом срезового исследования с помощью фонда оценочных средств. Результаты среза показали, что исходный уровень поликультурной компетентности обучающихся в экспериментальной и контрольной группах примерно одинаков. На формирующем этапе экспериментальной работы осуществлялась систематическая реализация комплекса научно-методического обеспечения, разработанного на основе общей гипотезы исследования о том, что основой формирования поликультурной компетентности будущих педагогов выступают традиции и средства народной педагогики; обеспечивается целостность формирования поликультурной компетентности будущих педагогов, выражающаяся в диалектическом единстве национальных и общемировых ценностей; осуществляется интеграция систем аудиторной, внеаудиторной, практической подготовки будущих педагогов при обучении в вузе. Проводилась экспериментальная

апробация педагогических условий эффективности развития поликультурной компетентности будущих педагогов, отслеживались промежуточные результаты экспериментальной работы, степени выполнения разработанных научно-методических рекомендаций. В итоге обобщения результатов стало ясно, что уровень сформированности данного вида компетентности обучающихся в экспериментальных группах по сравнению с контрольными группами значительно вырос. В ходе анализа экспериментальной работы была выявлена четкая зависимость: наиболее полная реализация комплекса педагогических условий, отраженных в общей гипотезе исследования, как правило, приводит к более эффективному развитию готовности к эффективной педагогической деятельности в поликультурной образовательной среде современной организации дошкольного образования.

Наше исследование является одним из вариантов решения проблемы создания поликультурного образовательного пространства благодаря реализации таких условий, как отбор и конструирование содержания образовательного процесса вуза в формировании субъектного опыта личности на основе культурологического и компетентностного подходов, диалектическое единство национальных и общемировых ценностей в проектируемом образовательном содержании, системность аудиторной, внеаудиторной, практической подготовки будущих педагогов при обучении в вузе. Современный мир становится все более многокультурным. Развитие высшего образования в направлении поликультурности способно решить проблему формирования готовности личности жить в многополярном мире.

Аннотация. В статье представлены результаты исследования поликультурной компетентности студентов педагогического вуза. Изучены аспекты формирования поликультурной компетентности студентов в условиях образовательных организаций. Обобщение теоретических исследований позволило определить ключевую дефиницию исследования. Поликультурную компетентность будущего педагога ДОУ мы понимаем, как интегративное качество, которое включает в себя знания в области поликультурности, а также умения устанавливать взаимопонимание и толерантно относиться к представителям других национальностей и культур, состоящее из мотивационно-ценностного, когнитивного, деятельностно-поведенческого компонентов, проявляющееся в органическом единстве с общечеловеческими ценностями, осознании себя гражданином страны и субъектом цивилизации, способности осуществлять педагогическую деятельность по воспитанию у дошкольников поликультурного поведения.

Содержание поликультурной компетентности будущего педагога содержит в себе три компонента: мотивационно-ценностный, когнитивный и деятельностно-поведенческий.

В статье обоснована структурно-функциональная модель формирования поликультурной компетентности студентов в учебном процессе вуза, на основе методологической интеграции потенциалов культурологического и компетентностного подходов разработана система и механизмы её формирования. Модель формирования поликультурной компетентности у будущих педагогов состоит из концептуально-целевого, содержательного, организационного, критериально-результативного блоков, определяющее направленность, содержание и организацию моделируемого процесса.

Ключевые слова: структурно-функциональная модель, поликультурная компетентность, концептуально-целевой компонент педагогической модели, содержательный компонент, организационный компонент, критериально-результативный компонент.

Annotation. The article presents the results of a study of multicultural competence of pedagogical high school students. Studied aspects of the formation of multicultural competence of students in educational institutions. Generalization of theoretical research allowed to determine the definition of a key study. Polikultunuyu competence of the future teacher of preschool we understand as an integrative quality, which includes knowledge of multiculturalism, as well as the ability to establish mutual understanding and tolerant attitude towards representatives of other nationalities and cultures, consisting of motivational-value, cognitive, activity-behavioral components, which manifests itself in an organic unity with the universal values, awareness of itself citizen of the country and the subject of civilization, the ability to carry out educational activities for education at preschool children of multicultural behavior.

The content of the multicultural competence of the future teacher contains three components: a motivational and evaluative, cognitive-behavioral and activity.

In the article the structural-functional model of multicultural competence of students in educational process of high school, based on the methodological integration capabilities and cultural competence approaches to develop systems and mechanisms of its formation. The model of formation of the multicultural competence of future teachers consists of conceptually-oriented, substantive, organizational, criterion-effective unit that determines napravlenness, content and organization of the simulated process.

Keywords: structural-functional model, multicultural competence, conceptual target component pedagogical model, a substantial component, organizational component, criterion-effective component.

Литература:

1. Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный документ]. - Режим доступа: http://base.consultant.ru/cons/rtfcache/LAW173649_0_20150511_131902_53963.rtf. – Загл. с экрана.
2. Зайцева, О.Ю., Михайлова, И.В. Поликультурная компетентность личности и условия её формирования в учебном процессе вуза: Монография / О.Ю. Зайцева, И.В. Михайлова. – Иркутск: Издательство: ООО «Издательство «Аспринт», 2015. – 156 с.
3. Зайцева, О.Ю. Педагогические условия формирования поликультурной компетентности будущих педагогов / О.Ю. Зайцева, В.В. Карих, И.В. Михайлова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. №2 (15). С. 56-60.
4. Ломакина, Ю.В. Формирование поликультурной компетентности студентов педагогического колледжа средствами народной педагогики [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ю.В. Ломакина. - Уфа, 2012. - 24 с.
5. Дахин А.Н. Моделирование компетентности участников открытого образования. – М.: НИИ Школьных технологий. – 2009. – 146 с.
6. Бондаревская, Е.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания [Текст]: учебное пособие для средних и высших педагогических учебных заведений, слушателей ИПК, учителей / Е.В. Бондаревская. - М.: Ростов н/Д: Учитель, 1999. - 563 с.

ДИНАМИКА РАЗВИТИЯ СИЛЫ СРЕДИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПТУЗ С УЧЕТОМ ТИПА ТЕЛОСЛОЖЕНИЯ

*ассистент кафедры здоровья и реабилитации Засека Мария Владимировна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени 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 методики 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 телосложения прирост результатов среди юношей 1 курса составил – 5,1 раза, на 2 курсе – 3,3 раза, и со СиОС типом телосложения 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 гармоничному развитию разных сторон моторики детей, подростков и молодежи.

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 динамике 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. 124 с.

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 378.147

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОЕКТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ СРЕДСТВАМИ ЗАДАЧНОГО ТРЕНИНГА

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики
и современных образовательных технологий Ильевич Татьяна Петровна
ГОУ ВПО «Приднестровский государственный университет имени Т. Г. Шевченко» (г. Тирасполь)*

Постановка проблемы. Одна из приоритетных задач современного высшего образования, подготовка компетентного профессионала по соответствующему направлению и профилю подготовки, является ведущим ориентиром для организации педагогического процесса в высшей школе на всех уровнях реализации Федерального государственного образовательного стандарта последнего поколения.

Согласно ФГОС высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» (уровень высшего образования «Бакалавриат») (Приказ Министерства образования и науки РФ № 1426 от 4 декабря 2015 г.) к профессиональным компетенциям относятся следующие виды проектной деятельности: способность проектировать образовательные программы (ПК-8); способность проектировать индивидуальные образовательные маршруты учащихся (ПК-9); способность проектировать профессиональные траектории своего профессионального роста и личностного развития (ПК-10) [7]. Данный комплект проектных компетенций служит базовым основанием для создания системного усвоения элементов проектной педагогической культуры студентами-бакалаврами.

Изложение основного материала исследования. Проблеме формирования проектных компетенций у будущих педагогов в контексте проектной культуры посвящены работы Н.В. Белозерцевой, М.П. Горчаковой-Сибирской, Э.Ф. Зеера, И.А. Колесниковой, Д.А. Крылова, М.Л. Лаврова, Ю.Г. Татур и др.

Авторы также выделяют общее видение проектной культуры педагога как способность комплексно реализовывать концептуальную, содержательную, технологическую, процессуальную сторону образовательного процесса.

Отдельным направлением формирования проектной культуры выступает компетентностное

моделирование (М.Е. Акмамбетова, Л.М. Катаева, Д.А. Крылов, Б.С. Рябушкин, Е.Э. Смирнова и др.). Так, Д.А. Крылов предлагает модель формирования проектной культуры будущих педагогов в условиях высшего образования. Автор включает в модель следующие блоки-компоненты: мотивационно-целевой, интеллектуально-содержательный, организационно-деятельностный, рефлексивно-оценочный. Целесообразность данной структуры подтверждается соответствующими компонентами проектной культуры педагога. При этом, интеллектуально-содержательный блок связан такими особенностями педагогического проектирования, как: ценностно-смысловая и теоретическая сторона проектной культуры; целенаправленная организация и планирование познавательных действий обучаемых; комплексное проявление гностических, проективных, конструктивно-планирующих и организаторских умений будущих педагогов, а так же создание условий для развития их творческого мышления и активности [3].

Согласно точке зрения Г.А. Петровой, педагогическая деятельность, в том числе проектные умения как процедурный компонент развития проектных компетенций, тесно связаны с постановкой и решением разнообразных задач в учебно-воспитательных системах. Задачный подход, при этом, выступает технологической основой процесса формирования профессиональной компетентности педагогов [5].

В инновационных исследованиях, посвященных проблеме задачного подхода (Н.А. Глузман, Н.М. Жукова, М.В. Кларин, П.Ф. Кубрушко, И.А. Ларионова, М.В. Томаков, И.Р.Федорова, М.В. Шингарева), отмечается важность и неотъемлемость задачной структуры содержания образования в условиях интенсивной информатизации образовательного пространства и технологий задачного проектирования в работе современного педагога.

Одной из психолого-педагогических технологий реализации задачного подхода в образовании является задачный тренинг. Психолого-педагогический тренинг как форма и технология практической психологии и педагогики рассматривается в работах О.В. Баркановой, Н.Н. Богомоловой, С.В. Гончар, И.В. Клименко, С.И. Макшанова, А.С. Огнева, Л.А. Петровской, В.А. Плешакова, А.Н. Соболевой, Е.В. Сидоренко и др. [1; 2; 4].

Согласно мнению И.В. Клименко и С.В. Гончар, личностно-профессиональный потенциал психолого-педагогического тренинга, как формы компетентностной подготовки будущих педагогов, наиболее близок по осмыслению и содержанию культуросообразной подготовке к педагогической профессии, поскольку охватывает три личностных уровня: когнитивный (получение информации); эмоциональный (переживания); конативный (расширение поведенческих реакций) [2].

О.В. Барканова, на наш взгляд, дает несколько ценных рекомендаций по организации и проведению тренинговых занятий со студентами. Так, подготовка включает следующие действия: разработка «сценария» тренинга; предварительное обозначение проблемного поля тренинга; моделирование взаимодействия участников тренинга, возможных вопросов и реакций; распределение ролей участников тренинга; подготовка методического и технического сопровождения содержательно-процедурной части тренинга. При этом алгоритм тренинга укладывается в следующую схему: приветствие; опрос о самочувствии, предложение проблематики занятия; актуализация проблемы обсуждения; разминочные упражнения; основная часть (базовые компетентностно-ориентированные задания-упражнения); подведение итогов занятия; резюмирование и прощание [1].

Опираясь на методику подготовки педагогов к системе проектировочных действий Д. Толлингеровой и Д. Голоушовой [6], нами был обобщен и систематизирован алгоритм обучения решению проблемных педагогических задач. Было определено семь основных этапов задачного тренинга по освоению технологии проектирования учебных задач будущими педагогами-бакалаврами.

На первом этапе студенту предлагается составить комплект из десяти задач по определенной близкой ему теме так, как бы он сделал это, готовясь к очередному уроку. При этом студент должен владеть понятиями «познавательная задача», «операционный анализ познавательных задач», быть знакомым с таксономией задач и четырьмя технологическими приемами: таксацией, исчислением индекса варибельности, определением операционного состава решения познавательных задач и их дидактической ценности.

На втором этапе обучаемый на конкретных познавательных задачах (ПЗ) учится находить те формулировки, которые являются носителями когнитивной требовательности задач. Затем, на третьем этапе студент совершает ряд тренировочных действий по таксации ПЗ с целью определения их когнитивной требовательности: производит комплектацию ПЗ, сравнивает (соотносит) их с другими типами заданий.

На четвертом этапе студент разрабатывает ПЗ в соответствии с уровнем активности учащихся в процессе обучения. На пятом этапе он оперирует понятием индекс варибельности (вычисляет показатель индекса варибельности, выражая его в числах и графической форме).

На шестом этапе обучаемый начинает работать со всеми показателями одновременно в трех направлениях: определяет стимулирующую силу конкретных ПЗ; устанавливает дидактическую ценность конкретных ПЗ; целенаправленно составляет задачи с заранее заданными показателями их требовательности к когнитивным, креативным и методологическим качествам личности ученика. На заключительном седьмом этапе осуществляется исправление (коррекция) первоначальных задач с целью соответствия их дидактическим требованиям и параметрам мышления.

Практика применения подобной системы задачного тренинга позволяет определить уровень подготовки будущего педагога к осуществлению проектировочных знаний и умений в период педагогической практики, а также готовность решать ситуативные и профессиональные задачи в системе непрерывного педагогического образования.

Выводы. Таким образом, можно отметить, что в современных условиях компетентностно-ориентированного образования методическая сторона формирования проектной культуры педагога является сложнорегулируемым процессом, включающим освоение техники реализации основных организационных процедур процесса обучения, таких как: хронометрирование (временной фактор), целеполагание (формулировка целей и выработка стратегии их реализации), планирование (структурирование последовательных этапов процесса обучения), конструирование (создание содержательных и деятельностных конструкторов усвоения знаний и опыта обучаемыми), апробация актуальных педагогических технологий.

Аннотация. В статье рассматриваются особенности использования задачного тренинга как технологической основы формирования проектных компетенций у будущих педагогов. Тренинг определяется как форма культуросообразной подготовки студентов-бакалавров к использованию задачных технологий в

практике проектирования и конструирования в профессиональной деятельности. Информационный, эмоциональный и процедурный компоненты задачного тренинга способны оптимизировать базовые умения и навыки студентов, необходимые для практики апробации проектных компетенций.

Ключевые слова: проектные компетенции, проектная культура педагога, психолого-педагогический тренинг, задачный подход, задачный тренинг.

Аннотация. The article discusses the features of the use of task training as a technological basis for the formation of project competencies in future teachers. Training is defined as a form of culture training of undergraduate students to the use of a task-technology in the practice of engineering in professional activities. Information, emotional and procedural components of the task training are able to optimize the basic skills of students necessary for the practice of testing project competencies.

Keywords: project competence, project culture of the teacher, psychological and pedagogical training, task approach, task training.

Литература:

1. Барканова О.В. Активное социально-психологическое обучение. Часть III: Психологические тренинги: учебное пособие [Электронный ресурс] / О.В. Барканова. – Красноярск: КГПУ им. В.П. Астафьева, 2015. – 240 с. URL: <http://elib.kspu.ru/document/15957> (дата обращения: 5.09.17).

2. Клименко И.В., Гончар С.Н. Психологический тренинг как психолого-педагогическая технология развития личной и профессиональной перспективы современных студентов [Текст] / И.В. Клименко, С.Н. Гончар // Инновационные технологии в непрерывном образовании: сборник научно-методических материалов. – Тирасполь, 2014. – С. 67–79.

3. Крылов Д.А. Модель формирования проектной культуры будущего педагога в условиях современного вуза [Электронный ресурс] / Д.А. Крылов // Вестник марийского государственного университета. – 2015. – № 1(16). – С. 31–35. <https://elibrary.ru/item.asp?id=23270941> (дата обращения: 20.08.2017).

4. Леванова Е.А. и др. Игра в тренинге. Личный помощник тренера [Электронный ресурс] / Е.А. Леванова, А.Н. Соболева, В.А. Плешаков, Г.С. Гольшев. – СПб: Питер, 2011. – 368 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21551612> (дата обращения: 15.09.17).

5. Петрова Г.А. Использование задачного подхода в процессе формирования готовности будущих учителей к решению профессиональных задач на основе анализа педагогических ситуаций [Электронный ресурс] / Г.А. Петрова // Вестник НВГУ, 2015. – № 2. – С. 16–26. URL: <https://elibrary.ru/contents.asp?issueid=1399857> (дата обращения: 15.09.17).

6. Толлингерова Д., Голоушова Д., Канторкова Г. Психология проектирования умственного развития детей [Текст] / Д. Толлингерова. – М.-Прага: Роспедагенство, 1994. – 52 с.

7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» (уровень высшего образования «Бакалавриат») (Приказ Министерства образования и науки РФ № 1426 от 4 декабря 2015 г.). URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4/94> (дата обращения: 15.02.17).

УДК: 339.138

ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРОВ ПРОЕКТОВ В СФЕРЕ ВЫСШЕГО ЭКОНОМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*кандидат экономических наук, доцент кафедры менеджмента
и туристского бизнеса Казак Анатолий Николаевич
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)*

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 избежать 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. № 56. С. 77-86.

*студентка Киндрук Виктория Николаевна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта);
кандидат педагогических наук Вовк Екатерина Владимировна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)*

Постановка проблемы. В системе дошкольного воспитания произошли глобальные перемены, так существенно изменились приоритеты, на основе которых проектируется образовательный процесс ребенка дошкольного возраста. Произошедшие коррективы существенно повлияли выбор тех форм, методов а также средств образования которые бы могли в наибольшей степени учитывать особенности психической и социальной деятельности ребенка дошкольного возраста.

На современном этапе дошкольные образовательные организации вправе выбора подходящей им техники ведения педагогического процесса на основе современных технологий и прогрессивных идей. Современные педагогические условия и новые тенденции диктуют педагогу поиск новых форм и методов, направленных на продуктивное обучение.

Изложение основного материала исследования. Современные дошкольники хотят получать ответы на вопросы, не прилагая больших усилий. Воспитатель в таком случае должен помочь ребенку научить его думать, открыть весь его творческий потенциал, а от этого зависит, от правильно подобранных методов обучения и воспитания. Одним из таких методов, является метод проектной деятельности в ДОО. Метод проектной деятельности это совместная образовательная - познавательная, творческая или игровая деятельность детей, педагога и родителей, имеющая общую цель, согласованные методы, способы деятельности, направленная на достижение общего результата [8].

Проектный метод обучения является инновационным для ДОО. Он направлен на развитие личности ребенка, а также его познавательных и творческих способностей. Данный метод помогает ребенку получить социальный опыт в реализации своих замыслов.

Изучением вопроса о реализации проектного метода занимались как отечественные так и зарубежные исследователи. Так, В. Х. Килпатрик изучая данный метод выделил четыре типа проектов: воплощение мысли во внешнюю форму; получение эстетического наслаждения; решение задачи, разрешение умственного затруднения, проблемы; получение новых данных, усиление степени познания, таланта. Такие отечественные ученые как В. В. Игнатьев и М. В. Крупенина, утверждали, что создание рационально организованной учебной деятельности ребенка не возможно без проектной деятельности [6].

П. П. Блонский придавал большое социальное значение обучению детей посредством проектной деятельности. Он считал, что благодаря такому обучению педагог не является главным источником знания, а выступает помощником для реализации творческой деятельности ребенка [2].

В работе с дошкольниками метод проектов мы рассматриваем как средство приобщения детей к миру информационных технологий, а также как технологию формирования информационной компетентности, и как метод мотивации детей к познанию.

Метод проектной деятельности получил широкое распространение в дошкольных организациях, потому как он позволяет достигать высоких результатов в усвоении детьми определенных знаний. Педагог же получает возможность трансформировать сухие и не выразительные знания ребенка в практический опыт, который будет полезен ребенку на протяжении его жизни [9].

Основу метода составляет положение о том, что образовательная деятельность должна быть направленная на определенный результат. Его достижение возможно только при совместной деятельности педагога и детского коллектива. При такой организации все участники проекта работают над одной определенной темой.

В настоящее время исследователи выделяют четыре основных этапа в развитии проектной деятельности. Рассмотрим более подробно каждый из этапов проекта.

Первый этап характеризуется «подражанием и исполнением» то есть, дети принимают участие на « вторых ролях», они делают что-то по прямому предложению педагога, или же попросту подражают ему. Такой подход не противоречит природе ребенка дошкольного возраста [7].

Первоначально педагог формирует проблему и определяет цели проекта, после чего определяется главный продукт проекта. На этом этапе появляются определенные задачи: процесс вхождения дошкольника в проблему, принятие елей и задач и дополнение задач проекта. Последняя задача наиболее важна, так как одной из целей проектной деятельности является формирование у детей активной жизненной позиции, дошкольники должны самостоятельно находить выход из проблемных ситуаций и определять интересные вещи вокруг.

Второй этап включает организацию деятельности детей, воспитатель помогает детям грамотно спланировать собственную деятельность в решении поставленных задач. Эта стадия, в реализации метода начинается в средней группе детского сада (5-6).

На этом этапе дети уже способны объединяться в рабочие группы, распределяют обязанности. В этом возрасте ребенок реже обращается за помощью к воспитателю. Дети производят самоконтроль и самооценку своих умений, поступков, а также анализируют поведение своих сверстников [7].

Третий этап появляется в подготовительной группе (6-7). Педагог отступает на второй план и только при необходимости оказывает детям практическую помощь, направляет и координирует реализацию проекта. На этом этапе происходит формирование умений и навыков посредством полученных знаний [7].

Четвертый этап - происходит презентация выполненной работы. Педагог готовит презентацию по деятельности конкретного проекта, дошкольники активно помогают в подготовке, после чего представляют зрителям свои труды. Задача педагога состоит в том, чтобы раскрыть творческий потенциал каждого ребенка, а также помочь ему найти практическое применение полученным знаниям. Так в ходе представления проекта, каждый ребенок должен рассказать о проделанной им работе [7].

Выделенные этапы представляют собой совокупность исследовательских, творческих и проблемных методов.

Выводы. Таким образом, метод проектной деятельности в условиях дошкольных образовательных организациях дает возможность детям дошкольного возраста раскрыть свои творческие способности, представляет возможность детям быть активными участниками образовательного процесса. Метод проектной деятельности, включенный в образовательную систему ДОО, становится инструментом саморазвития ребенка и его познавательных способностей, помогает научиться коллективной работе. Метод проектной деятельности помогает сплотить педагогический коллектив, а также способствует повышению профессионально - личностных компетенций педагогического коллектива.

Аннотация. В статье рассмотрены теоретические основы реализации проектной деятельности в условиях дошкольной образовательной организации.

Ключевые слова: проектный метод, педагогическая технология, образовательная деятельность.

Annotation. The article describes the theoretical foundations of the project activities in the conditions of preschool educational organization

Keywords: project method, pedagogical technology, educational activity

Литература:

1. Веракса Н. Е. Проектная деятельность дошкольников. Пособие для педагогов дошкольных учреждений / Н. Е. Веракса., А. Н. Веракса. – М.: Мозаика – Синтез, 2010. –112 с.
2. Блонский П. П. Избранные педагогические произведения / П.П. Блонский. – М.: ТЦ Сфера, 2005
3. Вовк Е. В. Специфика организации проектной и исследовательской деятельности младших школьников условиях модернизации системы образования / Е. В. Вовк // Специфика организации и содержания проектной и исследовательской деятельности младших школьников/ Е. В. Вовк, Е.В. Везетиу , Е. Ю. Пономарева. – Ялта,2017. – с. 57 – 90
4. Везетиу Е.В. Специфика организации проектной и исследовательской деятельности младших школьников условиях модернизации системы образования / Е. В. Везетиу // Предметно – дисциплинарные особенности организации проектной и исследовательской деятельности в системе начального образования/ Е. В. Везетиу, Е. В. Вовк, Е. Ю. Пономарева. – Ялта,2017. – с. 130 – 167
5. Деркунская В. А. Проектная деятельность дошкольников / В. А. Деркунская. – М.: Центр педагогического образования, 2013. – 144 с.
6. Игнатъева Б.В. На путях к методу проектов / Б.В. Игнатъева, М. В. Крупенина. – М.: Айрис-пресс, 2008. – 224 с.
7. Нетесова Н. И. Развитие проектного метода в системе образования / Н. И. Нетесова. – М.: Молодой ученый. –2014. – 590 с.
8. Полат. Е. С. Метод проектов: история и теория вопроса / Е. С. Полат. – М.: Академия, 2010. – 200 с.

УДК 371.89

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА КЕЙС-СТАДИ КАК СРЕДСТВА ЛИЧНОСТНОЙ ОРИЕНТАЦИИ ПРОЦЕССА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ

*кандидат физико-математических наук, доцент доцент кафедры математики, теории и методики обучения математике Линник Елена Петровна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта);
кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры математики, теории и методики обучения математике Овчинникова Марина Викторовна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)*

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, определёнными 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 общешкольными 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 часть задач 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 проведённых 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.

Keywords: 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. – URL: [https://nauchforum.ru/archive/MNF_humanities/12\(18\).pdf](https://nauchforum.ru/archive/MNF_humanities/12(18).pdf)

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

*кандидат педагогических наук, доцент,
декан факультета психолого-педагогического образования Ломаева Марина Валентиновна
Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал) Российского
государственного профессионально-педагогического университета (г. Нижний Тагил);
кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии
и педагогики дошкольного и начального образования Ческидова Ирина Борисовна
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-кукольщиков.

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.

Выводы. 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.

Keywords: 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.

УДК 172.4:316.647.5

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ СТУДЕНТОВ РАЗНЫХ НАЦИОНАЛЬНОСТЕЙ КРЫМА

*старший преподаватель кафедры здоровья и реабилитации
Мамедова Надежда Александровна*

*Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (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 исследования. 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.

аспирант Милованова Ирина Геннадьевна
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» (г. Екатеринбург);
доктор педагогических наук, профессор Моисеева Людмила Владимировна
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» (г. Екатеринбург);
кандидат педагогических наук, заместитель директора
муниципального бюджетного учреждения культуры Удилова Инна Яковлевна
«Екатеринбургский центральный парк культуры и отдыха имени 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 персонализировать воспитательный процесс, все способы воспитательного воздействия направлены на саморазвитие личности.

Гуманистическая направленность воспитательных принципов трактуется, 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. – 852 с.
2. Актуальные проблемы и инновации в обеспечении безопасности. [Текст]: Материалы Дней науки (6-9 декабря 2016г) в 2-х частях / сост. М.Ю.Порхачев, О.Ю.Демченко. - Екатеринбург: Уральский институт ГПС МЧС России, 2017 г. Ч.2 / сост. М.Ю.Порхачев, О.Ю.Демченко: 2017. – 115 с.

УДК 378.1

ПРЕПОДАВАТЕЛЬ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ И ЕГО РОЛЬ В РЕАЛИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННОЙ ПОЛИТИКИ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

*кандидат педагогических наук, доцент Мурованая Нонна Николаевна
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. Сластенин, С.А. Смирнов, Н.Н. Никитина, П.И. Пидкасистый, С.А. Танян, В.К. Шаповалов и др.).

Научные исследования О.А. Абдуллина, Е.В. Бондаревской, И.Ф. Исаева, Н.Д. Никандрова, В.А. Сластенина 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. Сластенин В.А., Шиянов Е.Н. Гуманистическая парадигма образования как основа формирования отечественной стратегии профессиональной подготовки учителя / В.А. Сластенин, 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.

УДК 371.13:373.3

КОМПОНЕНТЫ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МАРШРУТА БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*ассистент кафедры методик начального и дошкольного образования Неженская Татьяна Викторовна
Евпаторийский институт социальных наук (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени 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.

В рамках данной статьи были рассмотрены различные позиции авторов (Е.А. Александрова, Е.А. Андреева, И.Н. Бухтиярова, Г.Г. Горбачева, И.Н. Дычквская, С.С. Игнатович, Н.В. Кармазина,

Е.А. Климов, А.К. Маркова, А.В. Савицкая, В.А. Сластенин, С.В. Фролова, Н.Ю. Шапошникова), рассматривающие понятие «индивидуальный образовательный маршрут», этапы его проектирования, компоненты индивидуальных образовательных маршрутов.

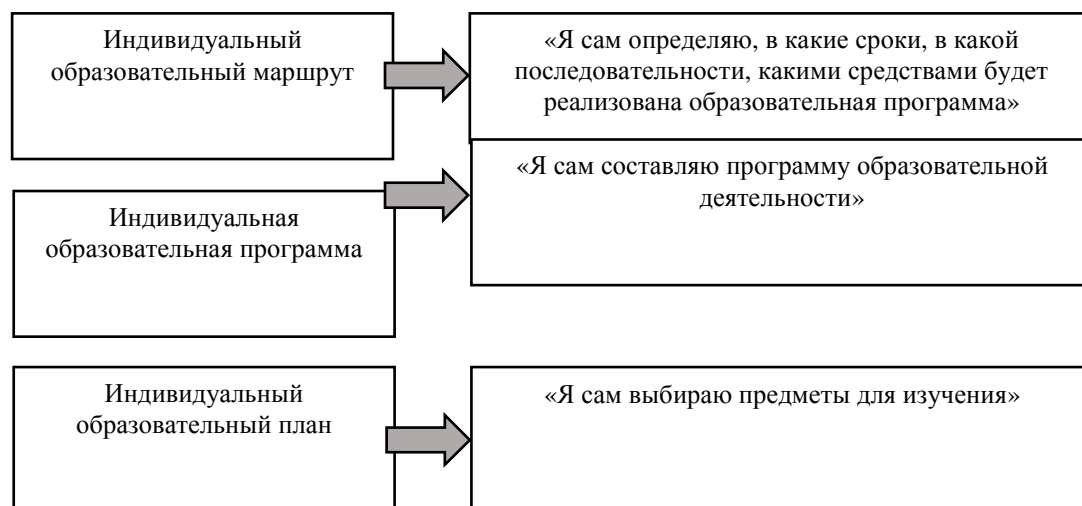
Цель статьи: рассмотреть структурные компоненты индивидуальных образовательных маршрутов будущих педагогов начального образования в процессе профессиональной подготовки.

Изложение основного материала исследования. 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]. 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».

Таблица 1

Соотношение понятий «индивидуальный образовательный маршрут», 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». – Режим доступа: <http://econf.rae.ru/article/9561>.

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.

УДК 378.6

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ГОТОВНОСТЬ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

магистрант Норкина Екатерина Георгиевна

Евпаторийский институт социальных наук (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени 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.

Keywords: 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 [37.015.3:005.32]-057.875:811.111

РОЛЬ МОТИВАЦИИ В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ ОБУЧАЮЩИМИСЯ НЕФИЛОЛОГИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранной филологии
и методики преподавания иностранных языков Пирожкова Алёна Олеговна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)*

Постановка проблемы. Вопросу обучения иностранным языкам в образовательных учреждениях высшего образования посвящено много трудов отечественных и зарубежных учёных. Тем не менее, недостаточно внимания уделяется формированию мотивации к изучению иностранного языка обучающимися нефилологических направлений подготовки.

Цель данной статьи – сформулировать факторы, влияющие на формирование мотивации к изучению иностранных языков у обучающихся нефилологических специальностей.

Задачи:

- 1) рассмотреть понятие мотивации в условиях педагогического процесса в высшей школе;
- 2) рассмотреть особенности формирования мотивационно-личностной сферы обучающихся образовательных учреждений высшего учебного заведения на занятиях с обучающимися экономического направления подготовки.

Изложение основного материала исследования. В качестве мотива выступают присущие данному обществу объективные ценности, интересы и идеалы. В случае принятия их человеком они приобретают личностный смысл и побудительную силу. В данной работе мы рассматриваем работу с обучающимися образовательного учреждения высшего образования.

По мнению И. Шаповаленко «...преподаватель должен знать особенности мотивационной сферы определенного возраста, учитывать их при обучении, потому что интерес обучающихся к предмету повышается, когда они ясно представляют перспективы использования полученных знаний, как эти знания и умения в будущем смогут повысить их шансы на успех в своей профессиональной деятельности» [5, с. 76].

Центральным психологическим новообразованием студенческого возраста можно считать первоначальное самоопределение. У обучающихся возникает явный интерес к учебной деятельности, усиливается потребность в самостоятельном приобретении общих и профессиональных знаний, интерес к разноплановым источникам информации, усиливается познавательные интересы, которые приобретают широкий, устойчивый и действенный характер. Таким образом, для большинства обучающихся образовательного учреждения высшего образования профессиональное самоопределение выступает движущим мотивом в процессе обучения.

Интерес и внимание находятся в тесной взаимосвязи с количеством и сложностью материала. Слишком трудные и большие тексты ослабляют интерес к чтению; быстрая речь учителя, переполненная незнакомой лексикой и грамматическими структурами, негативно влияет на удержание внимания обучающихся. В то же время, заниженные требования и задачи, не учитывающие возможностей обучающихся, развивают безразличие и пассивность.

Известный педагог и учёный Г. Рогова говорит о том факте, что «...внешние мотивы не зависят от того, что происходит в учебном процессе. Как правило, это социально обусловленные побуждения, подразделяемые на широкую социальную и узколичную мотивацию. Узколичная мотивация обозначает стремление к овладению иностранным языком как средством самоутверждения, достижения будущего профессионального успеха» [3, с. 145].

Студенты неязыкового вуза довольно редко имеют положительную внешнюю мотивацию к изучению иностранного языка, не связывая свою будущую профессиональную деятельность ни со знанием иностранного языка, ни со знанием его культуры. Создать положительную мотивацию сложно, но необходимо для эффективного обучения. Таким образом, созданию положительной мотивации при обучении способствует такая организация учебно-педагогического процесса, при котором каждый шаг обучения является для обучающихся посильным и способствует продвижению к достижению цели, а именно овладению иноязычными речевыми навыками [2].

Отрицательная внешняя мотивация, по большей части, обусловлена предыдущим неудачным опытом обучающихся в изучении иностранного языка. Воздействовать на сложившееся отрицательное отношение к иностранному языку возможно путём создания положительной внутренней мотивации к обучению.

Именно поэтому важно отметить, что при создании мотивации нужно учитывать особенности профессиональной деятельности студентов неязыковых направлений подготовки, четко сформулировать принципы и цели использования иностранного языка в профессиональной деятельности [1]. Например, это может быть деловая переписка или деловые переговоры с иностранными представителями, которые повысят уровень сотрудничества, возможность межкультурного обмена, возможность осуществлять командировки за

границу, участвовать в интернет-конференциях и онлайн-лекциях, что повысит уровень профессиональной подготовки специалиста, сделает его социально и профессионально мобильным и увеличит опыт работы с иностранными представителями. Такой специалист будет востребован и конкурентоспособен в своей профессиональной деятельности на уровне мировых стандартов и требований.

К традиционным средствам формирования мотивации отнесём оценку и отметку. Эти понятия близки по значению, но не идентичны, поскольку оценка имеет качественные характеристики, а отметка – количественные. Соответственно, обучающиеся стремятся получить хорошую отметку (высокий балл) для успешной сдачи дисциплины в течение семестра, а благоприятная оценка педагогом ответа повышает как самооценку обучающегося, так и оценку его среди сверстников.

Кроме того, хорошим мотиватором в процессе изучения иностранных языков является сознательный подход к изучению иностранного языка. Так, на занятиях по деловому иностранному языку обучающиеся знакомятся с лексикой и речевыми оборотами, применяемыми в деловом общении, а также учатся записывать и оформлять документы (письма, резюме, договоры и пр.) на иностранном (английском) языке. Такие задания приближают учёбу к будущей работе и наполняют процесс обучения смыслом. Чтение профессионально ориентированных текстов, содержащих лексику, применение которой возможно в профессиональной деятельности, развивает устную и письменную англоязычную речь.

Выводы. Положительная мотивация имеет большое значение для изучения иностранного языка на любом этапе обучения. Для повышения мотивации обучаемых нужно учитывать тот факт, что данный процесс возможен при использовании комплекса психолого-педагогических приемов и средств, которые будут дополнять друг друга при использовании в учебной деятельности [4, с. 776]. Создание учебной мотивации является важнейшим условием успешного обучения иностранному языку студентов неязыковых направлений подготовки. Процесс формирования положительной мотивации.

Аннотация. В статье раскрывается роль формирования устойчивой мотивации к изучению английского языка у будущих специалистов экономического направления подготовки. Автор приводит ряд особенностей, на которые следует обратить внимание педагогу при формировании интереса и стремления к самосовершенствованию в области английского языка. Рассмотрены понятия мотива и мотивации.

Ключевые слова: высшая школа, студенты, учебная мотивация, приёмы обучения.

Annotation. The article reveals the role of the formation of stable motivation to the learning of the English language of future specialists of economic direction of training. The author cites a number of features that you should pay the teacher, the formation of interest and the wish to improve themselves in the English language. The concepts of motive and motivation are studied.

Keywords: higher school students, motivation of learning, teaching techniques.

Литература:

1. Иванова, О. Ю. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов: дис. канд. пед. наук: 13.00.08 / Иванова Оксана Юрьевна. – М., 2005. – 245 с.
2. Каменський, О. І. Методика викладання англійської мови як іноземної (англійською мовою) = Teaching English as a Foreign Language: [навч. посіб. для студ. філол. спец.] / О. І. Каменський. – Вид. 2-ге, стереотип. – Євпаторія: [СІСН КГУ], 2011. – 213 с.
3. Рогова, Г. В. Роль учебной ситуации при обучении иностранному языку / Г. В. Рогова // Иностранные языки в школе. – 1984. – № 7. – С. 56–61.
4. Рыжова, Е. В. Факторный анализ эффективности обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей педагогического вуза / Е. В. Рыжова // Известия ПГПУ им. В. Г. Белинского. – 2011. – № 24. – С. 776–781.
5. Шаповаленко, И. В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология) / И. В. Шаповаленко. – М.: Гардарики, 2005. – 349 с.

УДК 378.4

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

соискатель Симонов Николай Владимирович

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь)

Постановка проблемы. Всё многообразие проблемного поля компетентного подхода в образовании остаётся принципиальным «фоном» любого общепедагогического и специально-педагогического исследования. Разработка этой проблематики в рамках профессиональной подготовки будущих специалистов нашла отражение в работах Э.Ф. Зеера, И.А. Зимней, Э.Э. Сыманюка и др. [4; 5]. Вопросы формирования ключевых компетенций студентов начального и среднего профессионального образования посвящён ряд работ И.С. Фишман и соавт. [напр., 2]. В работах И.В. Непрокиной и соавт. раскрыт компетентный подход в описании результатов и проектирования стандартов в области высшего профессионального образования [6]. Однако исследователи компетентного подхода расходятся во мнениях относительно форм и методов оценивания результатов обучения в условиях новой парадигмы образования.

Анализ исследований указанных и ряда других авторов позволил выделить «пробелы» в соответствующем педагогическом знании и теоретические предпосылки для разработки новых аспектов профессиональной подготовки будущего специалиста. «Пробелы» связаны с общепедагогической спецификой компетентного подхода, логикой преподавания дисциплин, недостаточным учётом коммуникативных, социально-эмоциональных и в целом социально-профессиональных коннотаций в содержании и специфике наполнения профессиональных компетенций, формируемых в процессе профессиональной подготовки современного специалиста. Предпосылки разработки новых аспектов его профессиональной подготовки могут быть выражены через совокупность педагогических условий формирования социально-профессиональной компетентности у будущего специалиста.

Изложение основного материала исследования. Появившиеся тенденции выхода российской системы образования из кризиса определяются изменениями в структуре и содержании образования на разных его

уровнях. Приняты новые нормативные документы «Национальная доктрина образования в Российской Федерации», Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», «Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 года». Цель государственной программы «Развитие образования» на 2013-2020 гг. «Изменение в отраслях социальной сферы, направленное на повышение эффективности образования и науки» (приказ МК РФ № 500 от 15.05.2013 «Дорожная карта»), ориентирует на обеспечение высокого качества российского образования в соответствии с меняющимися запросами населения и перспективными задачами развития российского общества и экономики. Принципиально новый подход к образованию предписывается Федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС) третьего поколения, который предусматривает формирование у студентов компетенций, обеспечивающих их конкурентоспособность в соответствии с требованиями рынка труда. Как следствие возникает необходимость обновления технологии обучения, принципиально меняются подходы к методическому обеспечению процесса формирования профессиональных компетенций будущих профессионалов, а также к оцениванию этого процесса.

В работах ряда авторов, занимающихся проблемами высшего образования, отмечается (В.И. Байденко, А.К. Клюев, А.М. Новиков, А.А. Яшин и др. [напр., 1; 7]), что современный специалист должен владеть общей и специально-профессиональной культурой, основами теории и практики реализации социальных технологий, стратегиями развития профессионального мышления, социальной и эмоциональной компетентности, приёмами развития исследовательских умений и способностей к творчеству, готовности к выполнению социально-профессиональных функций. Авторы указывают на причины недостаточной эффективности профессиональной подготовки будущих специалистов, среди которых: недооценка роли формирования социально-профессиональных компетенций специалистов в стремительно меняющейся социально-экономической ситуации; сведение профессиональной подготовки к традиционным организационно-педагогическим элементам, не отражающим те изменения, которые происходят в современной профессиональной деятельности.

В.М. Жураковский отмечает [3, с. 9], что реальное состояние профессиональной подготовки будущего специалиста и научно-методическое обеспечение этого процесса не в полной мере отвечают тем социально-экономическим инновациям, которые происходят в обновляющемся обществе, его производительных силах и рынке труда. В психолого-педагогических и методических основах подготовки недостаточно представлены указанные современные социально-экономические инновационные процессы, а логика подготовки не всегда соответствует закономерностям освоения современной профессиональной деятельности специалиста до уровня её компетентного исполнения, как требует новый образовательный стандарт. Авторы отмечают, что у значительной части выпускников недостаточно сформированы важные для современной социальной профессиональной ситуации профессионально-личностные качества (инициативность, самостоятельность, способность к планированию и прогнозированию, отдельные интеллектуальные характеристики), отмечаются низкий уровень владения профессиональными функциями (связанными с необходимостью учёта инновационного характера развития современного общества в целом и конкретного профессионального сообщества в частности, с активным участием современных профессиональных сообществ в жизни и деятельности государства и общественных институтов на правах полноправных партнёров, с трансформацией представлений о человеческом капитале в экономике), недостаточная уверенность при необходимости решения профессиональных задач на уровне современных требований (со стороны общества, государства, бизнеса, работодателей в целом), что в общем определяет необходимость владения на высоком уровне социально-профессиональной компетентностью.

Предложенный абрис теоретического анализа предметного поля для нашего исследования, а также опыт практической работы позволяют выделить следующие принципиальные аспекты проблемы профессиональной подготовки будущих специалистов.

Прежде всего необходимо отметить преобладание традиционных представлений о средствах общепедагогической подготовки, традиционно ориентированных на предметно-знаниевые компоненты содержания образования, в то время как для современного подхода к профессиональному образованию характерна направленность на освоение профессиональной деятельности через формирование совокупности компетентностей. Это общее положение усиливается тем, что сегодня сохраняется узкотехническое понимание функций профессиональной деятельности конкретного будущего специалиста при том факте, что востребовано представление о личностно-развивающем потенциале актуального содержания любой предметной профессиональной области за счёт её инновационного характера в условиях современных социальных трансформаций и требований профессионального сообщества.

Кроме того, сегодня на практике применяется традиционная логика предметного обучения будущих специалистов, реализующая идею приобретения ими знаний по отдельным предметам вне связи с логикой становления и развития профессиональной деятельности. Однако необходима своего рода модель поэтапного формирования социально-профессиональной компетентности будущего специалиста, которая бы обеспечивала овладение системой соответствующих знаний, умений и навыков, связанных с развитием новых социокультурных, технологических и социально-коммуникативных способностей в постоянно меняющихся социально-экономических условиях.

Наконец, необходимо управление процессом формирования профессиональных компетенций у будущих специалистов в связи с разнородностью и неравномерностью содержательного аспекта подготовки, с одной стороны, и динамично изменяющимися требованиями социально-профессиональной среды, с другой, для получения «на выходе» конкурентоспособного профессионала. Однако для такого управления отсутствует система мониторинга сформированности социально-профессиональной компетентности и связанный с ней комплекс методических рекомендаций для преподавателей по его осуществлению.

Представленное понимание разных аспектов проблемы подготовки будущих специалистов позволяет предположить, что сущность социально-профессиональной компетентности у них и педагогические условия её формирования можно охарактеризовать следующим образом:

- под социально-профессиональной компетентностью будущего специалиста должно пониматься владение профессиональными функциями, социально-коммуникативными, управленческими, методическими и социально-технологическими знаниями и опытом, способствующими осознанию и принятию ценности и смысла будущей профессии, а в структуре данной компетентности должны быть представлены как общие, так и специфические компоненты;

- освоение студентами основ будущей профессиональной деятельности должно опираться на освоение студентами знаний об особенностях трансформационных процессов в современной практике профессиональной деятельности в условиях изменившейся социальной среды (возрастание информационного потенциала и наукоёмкости технологий, в том числе социальных; конкурентоспособности специалистов и особенности реализации коммуникативных функций в условиях «сетевых» профессионального взаимодействия; приоритет человеческого капитала в развитии современной социально-экономической сферы);

- в процессе формирования социально-профессиональной компетентности будущего специалиста должна быть использована модель, описывающая уровни компетентности, критерии и показатели сформированности которой отражают степень готовности будущих специалистов к исполнению основных профессиональных функций;

- для определения показателей сформированности социально-профессиональной компетентности у будущего специалиста должен быть разработан (и апробирован) диагностический инструментарий, позволяющий спроектировать и внедрить в практику обучения систему мониторинга сформированности этой компетентности, что позволит отслеживать уровни и динамику её формирования;

- средства формирования социально-профессиональной компетентности будущих специалистов должны быть ориентированы на актуализацию условий становления данной компетентности и должны представлять собой последовательность этапов, обеспечивающих освоение основных функций: этап введения в профессию, на котором предметное содержание и формы учебной деятельности студентов будут обеспечивать освоение теоретических основ современной конкретной предметной деятельности и способов подготовки к ней; этап освоения ориентировочных основ деятельности будущего специалиста в соответствии с современными стандартами образования; этап овладения опытом выполнения основных профессиональных действий современного специалиста. Такая последовательная работа отражает, на наш взгляд, сущность процесса управления формированием социально-профессиональной компетентностью будущих специалистов, и обуславливает необходимость подготовки соответствующего методического сопровождения преподавателей для их участия в процедурах мониторинга сформированности этой компетентности.

Выводы. Педагогические условия формирования социально-профессиональной компетентности будущего специалиста предполагают учёт общепедагогических и предметно-специфичных особенностей реализации процесса профессионального обучения в вузе. Первые определяются спецификой компетентностного подхода, логикой преподавания дисциплин в соотношении с логикой формирования профессиональной деятельности, изменяющимися требованиями профессионального сообщества и др. Вторые связаны с учётом коммуникативных, социально-эмоциональных и в целом социально-профессиональных коннотаций в содержании и специфике наполнения профессиональных компетенций, что проявляется в личностно-развивающем характере содержания предметной профессиональной области, развитии новых социокультурных, технологических и социально-коммуникативных способностей, готовности к выполнению социально-профессиональных функций, управлению процессом формирования профессиональных компетенций у будущих в связи с разноразноуровневостью и неравномерностью содержательного аспекта подготовки и динамично изменяющимися требованиями социально-профессиональной среды.

Аннотация. В статье представлена постановка проблемы формирования социально-профессиональной компетентности у будущих специалистов. Предлагаются педагогические условия её формирования, связанные с общепедагогическими и социально-педагогическими особенностями реализации компетентностного подхода в процессе обучения будущих специалистов в вузе.

Ключевые слова: компетентностный подход, социально-профессиональная компетентность, будущие специалисты, педагогические условия.

Annotation. The article presents the problem of social-professional competence formation of future specialists. There are shown pedagogical conditions of this formation that are related to general pedagogical and special-pedagogical features of competence approach realization in the training process of future specialists at the University.

Keywords: competence approach, socio-professional competence, future specialists, pedagogical conditions.

Литература:

1. Байденко В.И. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода) // *Alma mater* (Вестник высшей школы). – 2012. – № 3. – С. 3.
2. Голуб Г.Б., Коган Е.Я., Фишман И.С. Оценка уровня сформированности ключевых профессиональных компетенций выпускников УНПО: подходы и процедуры // *Вопросы образования*. – 2012. – № 2. – С. 165-173.
3. Жураковский В.М., Сазонова З.С. Актуальные задачи модернизации профессионального образования // *Высшее образование в России*. – 2010. – № 5. – С. 4-12.
4. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Реализация компетентностного подхода в системе инновационного образования // *Инновационные проекты и программы в образовании*. – 2015. – Т. 4. – С. 6-11.
5. Зимняя И.А. Компетентность и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании // *Учёные записки национального общества прикладной лингвистики*. – 2013. – № 4 (4). – С. 16-31.
6. Непрокина И.В., Юрковец О.П., Кифа Л.Л. Технологии формирования профессиональной компетентности бакалавров (на примере подготовки бакалавров различных направлений) // *Palmarium Academic Publishing GmbH&Co.KG*. – 2012. – 168 с.
7. Новиков А.М. Проблемы подготовки кадров для постиндустриальной экономики // *Высшее образование в России*. – 2010. – № 5. – С. 12-22.

*аспирант I курса кафедры педагогики окружающей среды,
безопасности и здоровья человека Ушанов Станислав Валентинович
Санкт-Петербургская академия постдипломного образования (г. Санкт-Петербург)*

Постановка проблемы. Во все времена человек постигал и узнавал новое, хранил эти знания и передавал их потомкам. Менялись эпохи, менялся уклад, да и жизнь человека в целом, одно оставалось неизменно: человек получал, обрабатывал, преобразовывал, систематизировал и передавал информацию (сведения о чем-либо не зависимо от формы их представления).

Изложение основного материала исследования. Исторически процесс познания человечества сопровождался развитием интеллекта во взаимодействии с информацией. Только взаимодействуя с ней, были возможны открытия новых знаний и передача их потомкам. В то же время кардинально менялись способы передачи и хранения самой информации, в свою очередь эти изменения меняли образ жизни и отношение человека к информации как ценности.

С конца XX века информация становится ключевым продуктом общества. Этот факт многие ученые считают важнейшим признаком становления информационного общества. Шаги его становления изучаются и анализируются в трудах таких ученых как Д. Белл, М.А. Игнацкой, Ф. Махлупа и др. В них приводятся новая терминология, вырабатывается попытка назвать новые поколения применительно к их отношению с информацией как показателю грамотности и профессиональной пригодности. Сегодня мы стали свидетелями того, что между уровнями развития науки, образования и технологий существует неразрывная связь. Эта связь обусловлена, прежде всего информатизацией образования, доступом к глобальному информационному пространству. Коренным образом меняются образовательные технологии, происходит переход к непрерывному обучению.

Вследствие чрезмерной информатизации общества, в том числе и образования сегодня чрезвычайно возросла информационная потребность человека. Ненасытная потребность в коммуникативном общении приводит к интернет-зависимости. Люди, родившиеся в период с 1984 по 2000 год, принадлежат к поколению «Миллениум» или поколению «Y». Это значит, что они с раннего возраста знакомы с компьютером, имеют доступ к различной информации, постоянно находятся онлайн, легко приспосабливаются к новым девайсам (это устройства, приспособления, те или иные технические средства, которые используются в различных областях науки и повседневной жизни) [<https://ru.wikipedia.org/wiki/Устройство>] и быстрее адаптируются к изменяющемуся «технологическому ландшафту» [1]. Ошибочно мнение о том, что поколение «Y» обладает достаточным уровнем информационной грамотности, активно используя ИКТ в повседневной жизни. Однако, в международном сообществе под информационной грамотностью (information literacy) понимают навыки, необходимые человеку для определения потребности в информации, целенаправленного ее поиска, отбора и критического оценивания, а также эффективного использования найденной информации [5].

Следует помнить и акцентировать внимание на том, что потребность в информационной коммуникации привела сегодня к новым проблемам в гуманитарной сфере. Обратной стороной процессов повсеместной информатизации является возникновение новых факторов риска и угроз информационной безопасности (далее – ИБ) личности, общества и государства. Сегодняшней реальностью становятся информационная и гибридная война, в ходе которых воздействию информационного оружия подвержено все современное общество [3].

Однако ИБ следует рассматривать более широко. В своей диссертации А.А. Попова проблему возникновения информационной безопасности описывает следующими положениями:

Первое - защита информации, подкреплена соответствующими научными и практическими результатами, развивалась с давних времен;

Второе – защита от информации, проблема, возникшая сравнительно не давно, но гораздо серьезнее первой. Поскольку в основу изучения любой науки включаются педагогически адаптированные научные знания из соответствующих предметных областей, в данном случае информационной безопасности, то такая не разработанность теоретических основ является существенным сдерживающим фактором, прежде всего в отборе содержания для изучения [2].

Правительство Российской Федерации, осознавая возможные информационные угрозы, включила в Стратегию национальной безопасности Российской Федерации, (Указ Президента РФ №683, от 31 декабря 2015 г.) целый раздел, который констатирует, что развитие информационной инфраструктуры обеспечивают «...доступность информации по различным вопросам социально-политической, экономической и духовной жизни общества, равный доступ к государственным услугам на всей территории Российской Федерации, в том числе с использованием информационных и коммуникационных технологий».

В Доктрине информационной безопасности Российской Федерации, (№ 646 от 5 декабря 2016 г.) информационная безопасность определена как «состояние защищенности личности, общества и государства от внутренних и внешних информационных угроз, при котором обеспечиваются реализация конституционных прав и свобод человека и гражданина, достойные качество и уровень жизни граждан, суверенитет, территориальная целостность и устойчивое социально-экономическое развитие Российской Федерации, оборона и безопасность государства».

По мнению В.П. Полякова, проблема информационной безопасности (и безопасности в целом) еще не нашла целостного выражения в современной науке. В отличие от естественнонаучного подхода, характеризующегося глубокой специализацией отдельных направлений и разделов. Подход, рассматривающий проблемы безопасности как единую, целостную науку в ее непрерывном развитии только формируется [4]. По причине того, что аспекты безопасности (экономическая, политическая, социальная, информационная и т.д.) разрабатываются многими общественными и техническими науками, в том числе и педагогикой, то они должны вносить свой вклад в формирование общей теории безопасности.

Кроме того, по его мнению, при подготовке в области обеспечения информационной безопасности также должны эффективно использоваться межпредметные связи, устанавливающие корреляцию дисциплин информационного цикла с другими областями: гуманитарных и социально-экономических дисциплин

(философия, социология, политология, культурология, право), а также, математических и естественнонаучных дисциплин [3].

Информационная безопасность человека подразумевает исключение опасностей в процессе информирования. Формирование информационной безопасности связывают с воспитанием умения адекватно реагировать на поступающую информацию, избавляться от импульсивных, непродуманных поступков, прогнозируя ситуацию и учитывая возможные последствия. Информационная безопасность, как часть национальной, не может быть обеспечена без должного стремления к ней государства, общества, человека, а в образовании — без создания необходимых педагогических условий обеспечения информационной безопасности обучающихся [4].

Проанализировав существующую информационную подготовку с учетом проблематики информационной безопасности, выявлены социально-экономические и психолого-педагогические детерминанты подготовки в области информационной безопасности. Одним из возможных путей решения проблемы ИБ может стать системный подход при обучении основам информационной безопасности и защиты информации как инвариантной составляющей информационной подготовки, направленной на формирование информационной культуры личности на этапе перехода к постиндустриальному обществу, реализующий методологические, организационные, содержательные, дидактические и технологические аспекты.

Выводы. Обучение компьютерной грамотности, в частности информационной безопасности, необходимо для защиты от угроз информационного пространства. Основы информационной безопасности как инвариантная часть дисциплины ОБЖ(информатика) могут быть основаны на принципах:

- Нужно обучать детей способам и методам защиты от деструктивной информации, помогая им определять по каким каналам она может поступать, какой вред нанести, как защитить себя от вредных последствий. Обучение необходимо начинать с младших классов в тесной взаимосвязи с психологической безопасностью, и привлекая к участию родителей детей.
- Необходимо учить детей защитить себя как носителя персональной информации: в связи с этим ребенок должен понимать какого рода информация, попадая чужим, сможет нанести ему вред.
- Нужно обучать детей информационной безопасности, используя креативный потенциал ребенка, применяя игровые методы, используя ИКТ.

Необходимо рассматривать проблему ИБ как проблему адаптации подрастающего поколения к современному информационному обществу.

Аннотация. Статья рассматривает аспекты становления информационного общества. В ней сделана попытка анализа путей развития информационной безопасности и классификация информационных опасностей. Описаны основные векторы развития информационной безопасности и нынешняя ситуация в этой сфере. Исследование состояния проблемы в статье позволяет прийти к выводу: одним из путей решения задачи является обучение информационной безопасности. Основы информационной безопасности в современном образовании можно рассматривать как инвариантную составляющую информационной подготовки обучающихся.

Ключевые слова: информация, информатизация, информационная безопасность, информационная культура, защита информации.

Annotation. The article considers aspects of the formation of the information society. It attempts to analyze the ways of developing information security and classify information dangers. The main vectors of information security development and the current situation in this sphere are described. The study of the state of the problem in the article allows one to come to the conclusion that one of the ways to solve the problem is to learn information security. Fundamentals of information security in modern education can be regarded as an invariant component of information training of students.

Keywords: information, informatization, information security, information culture, information protection.

Литература:

1. Паршукова Г.Б. Информационная компетентность личности. Диагностика и формирование: монография. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2006. – 253 с.
2. Попова А. А. Теоретические основы подготовки учителя к диагностической деятельности: дис. д-ра п. н. Челябинский гос. педагогический университет, Челябинск, 2000.
3. Поляков В.П. Аспекты информационной безопасности в информационной подготовке РАО М., 2016
4. Саттарова Н.И. Информационная безопасность школьников в образовательном учреждении: Дисс. ... канд. пед. наук. — СПб., 2003.
5. Schulmeister R. Gibteseine »Net Generation«? Erweiterte Version 3. Hamburg, Dezember 2009. – 168 S. URL: http://epub.sub.uni-hamburg.de/epub/volltexte/2013/19651/pdf/schulmeister_net_generation_v3.pdf (датаобращения 30.04.2018).

УДК: 37.036.5:[37.016:50]

НАУЧНЫЕ ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ СУЩНОСТИ И СОДЕРЖАНИЯ ПОНЯТИЯ «ТВОРЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ЛИЧНОСТИ»

*кандидат педагогических наук, учитель физики Хачатурова Карине Робертовна
ГБОУ школа №129 Санкт-Петербурга (г. Санкт-Петербург)*

Постановка проблемы. Развитие личности - сложный процесс объективной действительности. Для углубленного изучения этого процесса современная наука пошла по пути дифференцирования составных компонентов развития, выделяя в нем физическую, психическую, духовную, социальную и другие стороны [7]. Развитие творческого потенциала личности является одной из приоритетных задач современной педагогической науки. В этом аспекте особое значение имеет школьное образование, в процессе которого происходит эмоционально-ценностное воспитание, формируется и расширяется опыт практически значимой деятельности. Учитывая, что творческий потенциал (*англ. – creative potential*) – совокупность качеств человека, определяющих возможность и границы его участия в трудовой деятельности [3], особое значение в развитии творческого потенциала занимает период обучения в школе. Это обуславливается тем, что

современные социально-экономические условия создают особые требования к выпускникам школ. Также обучающиеся, в силу возрастных особенностей, уже готовы к активному жизнетворчеству. Конституциональным в становлении личности учеников является социальное самоопределение – приоритетная направленность и мотивы деятельности, от содержания и характера которых зависит успешность творческой учебной. В первую очередь необходимо понимать общее значение термина «потенциал».

Категория «творческий потенциал» относится к общенаучным понятиям, методологическое значение которых чрезвычайно важно и для педагогики. Педагогическая функция творческого потенциала реализуется в творческой деятельности личности, является основой творческого преобразования жизнедеятельности.

Изложение основного материала исследования. Термин «потенциал» трактуется как источник, возможность, средство, запас, который может быть использован для решения любой задачи, достижения определенной цели. Понятие «потенциал» в научной литературе трактуется с разных позиций, а именно как:

– способность, сила, мощь, действенность, присущая жизненной субстанции тенденция, которая при благоприятных условиях достигает своей цели, и, соответственно, потенция - возможность, внутренне присутствует сила, способность к действию [3, с. 357];

- внутренний смысловой слух;
- стремление, жизненный дух, напряжение, активное движение;
- способность творить мир и себя;
- жизненная стратегия и жизненная перспектива.

В словарях термин «потенциал» употребляется в нескольких значениях, в частности: а) как физическая величина, характеризующая силовое поле в определенной точке и б) как совокупность средств или возможностей в любой отрасли или сфере жизнедеятельности [5, с. 404], то есть наличие внутренних сил и возможностей, необходимых для решения каких-либо действий. В нашем случае - возможностей личности для выполнения творческих действий в любой сфере жизнедеятельности.

В энциклопедическом словаре термин «потенциал» характеризуется как источники, возможности, средства, запасы, которые могут быть использованы для решения любой задачи, достижения определенной цели или как возможности отдельной личности, общества, государства в определенной сфере жизнедеятельности [6, с. 1046].

Потенциал личности в социально-педагогическом плане представляет собой комплексную характеристику его способностей, потребностей, качеств, ресурсов, резервов, которые могут быть приведены в действие и использованы для достижения поставленной цели. Важно отметить, что потенциал является не статической, а динамической величиной, ведь он включает в себя не только врожденные возможности человека, но и систему постоянно возобновляемых ее ресурсов (интеллектуальных, волевых, психологических и т. д.), способствующих дальнейшему личностному становлению личности. Благодаря этому в личности образуются новые потенциальные возможности.

Таким образом, потенциал включает в себя два основных компонента:

1) уже существующее (потенциальное) – природные особенности, сформированные качества и свойства человека,

2) перспективное – возможности и ресурсы человека.

Творческий потенциал, как динамическая структура личности, включает комплекс творческих задатков, которые проявляются и развиваются в творческой деятельности, а также комплекс психических новообразований личности на протяжении ее возрастного созревания. Он базируется на представлении и фантазии, ассоциативных связях, богатстве интуитивных процессов, эмоциональной разнообразия и эмпатических чувствах, которые осуществляются в процессе творческой деятельности.

Творчество как процесс создания некоторого нового объекта или нового качества объекта, является характерной особенностью человеческого мышления. В процессе творческой деятельности изменения происходят не только в действительности, но и в самой личности. Творчество – неотъемлемый элемент, результат, средство познания и самопознания [11].

Первые попытки осмысления творчества как такового были предприняты европейскими мыслителями. Творческий потенциал в философии рассматривается, прежде всего как социальный феномен. Как социальное явление творчество становится предметом анализа в античной философии, прежде всего, в произведениях Платона и Аристотеля. Мыслители рассматривали творчество как переход небытия в бытие, как механизм любого развития. Человеческое творчество здесь отделяется от божественного.

Обращение к произведению Бергсона Анри «Творческая эволюция» свидетельствует, что именно в эпоху Возрождения не только осуществляется поворот от Бога к человеку в понимании творчества, но и вообще возникает традиция философской рефлексии непосредственно о творческих способностях человека, становится господствующей в XIX-XX веках, в них творчество сводится к способности мыслить и деятельно осваивать мир.

Представители немецкой классической философии – И. Кант, К. Маркс и другие видели творчество, прежде всего, с точки зрения научно-рационалистического видения – в искусстве, материальном производстве и т. д. В конце XIX века эмпирическое понимание творчества позволяет измерить творческий потенциал личности и определить критерии сформированности творческого потенциала.

В российской философии творчество, как самостоятельная проблема, возникает в конце XIX – начале XX веков. В отличие от европейского рационализма с его неприятием религиозно-сакрального толкования творчества, русские традиции опираются на идею о единстве человека, активность которого направлена не только на создание вещей внешнего мира, но и на развитие и саморазвитие самого себя, на мобилизацию внутренних, прежде всего духовных, возможностей в творческой деятельности.

В 20-е годы XX века в СССР на базе социологических, психолого-педагогических исследований достигнуты определенные успехи в изучении, прежде всего, художественного и научного видов творчества. Накапливались конкретные факты по психологии творчества, разрабатывались методы анализа качеств личности, анализировался опыт зарубежных исследователей.

Возобновление интереса к изучению творческого потенциала личности прослеживается с начала 60-х годов XX века, в этот период особо глубоко изучаются проблемы научного, художественного, технического творчества.

Важно отметить, что в 60-е годы началось формирование методик изучения творческой деятельности.

В 70-80-е годы заметно возрос интерес к философско-социологической и психологической стороне творчества, прослеживается социально-деятельностный подход к толкованию сущности творческого потенциала, что учитывалось при разработке методологического инструментария и осмысления сущности и закономерностей развития и формирования творческого потенциала личности.

На современном этапе (XXI век) прослеживается особая активность в исследовании творческого потенциала личности. В.С. Сухомлинский творчество рассматривал как деятельность, в которой раскрывается духовный мир личности, своеобразный магнит, который притягивает человека к человеку.

Изменения в российском обществе невозможны без сохранения его интеллектуального потенциала, стержнем которого является система образования в целом.

Анализ подходов к изучению творческого потенциала в зарубежной и отечественной педагогике и психологии показывает, что большинство из них в той или иной степени редуцируют творческую способность человека к проявлению его отдельных характеристик. Оригинальное и сбалансированное понимание творчества, в основе которого лежит положение об универсальности творчества, его доступности для каждого, о роли творчества не только как способа адаптации человека к внешним условиям, окружающей действительности, но и как инструмента их качественных изменений. Актуальность приобретают вопросы о личностных факторах творчества, а центральным понятием в определении творчества возникает: понятие творческого потенциала личности; процесс создания чего-то нового; понятие «творчество» через труд, деятельность, изобретательство; психоэнергетическое напряжение, возникающее между устремлениями, возможностями и реальной жизнью человека; рефлексивно-творческое усилие, направленное на достижение ранее недостижимого, на реализацию того, что к настоящему моменту не было реализовано, на устремления за пределы самого себя (посредством творческого усилия человек может получить в своей жизни то, что ей не было дано от природы или в процессе воспитания и образования и определяет уникальность и жизненную стратегию личности); трудовую деятельность, направленную на создание определенного объективного продукта; интеллектуальную активность, (интегральное свойство личности), при этом, умственные способности стимулируют интеллектуальную активность личности.

Лонгитюдными исследованиями в современной педагогике и психологии определено, что способность к саморазвитию является показателем целостной личности, и она отражает взаимодействие когнитивных и аффективных сфер в их единстве, способность к саморазвитию рассматривается как исходная единица для анализа творческого потенциала и методика обеспечивает отсутствие ограничений в процессе творческой мыслительной деятельности, проявляющейся в стремлении человека выйти за пределы исходной проблемы и выделяют четыре группы личностных качеств креативного субъекта, составляющих творческий потенциал личности [1]:

1) мировоззренческие качества: активная жизненная позиция, оптимизм, гармоничность, гуманность, преданность своим идеалам и принципам, высокое чувство долга, патриотизм, высокий уровень развития эстетических чувств, стремление к процессу творчества, открытость, духовный рост, самопознание, самовыражение и т. д.;

2) ценностные качества: доброжелательность, тактичность, искренность, трудолюбие, милосердие, толерантность (терпимость к другим людям), критичность;

3) интеллектуальные качества: дальновидность (умение прогнозировать события, поступки, действия), любознательность, наблюдательность, чувство юмора, гибкость ума (способность к принятию адекватных решений, зависимости от ситуации), вариативность мышления, независимость и самостоятельность мысли, высокий уровень развития интуиции, эрудированность, увлеченность содержанием деятельности, способность к анализу и синтезу, оригинальность, метафоричность мышления и инициативность;

4) волевые качества: целеустремленность, настойчивость, смелость, умение доводить начатое дело до конца, способность к самоутверждению, выдержка, мужество и стойкость (способность переносить жизненные поражения и проблемы), незаурядная энергичность, уверенность в себе.

Человеческая индивидуальность – неповторимая и уникальная, поэтому реализация индивидуальности и является творческим актом (внесением в свет нового, уникального, того, чего раньше не существовало) [12, с. 20]. Характеристики творчества являются не столько предметными (наличие продукта – материального или идеального), как процессуальными, творчество рассматривается прежде всего как процесс выявления человеком собственной индивидуальности. Проведенный анализ позволяет констатировать тот факт, что понятие «творческий потенциал» как психолого-философская категория как в мировой, так и в российской науке исследованы достаточно поверхностно. Основное внимание уделялось раскрытию таких понятий как «творчество», «творческая деятельность», «творческий процесс» и отдельно рассматривался понятия «потенциал», относя последнее к различным сферам жизнедеятельности.

Кроме того, больше внимания исследованию творческого потенциала личности уделялось в психологической и педагогической науке, представители которой пытались раскрыть психофизиологические основы творческих потенциалов человека, найти механизмы творчества, взаимосвязь с другими видами деятельности человека и т. д.

Творческий потенциал личности рассматривается учеными с разных позиций, а именно как: основа психического развития индивида, благодаря которой определяются темпы и направления формирования личности; проявление общего интеллекта, интуитивизм, способности и другое проявление сущности личности; средство реализации творческой и интеллектуальной активности личности; механизм творческого мышления личности; структура, содержащая четыре группы личностных качеств креатива, а именно: мировоззренческие, ценностные, интеллектуальные и волевые качества; процесс выявления человеком собственной индивидуальности; социально-психологическую установку на нетрадиционное разрешение противоречий объективной реальности; синтетическое (интегрирующее) качество, характеризующее возможности личности; совокупность реальных возможностей, умений и навыков, которые определяют уровень их развития; специальное качество индивида, характеризующее соответствие деятельностных свойств личности социальной норме; внутреннюю готовность личности к самореализации в творческой деятельности; систему знаний человека, на основе которой строится, регулируется деятельность личности; потенциальную креативность; когнитивную креативность; системную структуру, содержащая только интеллектуальные характеристики и проявляются в соответствующих показателях творческой активности личности; своеобразную характеристику, проявление которой зависит от творческой уникальности личности.

Создание необходимых, в первую очередь социальных, моральных, материальных условий для субъектов творчества способствует раскрытию его творческого потенциала, пробуждает потребность использовать и проявить свой творческий потенциал в конкретном виде деятельности, социально значимой, которая способствует позитивным преобразованиям не только в обществе, но и в самой личности. «Творческий потенциал личности» – ресурс творческих возможностей человека; способность конкретного человека к осуществлению творческих действий, творческой деятельности; – системная характеристика личности, которая дает ей возможность создавать, творить, находить новое, неизвестное ей самой и, в результате этого – уникальное; эта характеристика позволяет человеку самостоятельно принимать решения, действовать оригинально и нестандартно в различных ситуациях, комплексное явление, которое включает различные уровни, стороны и сферы проявления.

Выводы. Творческий потенциал направленный на достижение результата определенной деятельности достигается за счет использования индивидуальных физических, психологических и духовных ресурсов личности. Потенциал и условия его развития в процессе обучения выступают в диалектическом единстве, а степень реализации потенциальных возможностей обучающихся зависит не только от содержания образования, от условий, в которых будут проявляться и развиваться те или иные свойства личности, но и от того, насколько эти условия будут помогать раскрывать творческие силы в ежедневном учебном процессе [10].

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема развития и научные подходы к определению сущности и содержания понятия «творческий потенциал личности».

Ключевые слова: развитие личности, творчество, творческий потенциал личности.

Annotation. This article considers the problem of development and scientific approaches to definition of essence and content of the concept "creative potential of personality".

Keywords: Personality development, creativity, creative potential of personality.

Литература:

1. Богоявленская, Д. Б. Психология творческих способностей / Д. Б. Богоявленская. – М.: Академия, 2002. – 317 с.
2. Донина И.А., Поломошнова С.А. Универсальные учебные действия старшего школьника: возрастные особенности и направления развития // Вестник Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого. 2016. № 5 (96). С. 39-42.
3. Львова, И. В. Психологические факторы развития креативности личности: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Львова Инна Владимировна. – Кемерово, 2005. – 203 с.
4. Певзнер М.Н. Образовательные возможности развития детско-взрослых взаимоотношений / Певзнер М.Н., Петряков П.А., Александрова М.В., Донина И.А. // Образование: ресурсы развития. Вестник ЛОИРО. 2016. № 1. С. 20-24.
5. Словарь иностранных слов. – 18-е изд. – М.: Рус. яз., 1989. – 622 с.
6. Словарь-справочник по педагогике / авт.-сост. В. А. Мищериков; под общ. ред. П. И. Пидкасистого. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 448 с.
7. Шерайзина, Р. М. Возрастные особенности развития творческого потенциала старших подростков в учебной деятельности / Шерайзина Р.М., Хачатурова К.Р., Донина И.А. // Психологическая культура личности: коллективная монография. – Ульяновск, 2017. - С. 106-119.
8. Шерайзина Р.М., Хачатурова К.Р., Донина И.А. Модульно - развивающая технология в развитии творческого потенциала обучающихся // сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции «Теоретико-методологические и практические проблемы развития психологии и педагогики». 2017. С. 175-178.
9. Шерайзина Р.М. Развитие универсальных учебных действий в старшей школе как педагогическая проблема / Шерайзина Р.М., Донина И.А., Александрова Н.В., Поломошнова С.А. // Психолого-педагогические проблемы развития современного школьника: Коллективная монография. - Ульяновск, 2016. С. 157-171.
10. Хачатурова, К.Р. Развитие творческого потенциала старших подростков средствами предметов естественнонаучного цикла: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Хачатурова Карине Робертовна. – Великий Новгород, 2017. – 253 с.
11. Хачатурова, К.Р. Проблема развития творческого потенциала учащихся основной школы на уроках естественнонаучного цикла: анализ и измерение / К.Р.Хачатурова // Глобальный научный потенциал. – Санкт-Петербург, 2016. – №8(65) С. 12-17.
12. Яковлева, Е. Л. Психология развития творческого потенциала личности / Е. Л. Яковлева. – М.: Моск. психол.-соц. ин-т: Флинта, 1997. – 224 с.

УДК: 378.2

ПУТИ ВНЕДРЕНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС ВУЗА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

*кандидат педагогических наук, доцент Храмова Юлия Николаевна
Приволжский филиал Российской государственный университет правосудия (г. Нижний Новгород)*

Постановка проблемы. Несмотря на потенциально высокую эффективность современных мультимедийных учебно-методических комплексов и сети Интернет, в процессе обучения иностранному языку информационно-коммуникационные технологии не получили должного применения.

Изложение основного материала исследования. Некоторые преподаватели связывают несостоятельность компьютерного обучения с тем, что многие программы, сайты Интернета являются слабыми с методической точки зрения, не отвечают задачам обучения, имеют существенные ограничения и не могут соперничать с традиционными технологиями обучения. Однако основная проблема заключается в том, что кроме наличия самих компьютеров и соответствующего программного обеспечения необходимо, чтобы преподаватель владел методикой их использования и мог на практике эту методику реализовать [4, с. 310].

Возможно, многие преподаватели вузов в настоящий момент не готовы к полномасштабному внедрению компьютеров в учебный процесс. Даже в ряде высших учебных заведениях зачастую не ведется систематическая подготовка студентов к использованию компьютерных программ в будущей профессиональной деятельности. Использование информационных технологий требует развития теории этого вопроса и подготовки кадров, а подготовленных специалистов пока еще мало. И на сегодняшний день можно сказать, что некоторые преподаватели по-прежнему с недоверием относятся к возможностям современной техники. Они сомневаются, что для того чтобы повысить мотивацию изучения иностранного языка и уровень обучения нужно использовать информационные технологии, так как компьютерная техника все больше внедряется в образовательный процесс и в другие сферы нашей жизни [6, с. 182].

Противники более широкого использования компьютерных программ часто совсем отрицают целесообразность применения компьютера на занятии, утверждая, что его можно использовать только для самостоятельных занятий во внеурочное время. Бесплезно оспаривать, что компьютер делает многие виды работ гораздо быстрее и точнее человека. Практически на каждом занятии делаются упражнения или проводятся контрольные работы - для проверки многих из них, безусловно, следует использовать компьютер.

Конечно, компьютеры никогда не смогут полностью заменить преподавателей, потому что они не способны делать те многие существенные вещи, которые могут преподаватели: планирование занятий, индивидуальные консультации, отбор и подготовка материала, оценка процесса и конечного результата, и так далее. Но уже сейчас многие преподаватели вузов все чаще применяют новые информационные технологии на своих занятиях, так же на студенческих конференциях (подготовка презентаций, видео конференции и т.д.). Компьютеры становятся новым инструментарием и каждый преподаватель должен быть готов к изменениям, которые ждут впереди [1, с. 314].

В связи с вышесказанным представляется необходимым осуществлять профессионально-ориентированную подготовку будущих преподавателей к использованию современных информационных технологий. Эта подготовка должна включать в себя обучение систематическому планированию использования средств обучения. Систематическое планирование включает в себя анализ учащихся, постановку цели обучения, отбор методов, средств и материала, само использование средств, обеспечение активного вовлечения студентов и оценку результатов обучения с последующей корректировкой всего процесса.

Возможности компьютера в плане самостоятельного изучения языка практически не ограничены. От преподавателя зависит, как методически правильно и наиболее эффективно использовать эти возможности [3, с. 220].

Особое внимание должно быть уделено определению роли и места компьютерных технологий в процессе обучения. Компьютеризированное обучение использует уникальные возможности новых технологий в дополнение к традиционному обучению и только тогда, когда это является целесообразным.

В ходе подготовки следует ознакомить студентов с методикой использования компьютерных средств, с опытом зарубежных и отечественных преподавателей, сформировать у студентов практические навыки использования компьютеров и различных компьютерных программ для обучения иностранным языкам. У студентов необходимо сформировать умение критически оценивать обучающие программы, сайты Интернета с точки зрения их эффективности для обучения иностранным языкам и соответствия целям обучения. Именно грамотный отбор позволит обеспечить эффективность внедрения новых технологий, поскольку в настоящий момент существуют тысячи компьютерных программ, тысячи сайтов Интернета, которые можно использовать для обучения иностранным языкам. Все они имеют свои достоинства и недостатки.

При внедрении информационных технологий также необходима «тотальная» компьютеризация учебного процесса по иностранным языкам. Необходимо развитие материальной базы, т.е. технического и программного обеспечения. Она включает создание специализированных компьютерных классов, в которых студенты могут выполнять задания не только на занятиях под руководством своего преподавателя, но самостоятельно [5, с. 172].

Внедрение локальных и глобальных компьютерных сетей в учебный процесс, что позволяет обеспечить широкий доступ к информации, обмен информацией и получение необходимых материалов, как для учебного процесса, так и для научно-исследовательской работы. Не менее важной является компьютеризация библиотеки с автоматизацией библиотечно-библиографических процессов. Для студентов, изучающих иностранный язык это особенно важно, поскольку им постоянно требуются оригинальные тексты по иностранному языку, статьи, монографии [2, с. 159].

Оптимизация процесса обучения иностранному языку с использованием информационно-коммуникативных технологий невозможна без создания обучающих мультимедийных комплексов, включающих специальные аутентичные материалы, упражнения, задания, тесты для проверки знаний, навыков и умений, компьютерные обучающие игры, компьютерные учебники и учебные пособия. Причем, необходимы учебно-методические материалы для преподавателя и отдельно - для студентов.

Кроме того, следует обратить внимание на развитие кафедральных серверов. На них должна содержаться информация о кафедре, учебных планах и программах дисциплин, об имеющихся методических материалах на кафедре, а также информация для магистрантов, абитуриентов и студентов, обучающихся заочно. Все кафедры Российского государственного университета правосудия и в частности кафедра языкознания и иностранных языков могут проводить специальные телеконференции, посвященные проблемам преподавания иностранных языков, на которых возможно обсуждение учебных программ, корректировка учебных планов и другие виды сотрудничества и обмена опытом. Использование различных ресурсов сети позволит организовать эту работу намного эффективнее.

Выводы. Таким образом, применение информационно-коммуникационных технологий при обучении иностранным языкам предполагает комплексную многоуровневую реализацию методических и технологических аспектов в образовательном процессе.

Аннотация. Статья раскрывает возможности использования инновационных технологий в подготовке студентов посредством иностранного языка. Обращается внимание на то, что данные технологии можно использовать для достижения целей, так как они обеспечивают профессиональное развитие студентов, их коммуникабельность. В статье подчеркивается значение мотивации в изучении иностранного языка. Автор особо обращает внимание на роль и место компьютерных технологий в процессе обучения иностранного языка.

Ключевые слова: Информационно-коммуникативные технологии, иностранный язык, учебная мотивация, профессиональная деятельность, современные тенденции преподавания, коммуникативное обучение.

Annotation. In the article the possibility of the information technology in training students by means of a foreign language is revealed. The article shows some innovative technologies in teaching English. The authors also focus on matching formal standards that ensure students abilities. The article focuses on motivation aspect in learning a foreign language. The article writer especially pays attention to the role and place of information technologies in the process of teaching a foreign language.

Keywords: Information technology, a foreign language, learning motivation, professional competence, modern teaching trends, communicative teaching.

Литература:

1. Орлова Л.Г., Корнилова Е.С. Использование активных и интерактивных образовательных технологий на занятиях по иностранному языку // Великие реки. Труды конгресса 15-ого Международного научно-промышленного форума. В 3-х томах. 2014. С. 313-316.
2. Соловьева О.Б. Применение технических средств обучения на занятиях по иностранному языку в техническом вузе // В сборнике: Проблемы использования инновационного развития внутренних водных путей в бассейнах великих рек. Труды международного научно-промышленного форума. 2016. С. 159.
3. Храмова Ю.Н., Хайруллин Р.Д. Некоторые аспекты организации самостоятельной работы студентов в изучении иностранного языка // Научно-практическая конференция с международным участием «Вариативность и стандартизация языкового образования в неязыковом вузе»: Н.Новгород. ННГУ им. Н.И. Лобачевского Институт филологии и журналистики апрель. Под редакцией М.В. Золотовой. 2018. С. 217-221.
4. Храмова Ю.Н., Хайруллин Р.Д. Использование инновационных технологий в преподавании делового английского языка // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 1 (22). С. 309-312.
5. Хайруллин Р.Д., Храмова Ю. Н. Электронный учебник как средство обучения иностранному языку // «Актуальные проблемы обучения дисциплинам гуманитарного цикла в высшей школе»: Сборник статей и тезисов X Международной научно-практической конференции, НГСХА, 2017. С. 172-175
6. Храмова Ю.Н. Формирование мотивации изучения иностранного языка студентами неязыкового вуза // Актуальные проблемы обучения русскому языку, культуре речи и дисциплинам специализации. Тезисы докладов и статьи IX Международной научно-практической конференции. Ниж. гос. сельхоз. академия. 2014. С. 180-183.

УДК 378

«ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ», «ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ» И «ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ»: ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА КОНЦЕПТОВ

*начальник отдела подготовки научных и научно-педагогических кадров Шатравкина Анна Валерьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Ростовский государственный медицинский университет» Минздрава России (г. Ростов-на-Дону)*

Постановка проблемы. В современных условиях качество деятельности преподавателя высшей школы становится одним из основных маркеров качества высшего образования в целом. Именно поэтому актуализируется проблема определения направлений его деятельности и формулирования основных показателей ее качества как в образовательном процессе, так и вне его. Концепты «преподавательская деятельность», «педагогическая деятельность» и «деятельность преподавателя» являются основными понятиями, используемыми при обсуждении проблем, связанных с вопросами высшего образования и подготовки к работе в его условиях. Чаще всего преподавательская деятельность воспринимается как синоним педагогической деятельности и отождествляется с организацией учебного процесса в системе высшего или среднего профессионального образования. В своей статье мы попытаемся показать, что «преподавательская деятельность» – более глубокое и многогранное понятие нежели «педагогическая деятельность» и синонимично более широкому концепту «деятельность преподавателя».

Изложение основного материала исследования. В последнее время такое понятие для нас словосочетание «педагогическая деятельность» все чаще приобретает новые смысловые значения, расширяется семантически и дополняется новыми характеристиками. Рамки классических определений уже не могут вместить его. Например, определение В.Н. Мезинова ориентирует нас на представление о педагогической деятельности как о виде «социальной деятельности, направленном на передачу от старших поколений младшим накопленным человечеством культуры и опыта, создание условий для их личностного развития и подготовку к выполнению определенных социальных ролей в обществе» [5], что во многом соответствует классическому определению процесса воспитания. Л.П. Крившенко рассуждает о педагогической деятельности как о разновидности профессиональной деятельности, направленной на передачу социокультурного опыта посредством обучения и воспитания [6, с. 418], что также значительно сужает, на наш взгляд, семантическое поле концепта «педагогическая деятельность». И если для системы дошкольного и основного общего образования семантическое ядро данного концепта позволяет раскрыть его процессуальные и сущностные характеристики относительно полно и содержательно, то система высшего образования требует от концепта «педагогическая деятельность» более подробного и семантически структурированного представления о деятельности его основного субъекта – педагога (преподавателя) высшей школы.

В этом случае, как мы полагаем целесообразно обратиться к более специфичному для данной области концепту «преподавательская деятельность». Рассмотрим и определим его сущностное содержание. По мнению И.А. Заярной, смысловая нагрузка данного понятия трансформируется под влиянием тех изменений, которые сегодня происходят в высшей школе. «Деятельность преподавателя детерминирована рамками образовательной системы, растущим объемом актуальной информации и рутинными способами ее освоения, хранения и трансляции, потребностью общества в образовательных услугах и сокращением резерва рабочего времени, уменьшением численности и сравнительно недостаточным материальным уровнем преподавательских кадров и т.д.» [1, с. 316].

Традиционно преподавательская деятельность определяется «как воспитывающее и обучающее воздействие на студента» [1, с. 316]. Посредством данного воздействия становится возможным деятельностный, интеллектуальный и личностный рост обучающегося. В контексте данного рассмотрения преподавательской деятельности ее структура, по мнению О.М. Коломиец, может быть представлена деятельностным, предметным и субъектным компонентами, которые представлены в системном единстве. «В связи с тем, что профессиональная деятельность педагога должна быть ориентирована на создание условий достижения каждым его обучающимся образовательных результатов востребованного социумом уровня качества, предметный компонент преподавательской деятельности должен состоять из конкретных элементов знаний психолого-педагогической области, который связан с образовательными результатами – их характеристиками, структурой и содержанием, условиями их формирования и развития, способами диагностики и т.д.» [3, с. 39].

А.С. Казенов и С.С. Яговдик считают, что «преподавательская деятельность - это деятельность по обучению» [2, с. 14], и выделяют в ней следующие категории: воспитание, обучение, образование и развитие. Взаимодействуя между собой, они направлены на развитие человека. Авторы подчеркивают, что с юридической точки зрения «преподавательская деятельность может осуществляться самостоятельно, а также включать в себя педагогическую и образовательную деятельность в части осуществления человеческой деятельности в разных правовых условиях» [2, с. 15].

С.И. Поздеева рассматривает преподавательскую деятельность как организацию образовательной коммуникации, определяя последнюю как особую сторону первой [7]. По мнению А.Я. Кузнецовой, «деятельность преподавателя сочетает в себе интеллектуальное творчество и практику трансляции культуры следующему поколению» [4, с. 3031]. При этом «качество преподавательской деятельности включает ряд факторов: уровень профессиональной культуры; сочетание преподавательской практики и научных исследований; владение универсальными знаниями; ориентация на новую парадигму вузовского образования – создание инновационных авторских курсов и технологий обучения; готовность осваивать современные дидактические технологии; способность мотивировать и организовывать учебную и исследовательскую деятельность студентов; готовность к саморазвитию» [4, с. 3031].

В пользу трактовки деятельности преподавателя высшей школы как многостороннего явления говорит и государственный подход к оценке ее эффективности. С начала 10-х гг. XXI века деятельность преподавателя обрела достаточно четкие критерии эффективности, которые и определили ее основные составляющие. Выделение их обусловлено рядом специфических особенностей деятельности преподавателя, о которых достаточно подробно говорит Л.А. Романкова. Среди таких особенностей автор выделяет:

1. «Профессиональная ответственность как за хранение, передачу и использование специализированной суммы знаний, так и за расширение этих знаний (и в эмпирическом, и в теоретическом направлении). Функции обучения и исследования в профессии преподавателя вуза являются совмещенными.

2. Высокая автономность профессии. Поскольку главный объект деятельности преподавателя вуза – это совокупность научных знаний, то о преподавателе судят по его владению соответствующими знаниями и степени его участия в их умножении. Но по этим критериям преподавателя могут оценить только его коллеги, поэтому профессия преподавателя вуза имеет значительную автономию.

3. Профессиональное мастерство преподавателя и исследователя не является объектом купли-продажи. За эффективность образования в равной степени ответственны как обучающий, так и обучаемый» [8, с. 28].

Современный преподаватель вуза не только владеет знаниями и транслирует их студентам. Реалии высшего образования в настоящее время требуют от него гораздо более весомого вклада в общее дело. Преподаватель одновременно является и педагогом, передающим знания, и методистом, разрабатывающим учебно-вспомогательный материалы, и исследователем, ориентированным на постоянный поиск нового знания, и менеджером, эффективно управляющим учебным процессом, и воспитателем, транслирующим профессиональные ценности молодому поколению. Помимо всего выше названного специфика деятельности преподавателя некоторых отраслевых университетов, таких, например, как медицинские, предполагает совмещение двух и более видов профессиональной деятельности, которые органично сплетены в единое целостное индивидуальное пространство профессиональной деятельности преподавателя вуза.

По мнению, Е.К. Шибановой, преподаватель высшей школы – герой нашего времени. «Преподавательская деятельность требует системной и качественной подготовки при использовании современных методов, инновационных технологий, мультимедийных средств, фильтрации новейших научных достижений и внедрения их в собственную практику» [9, с. 90].

Автор настаивает на том, что «среди приоритетов государственной политики должна быть задача целенаправленного формирования кадров высшей школы, выработка действенных механизмов для повышения привлекательности данной профессии. Важным направлением должна быть система повышения квалификации, доступность ресурсной базы, оправданной наукоемкости» [9, с. 94]. Таким образом, деятельность преподавателя высшей школы определяется как один из стратегических ориентиров государственной образовательной политики.

Выводы. Систематизируя все выше сказанное, представим семантические характеристики рассматриваемых концептов. К основным характеристикам концепта «педагогическая деятельность» можно отнести обозначение процессуального поля деятельности, т.е. данное словосочетание вызывает ассоциативный ряд «воспитание – образование – обучение – развитие – ...» и т.д.

Концепт «деятельность преподавателя» определяет принадлежность субъекта образовательной деятельности к профессиональной группе. При этом не возникает сомнения, что речь идет о педагоге, реализующем свою деятельность в поле высшего или среднего профессионального образования, в то время как, например, концепт «деятельность учителя» ориентирует на пространство основного общего образования.

Концепт «преподавательская деятельность» является по семантическим характеристикам близкой к двум вышеназванным концептам, но не синонимичным им. Он сочетает в себе их семантическое поле и, с одной стороны, определяет принадлежность к профессиональной группе, с другой, ориентирует в пространство базовых процессов и основных сопутствующих видов деятельности преподавателя. Можно сказать, что словосочетание «преподавательская деятельность» является метаконцептом, обладающим «доминирующим значением» по отношению ко всем видам деятельности преподавателя.

Аннотация. В статье рассматриваются концепты «педагогическая деятельность», «преподавательская деятельность» и «деятельность преподавателя», раскрывается их общая характеристика. Предпринята попытка проанализировать их семантическое соотношение с целью дальнейшего корректного использования данных концептов в научно-исследовательском дискурсе, ориентированном на рассмотрение проблем высшего профессионального образования и педагогики высшей школы.

Ключевые слова: деятельность педагога, педагогическая деятельность, преподавательская деятельность, семантическое значение.

Annotation. This article sees concepts «pedagogical practice», «teaching practice» and «Practice of the teacher», reveals their general characteristics. An attempt was made to analyze their semantic relation with the view of further correct use of these concepts in the research discourse, directed to the see of problems of higher professional education and pedagogics of higher school.

Keywords: practice of the teacher, pedagogical practice, teaching practice, semantic meaning.

Литература:

1. Заярная И.А. Преподавательская деятельность в вузе: сущность, факторы, мотивация // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 2. С. 316-319.
2. Казенов А.С., Яговдик С.С. Преподавательская деятельность. Социально-правовой аспект // Актуальные проблемы науки и практики. 2016. № 1. С. 12-16.
3. Коломиец О.М. Структура и содержание преподавательской деятельности педагога высшей школы // Развитие личности как стратегия современной системы образования : материалы Международной научно-практической конференции 22-23 марта 2016 г. [под ред. И. Ф. Бережной, С. В. Поповой]. – Воронеж: Издательский дом ВГУ, 2016. – Часть 1. С. 38-43.
4. Кузнецова А.Я. Культура преподавательской деятельности в современном вузе // Фундаментальные исследования. 2013. № 10. С. 3029-3032.
5. Мезинов В.Н. Введение в педагогическую деятельность: учебное пособие. Электронный ресурс. URL: https://studopedia.ru/9_49405_vvedenie.html/ Дата обращения: 12.09.2017 г.
6. Педагогика: учебное пособие / под ред. Л.П. Крившенко. – М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2004. – 432 с.
7. Поздеева С.И. Преподавательская деятельность как организация образовательной коммуникации // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 52-3. С. 183-190.
8. Романкова Л.И. Преподаватель высшей школы как профессия // Экономика образования. 2001. № 6. С. 27-38.
9. Шибанова Е.К. Преподаватель высшей школы: герой нашего времени // Преподаватель XXI век. 2015. Т. 1. №2. С. 85-94.

УДК 37.034

КОМПЛЕКСНАЯ СКАЗКОТЕРАПИЯ КАК ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ДЕТЯМ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

*доктор педагогических наук Шерайзина Роза Моисеевна
Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого (г. Великий Новгород);
магистрант Угринчук Ольга Николаевна
Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого (г. Великий Новгород)*

Постановка проблемы. В настоящее время развитие инклюзивного образования и создание комфортных условий для включения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в образовательные учреждения является одной из приоритетных целей национальной образовательной политики в Российской Федерации.

Инклюзивное образование – это целая философия взглядов, результат развития гуманности, основанный на исключительной ценности человеческой личности, ее уникальности, праве на достойную жизнь, каким бы ни было ее физическое состояние [1].

В России инклюзивное образование стало законодательно закрепленным институтом только после подписания и утверждения Конвенции ООН «О правах инвалидов» в 2012 году.

Это нашло отражение в Федеральном законе N 273 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», обосновывающем правовые принципы инклюзивного образования, а также в федеральной целевой программе «Доступная среда» (2011-2015 гг.), предусматривающей реализацию обеспечения доступности к необходимым объектам и услугам, а также включающей решение вопросов занятости и образования инвалидов.

Таким образом, право ребенка с ограниченными возможностями здоровья на получение образования закреплено законодательно и реализуется путем организации совместного, включенного обучения их с нормально развивающимися сверстниками.

Однако в нашем обществе существует целый ряд проблем, связанных с включением ребенка с ОВЗ в инклюзивное образовательное пространство:

- отсутствие/недостаточная оснащенность необходимой материально-технической базы, облегчающей образовательный процесс для детей с ограниченными возможностями здоровья и способствующей комфортному пребыванию в образовательной организации;
- отсутствие у педагогов соответствующей методологической и психологической подготовки для работы с ребенком, имеющим ОВЗ, в условиях образовательного учреждения;
- недостаточная готовность общественности признавать право ребенка с ОВЗ на получение образования совместно со здоровыми сверстниками,
- неверие в положительный результат инклюзии (в том числе неверие родителей детей, имеющих ОВЗ);
- нежелание многих родителей обучать своих нормально развивающихся детей совместно с детьми с ОВЗ;

- неадекватное восприятие (агрессия, страх и т.п.) нормально развивающимися детьми сверстников, имеющих ограниченные возможности здоровья;
- неприятие детей с ОВЗ всеми участниками образовательного процесса (педагоги, дети и их родители).

Изложение основного материала исследования. Согласно данным фонда «Общественное мнение» 45% опрошенного населения считает, что дети-инвалиды должны обучаться вместе с обычными детьми, 35% считает, что они должны обучаться отдельно и 19% - затрудняется дать ответ. Однако 52% опрошенных полагают, что детям-инвалидам будет «некомфортно, плохо учиться с обычными детьми». Также большинство респондентов, считает, что и обычные дети не готовы к такому сотрудничеству из-за ряда причин [8].

В связи с этим, одной из главных задач в инклюзивном развитии любого образовательного учреждения является формирование толерантности, в первую очередь, обычных детей по отношению к детям с особыми потребностями, т.е. способности понять и принять своего одноклассника/одногоруппника-инвалида таким, какой он есть, воспитать у сверстников толерантное и уважительное отношение к детям с ОВЗ.

В.А.Петрицкий определяет толерантность как внутреннюю осознанную терпимость субъекта по отношению к другому субъекту, основанную на нравственно-понимающем сопереживании, несмотря на возможную первоначально негативную оценку [6].

Причем воспитание культуры толерантности у обычно развивающихся детей по отношению к детям с ОВЗ должно осуществляться по формуле: «педагог + дети + родители», лишь тогда оно будет иметь ожидаемый результат. Связано это с тем, что мероприятия, в которых принимают участие не только дети, но и родители, помогают в доступной и понятной форме донести необходимую информацию всем членам семьи, тем самым развивая их осведомленность и повышая семейную культуру толерантности. Кроме этого заинтересованность родителей в данном вопросе служит хорошим примером воспитания у детей открытого, непредвзятого отношения к детям, имеющим ОВЗ.

На наш взгляд одной из наиболее эффективных форм совместной работы по формированию толерантного отношения учащихся и их родителей к детям с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивном образовании является Комплексная Сказкотерапия.

Что же такое Сказкотерапия?

С одной стороны, сказкотерапию можно определить как один из методов развития самосознания и эмоционального интеллекта человека. С другой стороны, как издревле сформированную воспитательную систему, позволяющую с помощью языка символов и образов, органичного бессознательному человеку, не дидактично формировать представления об общечеловеческих ценностях. [4].

Автор метода Комплексной Сказкотерапии Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева предлагает следующие определения:

1. Комплексная Сказкотерапия - это язык, на котором можно говорить с внутренним миром человека, его бессознательным, его душой. Тонкие аспекты нашей личности «разговаривают» с нашим сознанием на языке метафоры, образов.

2. Комплексная Сказкотерапия - это воспитательная система, формирующая и поддерживающая созидательную систему ценностей человека. Основное воздействие в этом методе происходит именно на ценностном уровне. Все сказки, прежде всего, несут информацию о жизненных ценностях. Благодаря этому и укрепляется «ось человека», его жизненный стержень.

3. Комплексная Сказкотерапия - это система развития эмоционального интеллекта. Благодаря методикам, разработанным в Комплексной Сказкотерапии©, развивается самосознание, саморегуляция, социальная чуткость и способность управлять отношениями

4. Комплексная Сказкотерапия - это система представлений об уникальном узоре судьбы человека, складывающемся из индивидуального переплетения универсальных архетипов, архетипов мужских и женских, архетипических сюжетов, сюжетов отношений и «родового наследия» [3].

Почему же она называется Комплексной?

Все потому, что Комплексная Сказкотерапия не ограничивается лишь рассказыванием и интерпретацией терапевтических сказок, как можно предположить, а представляет собой комплекс занятий и включает в себя следующие компоненты:



Проведя анализ научной литературы, мы пришли к выводу, что в науке проблема формирования толерантного отношения к детям с ОВЗ является актуальной, но вопрос использования многообразия методов Комплексной Сказкотерапии в формировании толерантности к детям с ограниченными возможностями здоровья изучен недостаточно. Однако стоит отметить, что многие психологи и педагоги довольно часто и давно используют сказочную форму в своей работе, в том числе и в воспитании толерантности у своих учеников.

Например, Столганова Л.В. в своей книге «Классные часы, беседы для младших школьников и подростков (воспитание толерантности)» описывает проведение игрового занятия по сюжету сказки Г.Х. Андерсена «Гадкий утенок». После прочтения данной сказки, педагог предлагает детям изобразить героев данной истории: Гадкого утенка и не принимающих его жителей двора. Учащиеся по очереди представляют себя в роли главного героя и на своем опыте пытаются понять чувство отвергаемого утенка. Затем педагог и ученики рассуждают, по каким причинам жители двора высмеивают и не принимают маленького героя («Он не такой как они» и т.п.), и описывают свои переживания, полученные во время исполнения главной роли [7].

Также в учебно-методической литературе можно встретить использование в воспитательных целях сказки «Цветик-семицветик». После прочтения или просмотра которой, ребята совместно с педагогом обсуждают последнее желание девочки Жени о том, чтобы ее новый знакомый был здоров.

Довольно частое и распространенное использование сказки в воспитательном процессе многими педагогами позволяет сделать вывод об эффективности данной методики, и ее доступности для понимания детей.

На основе данного вывода и изучения всего многообразия форм работы со сказкой в Комплексной Сказкотерапии, можно предложить инновационную технологию по формированию толерантности у обычно развивающихся детей к детям, имеющим ОВЗ, которая предполагает:

1. Проведение совместных занятий для учащихся и их родителей.
2. Использование Комплексной Сказкотерапии во всем её многообразии:
 - рассказывание, интерпретация и анализ сказки,
 - переписывание и дописывание сказок,
 - создание сказочных иллюстраций на тему толерантности,
 - сочинение своих сказок о толерантности (индивидуально/ребенок+родитель),
 - просмотр сказкотерапевтических фильмов о толерантности
 - создание своих сказок на песке,
 - разыгрывание терапевтических спектаклей,

- создание своих кукол-героев, помогающих в воспитании толерантности и т.д.

3. Проведение совместных сказкотерапевтических занятий не менее 1-2 месяцев еженедельно.

4. Проведение параллельной индивидуальной сказкотерапевтической работы с детьми, имеющими ОВЗ и их родителями.

5. Начало общения – с писем друг другу.

В работе «Клуба Добрых Сказочников» нам приходилось сталкиваться с отказом родителей здоровых детей от совместного обучения с детьми, имеющими ОВЗ, ссылающихся на то, что их детям будет некомфортно. Кроме этого был неприятный опыт занятия, когда без соответствующей подготовки группы, пришел ребенок с особенностями развития.

Чтобы избежать предыдущих ошибок и создать благоприятные условия для инклюзивного обучения детей в «Клубе Добрых Сказочников», в каждый цикл занятий были включены специальные задания, упражнения, игры для ненавязчивого воспитания толерантного отношения к детям с ОВЗ.

Так как одной из основных целей создания «Клуба Добрых Сказочников» является - «Вос(ь)питание детей Доброй Сказкой, основанное на общечеловеческих ценностях», то каждое наше занятие в понятной сказочной форме, мы говорили с детьми и их родителями о терпимости, о принятии, о сострадании, об отзывчивости и т.д.

Например, в цикле «Тайные шифры русских сказок» при анализе сказки «Курочка Ряба», мы пришли к выводу, что Петя-Петушок, который мог бы вылупиться из Золотого яйца, был бы не похожим на других жителей двора. Дети и родители предлагали свои варианты принятия сказочного героя, говорили о важности дружбы и поддержке.

Рассуждая о сказке «Репка», ребята пришли к выводу, что важно для общего дела проявлять смирение и терпимость друг к другу.

Так каждую сказку этого цикла мы рассматривали, в том числе, с позиции компонентов толерантности.

В следующем цикле занятий «Создай своего героя», дети и взрослые придумывали свою сказку, в которой им встретилась бабочка, которая не могла летать. Ребята предлагали свои варианты оказания помощи, проявляли отзывчивость и сострадание.

В конце каждого занятия проводилась интеграция: как ребята могут использовать полученные знания в реальной жизни, как то, что происходило в сказке, мы можем связать с реальностью. В итоге ребята сами затронули тему детей с особыми сказочными потребностями и стали приводить примеры, которые они видели в жизни, тем самым меняя не только свое, но и отношение изначально скептически настроенных родителей к совместному обучению с детьми, имеющими ОВЗ.

После проведения занятий был проведен опрос родителей: согласны ли они, что их группу будут посещать дети с ОВЗ? Все родители, посещающие занятия, ответили единогласно, что согласны.

После предварительного объявления на занятия стали приходить ребята с ОВЗ вместе со своими мамами. Дети, занимающиеся в группе, встретили ребят с энтузиазмом: предлагали им лучшие места, не торопили, когда новые сказочки медленно передвигались в «Волшебном паровозе», помогали в объяснении и т.д. У детей, в отличие от предыдущего опыта (несколько ребят присутствовали при неприятной ситуации в прошлом году), не было страха, закрытости, а также неприятия, агрессии по отношению к новым ученикам. Проигранные с помощью Комплексной Сказкотерапии на протяжении 1,5 месяцев ситуации помогли сказочникам и их родителям по-другому посмотреть на детей с особенностями развития и проявить свои лучшие качества. Ребята проявили дружелюбие, открытость, готовность к взаимодействию, отзывчивость.

Что касается детей с ОВЗ, то у них заметно, по сравнению с индивидуальными занятиями, повысилось стремление к обучению, глядя на других детей они с заинтересованностью выполняли задания, меньше отвлекались, у них улучшилось эмоциональное состояние. Их мамы, находящиеся рядом, удивлялись, что их дети с такой легкостью и желанием сочиняют, разыгрывают, рисуют свои собственные сказки, общаются со сверстниками и радуются аплодисментам.

Подводя итог вышесказанному, хотелось бы еще раз подчеркнуть положительные стороны использования Комплексной Сказкотерапии (КС) для формирования толерантности по отношению к детям с ОВЗ:

- КС – экологичное и природосообразное направление практической психологии, не имеющее ограничений по возрасту, поэтому использование многообразия ее методов будет актуально не только для дошкольников и школьников, но и для студентов.

- КС - воспитательная система, позволяющая тонко, не дидактично формировать представления о базовых жизненных ценностях.

- КС - это язык образов и символов, органичный бессознательному человека.

- Разнообразие методов КС позволяет поговорить о проблеме с разных сторон, использовать различные техники.

- Использование КС для воспитания толерантности способствует развитию детско-родительских отношений.

Однако, следует обратить внимание, что использование КС в полной мере требует соответствующей подготовки/ обучения педагога, к тому же использование некоторых инструментов (психологические песочницы, игрушки и т.д.), необходимых для полноценной работы предполагает определенные затраты.

Выводы. Таким образом, можно сделать вывод, что Комплексная Сказкотерапия может рассматриваться как инновационная технология формирования толерантного отношения к детям с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивном образовании, требующая определенной подготовки педагога. Причем разработка цикла занятий для детей и родителей по воспитанию толерантности средствами КС является актуальной и эффективной не только для клуба «Клуба Добрых Сказочников», но может быть использована и в общеобразовательных учреждениях.

Аннотация. В данной статье анализируются ряд существующих проблем, связанных с включением ребенка с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивное образовательное пространство, рассматриваются актуальные вопросы формирования толерантного отношения всех участников образовательного процесса к детям-инвалидам, а также предлагается в качестве основной технологии по воспитанию терпимости – использование многообразия методов Комплексной Сказкотерапии.

Ключевые слова: Комплексная Сказкотерапия, воспитание толерантного отношения, дети с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивное образование.

Annotation. This paper analyzes the existing problems related to inclusion of children with limited opportunities of health in inclusive educational space, the actual problems of formation of tolerant attitude of all participants of educational process towards children with disabilities, and is offered as a core technology to foster tolerance – use of variety of methods of Complex Fairytale Therapy.

Keywords: Complex Fairytale Therapy, education of tolerance, children with disabilities, inclusive education.

Литература:

1. Алехина, Н.А. Инклюзивное образование: история и современность / Педагогический университет «Первое сентября», 2013. — С. 33
2. Зинкевич-Евстигнеева, Т.Д. Практикум по сказкотерапии. — СПб.: ООО «Речь», 2000. — С. 310
3. Зинкевич-Евстигнеева, Т.Д. Путь к волшебству. Теория и практика сказкотерапии.— СПб.: "Златоуст", 1998. — С. 352
4. Зинкевич-Евстигнеева, Т. Д., Грабенко, Т. М. Игры в сказкотерапии. — СПб., Речь, 2006. — С. 208
5. Кленова, Н. В. Как воспитать толерантность. // Дополнительное образование. - 2006. - No 3. — С. 17-22
6. Петрицкий В.А. Толерантность — универсальный этический принцип // Известия СП лесотехнической академии. — СПб., 1993. — С. 139-151
7. Строганова Л.В. Классные часы, беседы для младших школьников и подростков (воспитание толерантности). – М.: Педагогическое общество России, 2007.
8. Образование без границ: дети-инвалиды в обычных школах [Электронный ресурс] / Наука и образование - Электрон. дан. – М.: Фонд «Общественное мнение» - URL: <http://fom.ru/Nauka-i-obrazovanie/10588> (Дата обращения: 2017-11-30)
9. Хаустова В. Н., Губарева Е. Г., Гладкова Н. А. Сказкотерапия как средство развития толерантности [Текст] // Инновационные педагогические технологии: материалы V Междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2016 г.). — Казань: Бук, 2016. — С. 6-7. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/207/11049/> (Дата обращения: 2017-11-30)
10. Шерайзина Р.М. Готовность педагогов дошкольного образования к управлению детско-родительскими сообществами в условиях инклюзивной среды / Шерайзина Р.М., Дониная И.А., Румянцева А.В., Зиновьева С.Д., Афонина В.В., Романова К.А. // Психолого-педагогическое сопровождение детей особой заботы. Коллективная монография. - Ульяновск, 2017. — С. 43-51.
11. Шерайзина Р.М. Готовность субъектов образовательного процесса к взаимодействию в условиях инклюзивной среды как социально-педагогическая проблема/ Афонина В.В., Дониная И.А., Зиновьева С.Д., Румянцева А.В., Шерайзина Р.М. // Здоровьесберегающие технологии в системе непрерывного образования. Коллективная монография. — Ульяновск, 2016. — С. 45-56.
12. Шерайзина Р.М. Детско-родительское сообщество как фактор развития дошкольника / Шерайзина Р.М., Александрова М.В., Дониная И.А., Зиновьева С.Д., Тращенко С.А. // Психология взаимоотношений в контексте развития личности: Коллективная монография. — Ульяновск, 2017. — С. 82-90.

УДК: 378

ОСНОВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ И ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИННОВАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

*доктор педагогических наук Шерайзина Роза Моисеевна
Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого (г. Великий Новгород);
старший преподаватель Задворная Марина Станиславовна
Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (г. Санкт-Петербург)*

Постановка проблемы. В свете современных требований, заявленных в нормативно-правовых документах, современному педагогу дошкольного образования необходимо владеть не только профессиональными компетенциями, но и быть образованным, нравственным, способным к сотрудничеству, эффективному взаимодействию, отличающимся мобильностью и конструктивностью [1]. Все больше внимания уделяется обеспечению доступного качественного образования, ориентированного на целостное саморазвитие личности ребенка. Разрешить эту проблему способны только творческие, высокообразованные воспитатели, готовые нетрадиционно, гибко решать профессиональные задачи в быстро меняющихся условиях современной жизни.

Модернизация системы дошкольного образования и высокая степень изменений в деятельности педагогов дошкольной образовательной организации (далее – ДОО) предполагают использование современных эффективных форм и нестандартных подходов к организации их обучения в системе дополнительного профессионального образования (далее – ДПО), нацеленные на повышение репродуктивного уровня усвоения информации обучающимися, их знаний и умений.

Потребность преподавателей ДПО в поиске новых технологий и форм развития профессионализма педагогов дошкольной образовательной организации (далее – ДОО) становится актуальной педагогической задачей.

Появление новых нормативных государственных документов должно отразиться на повышении квалификации и профессиональной переподготовке педагогов в системе ДПО, так как существующая подготовка педагогов не всегда отвечает требованиям, которые задаются федеральным государственным и профессиональным стандартами [3].

Изложение основного материала исследования. Одним из важных принципов современного ДПО является оптимальное сочетание традиционности и инновационности. Повышение квалификации педагогов дошкольного образования дает возможность слушателю применять полученные сегодня знания в будущем. Современные тенденции ориентируют преподавателей ДПО на осуществление процесса образования, нацеленного на подготовку не только педагогического работника с набором профессиональных и общекультурных компетенций, соответствующих стандартам, но и думающую, творческую личность, способную внести реальный вклад в развитие общества, других людей и самого себя.

Основной фактор в этом процессе – личность педагога дошкольного образования, его инновационное поведение – это интеграция педагогического творчества, обусловленного инновационным потенциалом, способностью воспринимать, создавать и реализовывать инновации, а также осознанно изменять устаревший, а иногда и нецелесообразный опыт. Профессиональная готовность педагога ДОО к такой деятельности опирается на внутреннее активное состояние, специальную подготовку, самоопределение, образование и самообразование. Готовность педагога ДОО к инновационной деятельности опирается на трансформацию уже имеющихся у него качеств необходимых для этой деятельности.

Важным компонентом инновационной компетентности педагога дошкольника является его осведомленность об инновационных педагогических технологиях, их содержании и методике применения, а также профессионально-личностная убежденность в необходимости их применения. Инновационный потенциал педагога ДОО состоит в следующем:

— в творческой способности активизировать и продуцировать новые представления и идеи, проектировать и моделировать их в образовательном процессе ДОО;

— в открытости новому;

— в готовности совершенствовать свою деятельность, наличии внутренних мотиваций, средств и методов, обеспечивающих эту готовность.

Как отмечает Э.Ф. Юсупова Э.Ф под «педагогической инновацией понимается педагогическое нововведение; прогрессивное и целенаправленное изменение, нацеленное на улучшение характеристики как отдельных частей (компонентов), так и самой образовательной системы в целом» [8].

В силу специфики инновационной деятельности она осуществляется очень часто за пределами существующего опыта и лишь частично может оцениваться, и контролироваться. Необходимо осознание того факта, что условием успешной работы педагога ДОО является навык принятия инновационного решения, готовность идти на риск, умение разрешения конфликтных ситуаций. Педагоги часто сталкиваются с тем, что попытки использования инновационных педагогических технологий в образовательном процессе ДОО при их механическом перенесении приводят к потере смысла, и сути инновации и как следствие – разочарование, недоверие новому и консерватизм. Новациям педагога ДОО, несомненно, надо учить. Но не фрагментарно, а в рамках, специально организованного обучения, составляющего один из базовых элементов профессиональной культуры современного педагога дошкольника. Наиболее эффективный путь – осуществление «интегрированных инноваций», которые осуществляются на стыке опыта и новшеств. Только при таком подходе инновации станут осознанными преобразованиями, опирающимися на насущные потребности педагога, а в качестве педагогических инноваций могут выступать педагогические идеи, процессы, средства; методы, формы, технологии. Их использование позволяет повысить эффективность и качество обучения в системе ДПО, а успешность и эффективность обучения слушателей зависит от уровня профессиональной и личностной культуры педагога, от созданных условий развития интеллектуальной инициативы, от навыков оптимизации уже известных форм работы со слушателями, способствующих их активности, самостоятельности и ответственности.

Сформированная инновационная культура педагога – важный компонент, способствующий значимым прогрессивным изменениям в образовательной практике. Она опирается на инициативу, навыки творческой работы и стремление к обновлению и новаторству. Творчество в широком смысле – это деятельность (практическая или теоретическая), нацеленная на получение новых результатов в материальной и духовной сферах. Творчество педагога опирается на знания и опыт других поколений и проявляется как процесс преобразования сложившейся практики. Педагогов-новаторов объединяет не просто неравнодушное отношение к делу, но еще и стремление постоянного улучшения уже достигнутых результатов [2].

Инновационное отношение педагога дошкольного образования к своему делу позволяет формировать у него познавательный интерес к обучению, потребность в постоянном обновлении имеющихся знаний, навыки использования способностей и развития потенциала, умение проектировать перспективы внутреннего роста, что характеризуется как движение человека по траектории непрерывного образования. В профессиональной деятельности педагога ДОО наряду с традиционными формами формируется определенная совокупность новых функций, обусловленных требованиями времени. Происходит это, во-первых, из-за необходимости осваивать постоянно усложняющиеся знания и технологии, во-вторых, из-за быстрой изменчивости социальной среды и постоянно обновляемых социальных, в том числе и профессиональных, а также нравственно-этических требований общества к специалистам и профессиям.

Постоянное овладение новыми знаниями становится необходимым условием сохранения и повышения квалификации, что подразумевает возможность смены, расширения и приобретения новых профессиональных функций, творческое осуществление задуманного, расширение поля деятельности, рост авторитета и уважения окружающих. Что способствует проявлению новых профессионально - педагогических компетенций преподавателя, работающего в системе ДПО. Они выражены:

— в определении содержания обучения обучающихся;

— в использовании современных педагогических технологий обучения;

— в формировании открытой образовательной среды;

— в организации инновационных форм работы с обучающимися;

— в выборе способов оценки и учета достижений обучающихся.

Включение современных технических средств сопровождения образовательного процесса, развивающих технологий и интерактивных методов обучения позволяет эффективно использовать инновации, значительно повышая качество и результативность. Использование современных информационно-коммуникационных технологий как средства обучения педагогов ДОО позволит преподавателю с одной стороны учитывать цели и задачи изучаемой слушателями дисциплины, а с другой – соотносить их с характеристиками используемых технологий. Использование информационных ресурсов, будет стимулировать не только самостоятельную познавательную деятельность обучающегося, но и способствовать совершенствованию навыков всесторонней оценки, а также взаимодействию преподавателя и слушателя сможет обеспечить непрерывность обучения, обсуждение теоретических вопросов и проектных работ слушателей повысит эффективность обучения обучающихся в системе ДПО [4].

Выводы. Таким образом, нацеленность на инновационную педагогическую деятельность, непрерывное повышение профессионального мастерства, активное освоение новых функций и использование полученных

знаний способствуют решению современных задач дополнительного профессионального образования, в том числе:

- развитие познавательной активности и мышления слушателей;
- формирование их мотивации к исследовательскому поиску и творческому решению возникающих проблем;
- становление их социализации и профессиональной мобильности.

Однако необходимость формирования инновационной культуры по-прежнему требует внесения изменений в систему дополнительной профессиональной подготовки педагогов дошкольных образовательных организаций.

Аннотация. В статье рассмотрены основные характеристики и особенности формирования инновационной культуры педагога дошкольной образовательной организации. Модернизация системы дошкольного образования, изменения в деятельности педагогов дошкольников предполагают современные эффективные формы и нестандартные подходы к организации образовательного процесса в системе дополнительного профессионального образования. Нацеленность на инновационную педагогическую деятельность, непрерывное повышение профессионального педагогического мастерства, активное освоение новых функций, способствуют решению актуальных задач дошкольного образования.

Ключевые слова: инновационная культура, педагог дошкольного образования, характеристики инновационной культуры, формирование инновационной культуры, профессиональное педагогическое мастерство, эффективные формы организации образовательного процесса.

Annotation. The article describes the main characteristics and features of formation of innovative culture of the teacher of preschool educational institution. Modernization of system of preschool education, changes in activity of teachers of preschool children require advanced effective and innovative approaches to organization of educational process in system of additional professional education. Focus on innovative teaching, continuous professional pedagogical skills, active development of new features, contribute to the decision of actual problems of preschool education.

Keywords: innovation culture, teacher of preschool education, characteristics of innovative culture innovative culture, professional pedagogical skills, effective forms of organization of educational process.

Литература:

1. Долматов А.В., Долматова Л.А. Культура и эффективность психолого-педагогического взаимодействия педагогов и студентов в интерактивных формах обучения. / А.В. Долматов, Л.А. Долматова // Вестник Санкт-Петербургской юридической академии. 2013, Т. 19; № 2. – С. 91–97.
2. Долматова Л.А., Шарова Л.А. Инновационная культура педагога: основные характеристики и особенности формирования / Л.А. Долматова, Л.А. Шарова // Вестник Санкт-Петербургской юридической академии. 2014, Т. 23; № 2 – С. 107–109.
3. Задворная, М. С. Активные формы и методы обучения педагогов личностно-ориентированному взаимодействию с родителями / М. С. Задворная // Мир науки, культуры, образования. – 2016. – № 4 (59). – С. 88–91.
4. Можаява Г.В., Фещенко А.В. Использование виртуальных социальных сетей в обучении студентов-гуманитариев: Материалы XII конференции ассоциации «История и компьютер», 22-24 октября 2010 г. – М.: Изд-во Московского университета, 2010. – С. 174-175.
5. Шерайзина Р.М. Детско-родительское сообщество как фактор развития дошкольника / Шерайзина Р.М., Александрова М.В., Донина И.А., Зиновьева С.Д., Тращенко С.А. // Психология взаимоотношений в контексте развития личности: Коллективная монография. - Ульяновск, 2017. С. 82-90.
6. Шерайзина Р.М. Готовность педагогов дошкольного образования к управлению детско-родительскими сообществами в условиях инклюзивной среды / Шерайзина Р.М., Донина И.А., Румянцева А.В., Зиновьева С.Д., Афонина В.В., Романова К.А. // Психолого-педагогическое сопровождение детей особой заботы. Коллективная монография. - Ульяновск, 2017. С. 43-51.
7. Шерайзина Р.М. Готовность субъектов образовательного процесса к взаимодействию в условиях инклюзивной среды как социально-педагогическая проблема / Афонина В.В., Донина И.А., Зиновьева С.Д., Румянцева А.В., Шерайзина Р.М. // Здоровьесберегающие технологии в системе непрерывного образования. Коллективная монография. - Ульяновск, 2016. С. 45-56.
8. Юсупова Э.Ф. Сущность педагогических инноваций в системе образования / Э.Ф. Юсупова // Актуальные вопросы современной педагогики: сборник материалов VI международной научной конференции. - Уфа: Лето, 2015. — С. 44-46.

УДК 371.13:373.3:316.323.73

ХАРАКТЕРИСТИКА МОТИВОВ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры
методик начального и дошкольного образования Шпиталева Галина Романовна
Евпаторийский институт социальных наук (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего
образования «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, связанных 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 371

ФОРМЫ И МЕТОДЫ РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ В ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ

*Щупак Анастасия Геннадьевна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта);
кандидат педагогических наук Везетиу Екатерина Викторовна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)*

Постановка проблемы. Креативность относится к общим способностям, поскольку она соответствует склонности человека к созданию оригинального, нового продукта в разных сферах деятельности. Данное понятие рассматривается многими психологами как одна из составляющих интеллектуальной и личностной зрелости человека.

Развитие креативного мышления детей в дошкольном возрасте, является одним из основных частей формирования личности ребенка, становления психических процессов и его интеллектуализации. Эта позиция доказывает, что период дошкольного возраста становится экспериментальным периодом для реализации своего потенциала и развития будущих креативных качеств индивида.

Для того, чтобы креативность стала качеством личности и не носила только ситуативный характер, необходимы с одной стороны, систематические занятия в данном направлении, которые желательно начинать в раннем дошкольном возрасте, а с другой – создание творческой обстановки в детском саду, учреждении дополнительного образования, через вовлечение родителей и педагогов в процесс развития творческого мышления детей [2, с. 50].

Изложение основного материала исследования. По мнению Николаева Е. И., главными формами взаимодействия педагога, детей и их родителей в образовательно-воспитательном учреждении, обеспечивающие творческое мышление детей является:

1. Индивидуальное собеседование перед началом занятий с ребенком и родителями.
2. Совместные тематические занятия для родителей с привлечением узкоспециализированных специалистов (педагога-психолога).
3. Совместные занятия детей и родителей, или присутствие родителей на занятиях детей.
4. Система «домашних заданий», способствующих творческому мышлению всей семьи.
5. Проведение занятий в форме путешествий, сказок и других активных игровых форм.
6. Проведение в течение учебного года комплекса творческих мероприятий.

Автор утверждает, что мыслительная деятельность детей дошкольного возраста имеет исключительно наглядный характер и в значительной степени связана с чувственным познанием. Поэтому в дошкольных учреждениях широко используются различные методы, которые успешно развивают креативность в творческой деятельности дошкольников [3, с. 73].

Обладая системой понятий, которые отражают действительные отношения и связи явлений, ребенок в дошкольном возрасте знакомится с закономерностями объективного мира. Постепенно дети классифицируют объекты и явления действительности, учатся анализировать и обобщать, а так же систематизировать. Так на протяжении всего дошкольного периода педагог учит детей организованной и целенаправленной творческой деятельности, формирует умение подчинять весь творческий процесс решению конкретной задачи. Это очень сложная задача, т.к. у детей часто проявляется пассивность воображения. Поэтому за все время развития креативности применяются самые разнообразные методы и приемы, активизирующие творческую деятельность:

Метод «Мозгового штурма» — поиск оптимальных творческих решений и их дальнейшая разработка, при этом на задаче сосредоточено внимание, а участников намеренно побуждают предоставлять максимальное количество оригинальных решений. Во время занятий такого рода выдвинутые решения не рассматриваются со стороны критики: участники предупреждают, что может быть несколько решений у задачи. После того как данный этап пройден, проводится анализ предложенных вариантов, а затем более детально рассматриваются наиболее удачные [1, с. 479].

Метод «Бином фантазии» — используют два слова, лучше всего, если эти слова будут случайные, никак не ассоциирующиеся и провоцирующее друг друга, соединение которых необычно и необъяснимо с первого взгляда. Только в этом случае воображение соответствует стремлению выявить связь между этими словами, создать единое целое (Например: ламповая пчела, пчелиная лампа, пчела в лампе и т.д) [4].

Метод «Фантастической аналогии» Метод интересен тем, что в решаемую задачу прибавляются фантастические условия. Мысленно вводят какие-нибудь необычные существа (гномы, дрессированные животные, инопланетяне) или сверхъестественные процессы (отмена земного притяжения, изменение ускорения свободного падения и пр.). При составлении такой аналогии можно выдумать любые несуществующие физические законы, использовать нереальные вещи из сказок (сапоги-скороходы, скатерть-самобранка, ковер-самолет). Найдя фантастическое решение, стоит посмотреть, что мешает применять его в обычных условиях и постараться устранить эту помеху [5].

Метод «Буриме» — стихотворение на заданные рифмы. Участнику предлагается рифма, которую нельзя подвергать перестановке и изменять. Необходимо связать её осмысленным текстом. Например, «зима-дома». Можно придумать следующее двустишие: Опять наступила зима, снегом покрылись дома.

Такие стишки хорошо развивают творческое мышление, заставляют поразмыслить над связкой рифм. Иногда, чтобы усложнить задачу предлагается несколько рифм и ограничивается время.

К данному методу относится прием — запоминание по ассоциации [6].

Следует сказать, что педагогу на занятии необходимо грамотно, используя выше перечисленные формы и методы, развивать креативность в творческой активности детей в дошкольном возрасте, потому что за учебными столами не только будущие художники, но и зрители. Исходя из полученных знаний и приобщенности детей к высотам искусства зависит развитие их креативного мышления и творческих способностей, а так же уровень художественной культуры общества в целом. Судя по всему, это и есть дорога становления творческой активности, развития изобретательского и исследовательского таланта. Задача каждого педагога направить ребенка на этот путь.

Аннотация. Статья посвящена изучению форм, методов и приемов, которые способствуют развитию креативности в творческой деятельности дошкольников. В работе проанализированы формы, методы развития креативности и творческой деятельности, такие как: «креативность», «креативное мышление». В исследовании обоснованы основной теоретический аспект форм, методов: сущность. В статье рассмотрены рекомендованные педагогические формы, методы и приемы работы с детьми дошкольного возраста для достижения развития креативности в творческой деятельности.

Ключевые слова: креативность, формы, методы.

Annotation. The article is devoted to the study of forms, methods and techniques that contribute to the development of creativity in the creative activity of preschool children. The paper analyzes the forms and methods of development of creativity and creative activity, such as: "creativity", "creative thinking". The study justified the main theoretical aspect of forms, methods: essence. The article describes the recommended pedagogical forms, methods and techniques of working with children of preschool age to achieve the development of creativity in creative activity.

Keywords: creativity, forms, methods.

Литература:

1. Бабанский Ю. К. Педагогика, М. «Просвещение» 1988 г.
2. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей. - М., 2000. - 50 с.
3. Николаева Е. И. психология детского творчества. 2-е изд. – СПб.: Питер, 2010. - 73 с.
4. Электронный ресурс: http://www.studmed.ru/diplomnaya-rabota-razvitie-tvorcheskih-sposobnostey-rebenka_7573bf27c51.html
5. Электронный ресурс: <https://self.wikireading.ru/66621>
6. Электронный ресурс: <https://www.psyoffice.ru/4-0-782.htm>

СОДЕРЖАНИЕ

Богданова Александра Александровна	НАРУШЕНИЯ ПОВЕДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ В СТРУКТУРЕ ШКОЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ	4
Бугайчук Татьяна Владимировна Свинар Елена Владимировна	ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ВУЗЕ: ПРОБЛЕМА МЕЖВЕДОМСТВЕННОГО И МЕЖСЕКТОРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ	5
Везетну Екатерина Викторовна	НАПРАВЛЕНИЯ МОДЕРНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	7
Вовк Екатерина Владимировна	СРЕДОВЫЙ ПОДХОД В ВЫСШЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ	9
Габеркорн Ирина Ивановна	ИНТЕРАКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СПОСОБ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ	10
Галкина Ирина Александровна Зайцева Ольга Юрьевна	УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГА К РЕАЛИЗАЦИИ ЗАДАЧ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ	12
Глузман Неля Анатольевна	РАЗВИТИЕ ЭТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	16
Глузман Неля Анатольевна Павицкая Светлана Викторовна	СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ МЕЖДУНАРОДНОГО ДЕТСКО-МОЛОДЕЖНОГО ЦЕНТРА «АЙ-КЭМП» (РЕСПУБЛИКА КРЫМ)	19
Гордиенко Татьяна Петровна Смирнова Оксана Юрьевна	ИССЛЕДОВАНИЕ – ИСКУССТВО НАУЧНОГО ПОЗНАНИЯ	21
Гришина Юлия Викторовна	ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СОЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УНИВЕРСИТЕТЕ	25
Гурина Яна Владимировна	ОБ ОПЫТЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДА ПРОЕКТА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ	27
Двуреченская Ольга Николаевна Фролова Екатерина Николаевна	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА КОМПЬЮТЕРНОЙ ПРЕЗЕНТАЦИИ В КОРРЕКЦИИ ПЕРЕСКАЗА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	28
Дельвиг Наталья Андреевна	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА РОССИЙСКИХ ФЛОТОВОДЦЕВ В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ ВОЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ	31
Дергачева Ирина Николаевна	ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ ДИСЦИПЛИН	32
Донина Ирина Александровна Стырова Екатерина Александровна	САМОМАРКЕТИНГ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА ПЕДАГОГА	33
Донина Ирина Александровна Фромов Владислав Михайлович	ДИЗАЙН-КУЛЬТУРА В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ	36
Зайцева Ольга Юрьевна Михайлова Ирина Владимировна	РАЗВИТИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ	40

Засека Мария Владимировна	ДИНАМИКА РАЗВИТИЯ СИЛЫ СРЕДИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПТУЗ С УЧЕТОМ ТИПА ТЕЛОСЛОЖЕНИЯ	44
Ильевич Татьяна Петровна	ФОРМИРОВАНИЕ ПРОЕКТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ СРЕДСТВАМИ ЗАДАЧНОГО ТРЕНИНГА	45
Казак Анатолий Николаевич	ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРОВ ПРОЕКТОВ В СФЕРЕ ВЫСШЕГО ЭКОНОМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	47
Киндрук Виктория Николаевна Вовк Екатерина Владимировна	ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ КАК ИНОВАЦИОННАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ	49
Линник Елена Петровна Овчинникова Марина Викторовна	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА КЕЙС-СТАДИ КАК СРЕДСТВА ЛИЧНОСТНОЙ ОРИЕНТАЦИИ ПРОЦЕССА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ	50
Ломаева Марина Валентиновна Ческидова Ирина Борисовна	МУЗЕЙ КУКОЛ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ	52
Мамедова Надежда Александровна	СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ СТУДЕНТОВ РАЗНЫХ НАЦИОНАЛЬНОСТЕЙ КРЫМА	53
Милованова Ирина Геннадьевна Моисеева Людмила Владимировна Удилова Инна Яковлевна	ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ВЗАИМОСВЯЗИ ВОСПИТАНИЯ, САМОУПРАВЛЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ПАТРИОТИЗМА В СТУДЕНЧЕСКОМ СООБЩЕСТВЕ	55
Мурованая Нонна Николаевна	ПРЕПОДАВАТЕЛЬ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ И ЕГО РОЛЬ В РЕАЛИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННОЙ ПОЛИТИКИ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ	56
Неженская Татьяна Викторовна	КОМПОНЕНТЫ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МАРШРУТА БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	57
Норкина Екатерина Георгиевна	ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ГОТОВНОСТЬ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА	59
Пирожкова Алёна Олеговна	РОЛЬ МОТИВАЦИИ В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ ОБУЧАЮЩИМИСЯ НЕФИЛОЛОГИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ	61
Симонов Николай Владимирович	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ	62
Ушанов Станислав Валентинович	ПРОБЛЕМА ИНФОРМАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ КАК СЛЕДСТВИЕ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБЩЕСТВА	65
Хачатурова Карине Робертовна	НАУЧНЫЕ ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ СУЩНОСТИ И СОДЕРЖАНИЯ ПОНЯТИЯ «ТВОРЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ЛИЧНОСТИ»	66
Храмова Юлия Николаевна	ПУТИ ВНЕДРЕНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС ВУЗА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	69
Шатравкина Анна Валерьевна	«ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ», «ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ» И «ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ»: ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА КОНЦЕПТОВ	71

Шерайзина Роза Моисеевна Угринчук Ольга Николаевна	КОМПЛЕКСНАЯ СКАЗКОТЕРАПИЯ КАК ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ДЕТЯМ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ	73
Шерайзина Роза Моисеевна Задворная Марина Станиславовна	ОСНОВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ И ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИННОВАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	77
Шпиталевская Галина Романовна	ХАРАКТЕРИСТИКА МОТИВОВ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ	79
Щупак Анастасия Геннадьевна Везетну Екатерина Викторовна	ФОРМЫ И МЕТОДЫ РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ В ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ	81

Педагогический вестник

Выпуск 1



Ответственность за достоверность приводимых в публикациях фактов, дат, наименований, фамилий, имен, цифровых данных несут авторы статей.

Научные статьи печатаются в соответствии с авторскими вариантами.

Адрес учредителя:

295007, г. Симферополь, проспект Академика Вернадского, 4
(3652) 54-50-36

Адрес редакции и издателя:

630049, Новосибирская область, г. Новосибирск, проспект Красный, дом 165, офис 4
298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2а
+79852011282

Отпечатано в типографии:

630049, Новосибирская область, г. Новосибирск, проспект Красный, дом 165, офис 4
+79852011282

Подписано к печати 20.06.2018. Сдано в набор 23.07.2018. Дата выхода 01.08.2018
Формат 210x297. Бумага: офсетная. Печать: трафаретная. Условн. печатн. листов 57,75.
Тираж 500 экз. Цена свободная.