

**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 2

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 26 сентября 2018 года (протокол № 9)

Педагогический вестник. – Научный журнал: – Новосибирск: Изд. АНС «СибАК», 2018. – Вып. 2. – 72 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.

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики Аверина Татьяна Николаевна
Государственное бюджетное образовательное учреждение дополнительного
профессионального образования Республики Крым «Крымский республиканский
институт постдипломного педагогического образования» (г. Симферополь)*

Постановка проблемы. Развитие современного общества отличается стремительными темпами. Его тенденции и стремительность преобразований непременно отражаются на системе образования и направлениях ее политики, одним из которых является поиск путей, подходов и способов подготовки будущего гражданина к активной и полноценной личной, социальной и профессиональной жизнедеятельности в беспрестанно изменяющихся социокультурных условиях.

Так, по мнению исследователей Н.В. Колачевой и Н.Н. Кошелевой, «наиболее острой проблемой современного образования является проблема адаптации обучаемых к изменяющейся, усложняющейся социокультурной и образовательной ситуации и адаптация процесса обучения к индивидуальным особенностям обучаемых» [4, с. 1770].

Изложение основного материала исследования. Актуальность данной проблемы и необходимость ее решения отмечена сегодня на государственном уровне и отражена в Законе Российской Федерации «Об образовании», в котором подчеркивается, что одним из основных принципов государственной политики является адаптивность системы образования к уровням и особенностям развития обучающихся [9].

На современном этапе одной из ведущих концепций реализации профессионального образования является идея непрерывного образования, то есть образования в течение всей жизни.

Непрерывное образование, по определению Е.Ю. Почтаревой, является «конструктором» «образа жизни, задающим некую социокультурную модель поведения, которая предполагает мобильность, гибкость навыков, ответственность, самостоятельность. Непрерывное образование как механизм развития личности определяет необходимость развитие творческого потенциала личности профессионала» [7, с. 75-76].

В процессе разновозрастного непрерывного образования изменяются его цели, содержание, условия и особенности, что требует от личности обучающегося высокого уровня адаптивности. Все вышеизложенное актуализирует потребность разработки и внедрения адаптивных технологий в систему образования.

В основе адаптивных технологий образования – концепт «адаптация». По определению С.И.Ожегова, данное понятие означает приспособление организма к изменяющимся внешним условиям [6].

В педагогической науке адаптация в образовании рассматривается в значении процесса и результата приспособления обучающегося к изменившимся условиям жизни и деятельности в периоды поступления в школу, вузы или другие учебные заведения, перехода на новую ступень обучения или при вхождении в новый трудовой коллектив. Одним из важнейших условий успешной адаптации в образовании является оптимальное сочетание адаптивной и адаптирующей деятельности, варьируемой в зависимости от конкретной ситуации [8].

Сущность концепции адаптивного образования раскрывается в следующей закономерности: через образование осуществляется адаптация человека к новым условиям его жизни и работы, в то же время происходит адаптация самого образования к жизни конкретных людей.

В основу современных адаптивных технологий обучения положена концепция поэтапного формирования интеллектуальных действий обучающихся П.Я. Гальперина. В учебно-воспитательной системе, основанной на идеях и принципах адаптивного обучения, обучающийся реализуется как активный субъект.

Формирование личности специалиста в системе непрерывного профессионального образования на основе применения адаптивных технологий обучения подразумевает создание особой адаптивной среды. Функциями адаптивной среды как компонента сопровождения образовательного процесса обучающегося являются следующие:

- рассмотрение среды как целостности и системы, которая обеспечивает условия реализации жизненных планов в социально-ориентированной продуктивной деятельности;
- проявление интегративных и интерактивных качеств адаптированной среды в процессе взаимодействия различных источников информации – традиционных (учебники, конспекты, тесты) и электронных;
- реализация адаптивных возможностей среды в развитии гибких вариативных образовательных систем (модульное обучение, метод проектов, тренинги и тому подобное);
- моделирование средств усвоения содержания образования как совокупности модульных циклов – структурных единиц фрагментов учебного процесса [2].

В системе адаптивного обучения могут использоваться различные педагогические технологии:

- циклопоточная технология;
- технология уровневой дифференциации;
- технология адаптивных способов обучения;
- модульная технология;
- мультипрофильная технология и др.

По мнению Н.В. Абрамовских, «общим для всех этих технологий является структуризация не только содержания образования, но и деятельности учащихся с акцентом на самостоятельную работу, саморазвитие личности, ее активность и творческое начало, оказание помощи и полифункциональной поддержки, повышение ответственности будущего специалиста за результат собственной деятельности, создание условий для апробации и проявления своих возможностей» [1, с. 116].

Важной особенностью адаптивного обучения взрослых является ориентация на особенности современного информационного общества, в котором ведущую роль играют процессы глобализации и глобальные коммуникации. Так, адаптивное обучение предполагает включение в организацию учебной деятельности информационных технологий, под которыми в современной педагогике понимается

совокупность электронных средств и способов их функционирования, используемых для реализации учебно-познавательной деятельности [5].

Специфика адаптивного обучения предполагает привитие у личности умения гибко реагировать на социокультурные изменения в общественной среде. Применение адаптивных технологий в системе непрерывного профессионального образования способствует формированию у обучающегося навыков планирования, формулирования цели, анализа, способностей к рефлексии, самооценке учебно-познавательной деятельности, общеучебных умений и навыков. В процессе реализации адаптивного обучения у студентов наблюдаются рост учебно-познавательного интереса, высокая учебная мотивация, личная ответственность за приобретенные знания и умения, высокая работоспособность.

В процессе обучения на основе применения адаптивных технологий происходит изменение параметров в структуре системы на основе текущей информации с целью достижения наиболее оптимального результата и появляется возможность учитывать индивидуальные различия обучающихся. Так, адаптивное обучение обеспечивает возможность не только приспособить процесс обучения потребностям студентов, но и обеспечить их активное включение в процесс проектирования адаптивной образовательной среды, разработки индивидуального образовательного маршрута [3].

Выводы. Резюмируя вышеизложенное, заключим, что адаптивное обучение это социально-ориентированная, обучающая и развивающая модель целенаправленного процесса взаимодействия педагога, обучающихся и источников информации. Основной ее характеристикой является сочетание адаптивной и адаптирующей деятельности. Такое сочетание и обеспечивает эффективность применения адаптивных технологий обучения в системе непрерывного профессионального образования, реализующуюся в обеспечении возможности формирования конкурентоспособного специалиста, способного своевременно адаптироваться к изменяющимся условиям жизни и профессиональной деятельности.

Аннотация. Статья посвящена изучению сущности и специфики адаптивного обучения. В работе рассмотрены теоретические основы концепции адаптивного обучения. В статье обосновывается роль применения адаптивных технологий обучения в системе непрерывного профессионального образования.

Ключевые слова: адаптация, адаптивность, адаптивное обучение, адаптивная деятельность, адаптирующая деятельность, адаптивные технологии обучения, непрерывное образование, профессиональное образование.

Annotation. The article is devoted to the study of the nature and specificity of adaptive learning. The paper deals with the theoretical foundations of the concept of adaptive learning. The article substantiates the role of adaptive learning technologies in the system of continuous professional education.

Keywords: adaptation, adaptability, adaptive learning, adaptive activities, adaptive activities, adaptive learning technologies, continuing education, vocational education.

Литература:

1. Абрамовских Н.В. Адаптивные технологии профессиональной подготовки социальных педагогов в вузе // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2009. – № 2 – С. 114-117.
2. Адаптивное обучение взрослых: дидактический и методический аспекты / Под ред. Т. В. Корнер. – СПб.: ИОВ РАО, 2003. – 120 с.
3. Власова Е.З. Адаптивные технологии обучения: Монография. – СПб.: ЛГОУ, 1999. – 126 с.
4. Колачева Н.В., Кошелева Н.Н. Адаптивная технология в системе педагогических категорий // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2014. – Т. 16, №. 1 – С. 1770-1775.
5. Образование взрослых на рубеже веков: вопросы методологии, теории и практик: в 4 т. – СПб.: ИОВ РАО, 2000 – Т. 4: Технологии обучения взрослых в различных образовательных системах, кн. 1: Теоретико-методологические основы проектирования технологий обучения взрослых / А. Е. Марон [и др.]. – СПб.: Ин-т образования взрослых Рос. акад. Образования, 2000. – 216 с.
6. Ожегов С.И. Словарь русского языка [под ред. чл.-корр. АН СССР Н.Ю. Шведовой]. – М.: Русский язык, 1987. – С. 750.
7. Почтарева Е.Ю. Эмоциональный интеллект как составляющая непрерывного образования педагога // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2012. – №. 2. – С. 75-81.
8. Российская педагогическая энциклопедия [под ред. В.В. Давыдова]. – М. 1993. – Т. 1. – С. 608.
9. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». – М.: Омега – Л., 2014. – 134 с.

УДК: 373.24

КОПИНГ-СТРАТЕГИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*кандидат психологических наук, доцент Александрова Наталья Викторовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород)*

Постановка проблемы. Человек в своей жизни часто встречается с ситуациями, которые переживаются как трудные, нарушающие привычный образ жизни. Трудную ситуацию можно рассматривать как ситуацию, в которой в результате внешних воздействий или внутренних изменений нарушается адаптация человека к жизни, он оказывается неспособным удовлетворять свои основные потребности на основе имеющихся способов поведения. Для трудной ситуации характерно несоответствие между потребностями человека и тем, что он может в данной ситуации, располагая имеющимися у него возможностями. Трудные ситуации возникают и в жизни детей, и может быть даже чаще, чем у взрослых. Дети, в силу своих возрастных особенностей, еще не обладая достаточным опытом, часто сталкиваются с подобным рода трудностями.

Для защиты от неприятных травмирующих переживаний существует две системы защиты. Первая – на бессознательном уровне – это система психологической защиты. Вторая – на осознанном уровне – так называемое совладающее (копинг) поведение.

Изложение основного материала исследования. Копинг от английского слова «тосоре» – справляться, совладать, преодолевать. В словарях русского языка слова «преодоление», «преодолеть» означают пересилить, справиться с чем-либо. Термином «совладание» обозначаются рациональные, конструктивные способы реагирования на стресс, которые противопоставляются бессознательным механизмам

психологической защиты. Копинг – это то, что делает человек, чтобы справиться с ситуацией. Он объединяет когнитивные, эмоциональные и поведенческие стратегии, которые используются, чтобы справиться с запросами обыденной жизни [4].

Копинг-поведение – это форма поведения, отражающая готовность человека решать свои жизненные проблемы. Копинг-поведение реализуется на базе копинг-ресурсов при помощи копинг-стратегий. По мнению Р. Лазаруса, копинг-стратегии – постоянно изменяющиеся когнитивные и поведенческие усилия индивида с целью управления специфическими внешними или внутренними требованиями, которые оцениваются им как подвергающие его испытанию или превышающие его ресурсы [2].

В рамках исследуемой проблемы важное значение имеет классификация копинг-стратегий в зависимости от типов процессов, лежащих в их основе (эмоциональные, поведенческие, когнитивные). Поведенческие стратегии – это стратегии, связанные со сменой деятельности или изменением ее формы, например, обращение к какой-либо деятельности, конкретно разрешающей проблему или замещающей деятельность. Эмоциональные стратегии – это эмоциональная разрядка с целью снятия напряжения. Когнитивные копинг-стратегии – это стратегии, заключающиеся в изменении субъективной оценки ситуации и уровне ее контроля. Каждая из стратегий по степени конструктивности делится на конструктивные (помогают быстро и успешно); относительно конструктивные копинг-стратегии (помогают в некоторых ситуациях, например, не при небольших проблемах, не очень значимых); неконструктивные копинг-стратегии (не устраняют, а наоборот усиливают стрессовое состояние) [3].

Анализ исследований показал, что изучение способов совладания с трудными ситуациями у детей начинается с исследования вопроса психологической защиты. Активный интерес к явлению психологической защиты в России наблюдается в 90-е годы XX века, когда появляется ряд исследований, посвященных данной проблеме (Барсукова О.Б., Грановская Р.М., Головина С.Г., Головкин Н.В., Карина О.В., Ковалева Е.Б., Никольская И.М., Охотникова Н.А., Чумакова Е.В. и др.). Несколько позднее появляются исследования, связанные с изучением совладающего поведения у детей, преимущественно младшего школьного возраста (Баширова Н.В., Вербрюгген А.А., Грановская Р.М., Гриднева С.В., Никольская И.М., Крюкова Т.Л., Смирнова А.В., Ульянова Э.Э., Яковлев В.А. и др.).

К настоящему времени проблема копинг-стратегий у детей дошкольного возраста и их формирования остается недостаточно исследованной. Несмотря на имеющийся научный интерес к данной проблеме и ее практическую значимость, данное явление остается малоизвестным в широкой среде, в том числе педагогической. Можно выделить ряд исследований, посвященных изучению данного явления. Так, И.М. Никольская и Р.М. Грановская изучали копинг-стратегии детей младшего школьного возраста. А.А. Вербрюгген выделила защитные механизмы и копинг-стратегии у детей с двигательными нарушениями и их родителей. Особого внимания заслуживает диссертационное исследование Э.Э. Ульяновой по проблеме формирования эмоциональной составляющей копинг-поведения детей 4-6 лет в микрострессовых ситуациях в ДОУ. Она отмечает, что дети старшего дошкольного возраста в связи с формирующимися определенными новообразованиями могут, наряду с психологической защитой, использовать и копинг-стратегии. С формированием копинг-стратегий у детей она связывает появление способности к прогнозированию. Автор выделяет копинговые стратегии, присущие детям 4, 5, 6 лет [5].

В контексте проблемы сохранения психологического здоровья детей важное значение приобретает развитие у них способности справляться с различного рода трудностями [6; 7; 8; 9].

Эмпирическое исследование копинг-стратегий детей старшего дошкольного возраста проводилось в трех дошкольных образовательных организациях Великого Новгорода. В исследовании приняли участие 65 детей старшего дошкольного возраста (6-7 лет), 7 воспитателей, педагог-психолог. С целью изучения копинг-стратегий детей использовались следующие методы: опросник копинг-стратегий Н.А. Сироты, В.М. Ялтонского, метод опроса-беседы с детьми Э.Э. Ульяновой, нестандартизированное наблюдение за детьми в группах [5].

Анализ результатов опроса воспитателей показал, что одной из наиболее часто используемых стратегий у детей является обращение за помощью к воспитателю (стратегия «поиск социальной поддержки»). Педагог-психолог также отметила, что дети в трудной ситуации чаще всего обращаются к воспитателю, ждут от него поддержки. Также, по мнению воспитателей, дети наиболее часто прибегают к поведенческим и эмоциональным копинг-стратегиям (часто эти стратегии используются в сочетании). Среди эмоциональных стратегий больше процентные показатели получены по следующим стратегиям: «плачет и грустит», «кричит»; среди поведенческих: «дерется/дает сдачу», «обзывается», «бьет, ломает или швыряет вещи». Наблюдения за детьми в группах и беседа с воспитателями показали, что в большинстве случаев данные стратегии носят неконструктивный характер, не разрешают ситуацию, а наоборот ее усугубляют.

По мнению педагогов, достаточно часто дети используют такие способы как «остается сам по себе, один», «просит прощения или говорит правду». У половины детей педагоги отмечают применение такой стратегии как «думает об этом». Из бесед с детьми воспитатели констатируют, что дети в этом возрасте достаточно часто думают о произошедшей ситуации, анализируют саму ситуацию и ее последствия.

Анализ результатов опроса-беседы с детьми показал, что одной из часто встречающихся стратегий выступает «поиск социальной поддержки» – обращение к родителям (преимущественно к маме), воспитателю, в редких случаях к игрушке. Примеры ответов детей: «Иду к маме, я вообще очень люблю маму»; «Расскажу маме про то, что думал»; «Расскажу маме, чтобы пожалела»; «Сказал бы воспитателю»; «Мне плохо, когда меня мальчики обижают и ещё толкают, я им не могу дать сдачи, поэтому иду к маме или воспитательнице и всё рассказываю»; «Разговариваю с Катей (кукла)».

К помощи воспитателя прибегают чаще девочки, чем мальчики. При этом наблюдения, проводимые в детских группах, показали, что воспитатели при обращении детей за помощью, зачастую отказывают в ней, мотивируя это тем, что они (дети) уже взрослые и сами способны разобраться в данной ситуации. При этом дети чаще всего не решают конфликт, а наоборот его усугубляют, решают неконструктивно, в ущерб кого-то из детей, или возникает новый конфликт.

Интересен тот факт, что ряде случаев дети используют в качестве копинг-стратегии обращение к друзьям. Например, «Прошу помощи у друга»; «Поговорил бы с друзьями и забыл бы об этом и др.».

Наиболее часто дети прибегают к эмоциональным и поведенческим копинг-стратегиям: «Сильно злюсь»; «Кричу, очень сильно кричу, чтобы никому ничего не было слышно, а знаете, как я сильно умею кричать»; «Плачу»; «Когда мне плохо, я просто плачу, а что ещё делать?»; «Грущу, ведь когда плохо все грустят»; «Я

грущу, когда со мной никто не дружит, я тогда играю один, сам с собой»; «Расстраиваюсь и ни с кем не разговариваю»; «Сначала поплачу, а потом буду смеяться»; «Сильно смеюсь, чтоб смешно было»; «Чтобы у меня прошла грусть и мне стало хорошо, я вытираю слёзы, успокаиваюсь сам, приподнимаю кончики рта и улыбаюсь, беру свою игрушку клоуна и смею себя, дурачусь по всякому»; «Сержусь и хмурюсь»; «Злюсь и сержусь на всех»; «Раскидываю игрушки по полу»; «Покричу и поругаюсь на того, кто меня обидел»; «Если меня мальчишки в садике обижают, бьют, я тогда даю сдачи»; «Стучу кулаком по столу»; «Буду бить еще сильнее».

Следует отметить, что мальчишки, в отличие от девочек, стараются проявлять большую самостоятельность в решении возникающих проблем, но при этом часто используют агрессию, направленную вовне.

Очень часто дети говорили о таком способе как «прошу прощения», который, по результатам наших наблюдений, выступает как абсолютно формальный акт, осуществляемый по указанию воспитателя и не затрагивающий как чувства обидчика, так и обиженного.

Достаточно часто дети обращаются к игре, продуктивным видам деятельности: «Играю в солдатиков или строю гараж. Знаете, у меня их уже два»; «Чтобы мне стало хорошо, и я не плакала бы, я начинаю играть в разные игрушки, иногда с другими девочками, тогда я быстро успокаиваюсь»; «Буду рисовать»; «Я люблю рисовать, я рисую даже когда мне очень плохо, что-то плохое произошло»; «Пойду гулять»; «Чтобы мне стало хорошо, настроение улучшилось, я иду и смотрю мультики всякие, главное, чтобы они были весёлые и смешные»). Интересно, что воспитатели вообще не называли обращение детей к разным видам деятельности как способе совладания с трудной ситуацией. Возможно, педагоги «не видят» в том числе и психотерапевтического эффекта различных детских деятельностей.

Используются и другие замещающие способы: «Когда мне бывает очень плохо, я иду и что-нибудь кушаю. Мне всё равно что, но больше всего мне хочется скушать что-нибудь вкусненькое»; «Чтобы мне стало хорошо, улучшилось настроение, я зову кого-нибудь к себе в гости или сама к кому-нибудь в гости иду»; «Ем конфеты. Я люблю конфеты, они вкусные»; «Все съем. Много съем»; «Ну, с мамой в магазин ходили, карандаши купили».

Редко дети прибегают к использованию когнитивных копинг-стратегий, хотя такие примеры встречались. Например, «Просто хожу и думаю. Мне мама говорит, чтобы я подумал»; «Расскажу маме про то, что думал». Как уже отмечалось выше, дети могут описать свое эмоциональное состояние, понимают последствия своего поведения, неэффективность неконструктивного поведения. Например, «Злюсь, как будто у меня в голове чайник или кастрюля кипит»; «Не знаю. Наверное, ничего не хочу (делать). Все приставать начинают»; «Я не даю сдачи, давать сдачи – это неправильно, потом тебе опять дадут»; «Мне становится плохо, когда я ссорюсь с другими девочками, я переживаю. Чтобы мне стало хорошо, и я не переживала, я иду первая мириться, мне это помогает лучше всего».

Выводы. Проведенное исследование показало, что в арсенале детей имеются определенные способы, которые позволяют им пережить и справиться с различными трудными для них ситуациями. В большинстве случаев дети используют поведенческие копинг-стратегии, зачастую носящие неконструктивный/недостаточно конструктивный характер. Но встречается и использование конструктивных и частично конструктивных копинг-стратегий. В связи с этим, является актуальной работа по обучению детей способам совладания с трудными жизненными ситуациями.

Аннотация. Обосновывается актуальность изучения копинг-стратегий у детей; рассматриваются копинг-стратегии детей старшего дошкольного возраста (эмоциональные, поведенческие, когнитивные).

Ключевые слова: трудные ситуации, копинг-стратегии, дети старшего дошкольного возраста.

Annotation. The urgency of studying coping strategies in children is grounded; the coping strategies of children of the senior preschool age (emotional, behavioral, cognitive) are considered.

Keywords: difficult situations, coping strategies, children of senior preschool age.

Литература:

1. Александрова Н.В. Проблема психологического здоровья детей в контексте деятельности педагога-психолога дошкольной образовательной организации // Вестник Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого. 2015. № 5 (88). С. 8-11.
2. Лазарус, Р. Теория стресса и психофизиологические исследования / Р. Лазарус // Эмоциональный стресс. Л.: Медицина, 1970. С. 54-76.
3. Никольская Р.М. Психологическая защита у детей. СПб., 2006. 340 с.
4. Одинцова М.А. Многоликость «жертвы», или Немного о великой манипуляции (система работы, диагностика, тренинги): учеб. пособие / М.А. Одинцова. – М.: Флинта: НОУ ВПО «МПСи», 2010. – 256 с.
5. Ульянова Э.Э. Формирование эмоциональной составляющей поведения детей 4-6 лет в микрострессовых ситуациях в ДОУ (на основе копинг-стратегий): автореф. дис.... канд. психол. наук / Э.Э. Ульянова. Казань. 2007. 24 с.
6. Pevzner M.N., Sheraizina R.M., Petriakov P.A., Donina I.A., Migunova E.V., Shirin A.G. Historical stages and the modern models of children and adults territorial communities//Review of European Studies. 2015. Т. 7. №9. С. 97-111.
7. Певзнер М.Н., Петряков П.А., Александрова М.В., Донина И.А. Образовательные возможности развития детско-взрослых взаимоотношений//Образование: ресурсы развития. Вестник ЛОИРО. 2016. № 1. С. 20-24.
8. Щупак А.Г., Везетну Е.В. Формы и методы развития креативности в творческой деятельности дошкольников // Педагогический вестник. – Научный журнал: – Новосибирск: Изд. АНС «СибАК», 2018. – №1. – 86 с., с. 81-86
9. Киндрук В.Н., Вовк Е.В. Проектная деятельность в условиях дошкольной образовательной организации как инновационная педагогическая технология // Педагогический вестник. – Научный журнал: – Новосибирск: Изд. АНС «СибАК», 2018. — №1. - 86 с., с. 49-50

**РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА КАК ЭФФЕКТИВНОЕ УСЛОВИЕ ИХ
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РОСТА**

*ассистент кафедры педагогики Асхадуллина Наиля Нургаяновна
Елабужский институт (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Елабуга);
кандидат педагогических наук, доцент Тальшева Ирина Анатольевна
Елабужский институт (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Елабуга)*

Постановка проблемы. На современном этапе развитие критического мышления обучающихся является особо актуальной проблемой в образовании. Не остается эта проблема без внимания и в профессиональном педагогическом образовании. Несомненно, важной составляющей профессионального развития учителя выступает его способность к разумной критике, проявляющейся в высоком уровне интеллектуального восприятия, понимания и объективному подходу к окружающему информационному полю [4].

Критическое мышление активно исследуется в педагогической и психологической науках. Одним из первых ученых, давших определение сущности критического мышления, стал Дж. Дьюи. Он выдвинул идею о рефлексивном мышлении, которое отождествлялось им с критическим мышлением. Ученый разграничил обыденное, «некритическое» мышление и рефлексивное мышление. Рефлексивное мышление предполагает поиск недостающих фактов для целостного видения проблемы, умение осуществлять поиск недостающих элементов, соединять их и рационально анализировать [2].

Изложение основного материала исследования. Концептуальные основы феномена «критическое мышление» были выделены Э. Глейзером, Р. Эннисом и Р. Полом, заслугой которых является идея о развитии установки и готовности к критическому мышлению [7, 8, 9].

Исследованию понятия критического мышления уделили внимание и представители отечественной психолого-педагогической мысли. Так, Е. Волков отмечает, что критическое мышление является обоснованным и целенаправленным типом мышления, формирующим определенный тип личности, обладающей логичностью, целенаправленностью, аналитичностью, прогностичностью [1]. В качестве признака критического мышления М. Чошанов выделяет способность личности выбирать наиболее оптимальное решение среди множества, аргументировано опровергать ложные, подвергать сомнению эффективные, но не эффективные решения [6]. М.В. Кларин определил критическое мышление как мышление, направленное на решение конкретных действий, основанных на рациональности, рефлексивности, целенаправленности, организованности субъекта [3]. В работах Г.Ф. Сориной понятие критического мышления определено в виде навыков аналитической деятельности, рефлексии над собственной мыслительной деятельностью, умения работать с понятиями, суждениями, умозаключениями, вопросами, способности оценивать те же умения у других [5, с. 196].

Анализ различных подходов к пониманию феномена критического мышления позволил выделить его общие признаки: распознавание недостающей объективной информации, поиск этой информации, аналитичность, рациональное и рефлексивное мышление. Кроме этого установлено, что критическое мышление взаимосвязано с другими видами мышления, такими как продуктивный, проблемный, творческий, логический, системный, а также с понятием интеллекта. Выяснено, что развитие у будущего учителя навыков критического мышления способствует формированию у него активной и целенаправленной жизненной позиции, проявляющейся в стремлении к адекватному выражению мысли [5, с. 198].

В исследовании проблемы формирования у будущих учителей навыков критического мышления для определения «слабых мест» в организации образовательной деятельности студентов был проведен опрос второкурсников направленной подготовки «Педагогическое образование» в количестве 107 респондентов. Полученные результаты опроса свидетельствуют о том, что будущие учителя не готовы осуществлять свою будущую профессиональную деятельность без готового шаблона. 67% обучающихся предпочли бы репродуктивную деятельность творческой, так как она является для них более привычной со школьной скамьи. Таким образом, мы сталкиваемся с проблемой выбора репродуктивной деятельности будущими учителями, что не соответствует требованиям федеральных государственных образовательных стандартов.

Одной из основных задач педагога высшей школы, при планировании занятий, является выбор приемов развития критического мышления обучающихся. Данная методика должна включать в себя неоднозначный характер изучаемой студентами информации, через постановку гипотез, их проверку, анализ различных текстов, учебных видеоматериалов, обсуждения альтернативных точек зрения в группе и использования их как возможности перехода на высший уровень понимания, принятия и разрешения проблемы. Студенты, развивая навыки критического мышления, становятся активными субъектами учебной деятельности, находят пути в самореализации собственных проектов, осуществляют выбор в решении поставленных проблем и подкрепляют это решение разумными, обоснованными доводами. Они также осознают, что возможны иные решения проблемы, и стараются доказать, что выбранное ими решение логичнее и рациональнее прочих.

В целях развития у будущих учителей навыков критического мышления на практических занятиях общепедагогического модуля подготовки «Конструирование и реализация образовательных процессов» был использован ряд приемов, направленных на формирование у них способности к управлению интеллектуальной деятельностью, как собственной, так и группы. Изначально студенты были разделены на микрогруппы (4-5 человек), каждый из которых выбирал определенные роли и отстаивал свою точку зрения в обсуждении вопросов темы занятия («учитель», «ученик», «родитель», «эксперт»). При этом, роли распределялись по принципу случайного отбора («лотереи»). Поэтому основным правилом для участников встреч было не «вживаться» в роль, а раскрыть свои способности представлять различные формы мысли. В

основе организации таких занятий лежит командный принцип и личная ответственность каждого студента за результаты усвоения, понимания и представления своей работы [5, с. 204].

Структура проведения практических занятий по дисциплине «Конструирование и реализация образовательных процессов» была выстроена в трехфазном режиме развития критического мышления: «Вызов» - «Осмысление» - «Рефлексия». Каждая фаза включала в себя применение различных педагогических техник, состоящих из приемов активизации интеллектуально-творческой деятельности студентов («кластер», таблица «Знаю - Хочу знать - Узнал», «корзина идей», «синквейн», «ромашка» Блума, «дерево предсказаний» и др.). По результатам проведенных занятий студенты писали итоговое эссе на тему «Процесс обучения: от репродукции к творческому созиданию», в котором значительная их часть отметила эффективность применения данной методики в развитии у них навыков разумной критики в постановке и решении образовательных задач.

Выводы. Изложенное свидетельствует о том, что развитие у будущих учителей навыков критического мышления является одной из эффективных методик технологии проблемного обучения, направленной на формирование у субъекта образовательной среды умений критического анализа выявленных проблем и поиска способов их конструктивного решения.

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития критического мышления у будущих учителей как объективной потребности в их профессионально-личностном росте. Установлено, что применение преподавателями высшей школы педагогических техник, направленных на развитие критического мышления студентов, обеспечивает эффективность учебно-воспитательного процесса в общеобразовательной школе. Выяснено, что учитель, обладающий навыками критического мышления, способен к принятию обоснованных педагогических решений в ситуации неопределенности, выработке собственной стратегии действий в вопросах обучения и воспитания и определению смысловой ценностной ориентации в познании и поиске средств достижения профессиональных целей.

Ключевые слова: критическое мышление, рефлексивное мышление, тип личности, профессиональное педагогическое образование, профессионально-личностный рост учителя.

Annotation. The article is reviewed of the problem of developing critical thinking in future teachers as an objective need for their professional-personal growth. It is established that the use of pedagogical techniques by teachers of higher education aimed at developing critical thinking of students ensures the effectiveness of the educational process in the general education school. It was found that a teacher with critical thinking skills is able to make informed pedagogical decisions in a situation of uncertainty, develop his own strategy of action in matters of education and upbringing, and determine the semantic value orientation in cognition and find means to achieve professional goals.

Keywords: critical thinking, reflexive thinking, personality type, professional pedagogical education, professional-personal growth of a teacher.

Литература:

1. Волков Е. Критическое мышление: принципы и признаки. Введение. [Электронный ресурс]. URL: <http://evolkov.net/critic.think/articles/Volkov.E.Critical.think.principles.introduction.html> (дата обращения: 03.03.2018).
2. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления (How we think – Как мы мыслим). – М.: «Лабиринт», 1999. – 192 с.
3. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. – М.: Арена 1994. – 124 с.
4. Мирошниченко Н.И. Развитие критического мышления учащихся на уроках иностранного языка (немецкого) // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. 2013. №1с. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-kriticheskogo-myshleniya-uchaschihsya-na-urokah-inostrannogo-yazyka-nemetskogo> (дата обращения: 16.03.2018).
5. Сорина Г.В. Критическое мышление и метод экспертных групп // Epistemology & Philosophy of Science. 2005. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kriticheskoe-myshlenie-i-metod-ekspertnyh-grupp> (дата обращения: 04.03.2018).
6. Чошанов М.А. Дидактическое конструирование гибкой техники обучения // Педагогика. – 1997. – № 2. – С. 21–29.
7. Ennis R. Critical thinking. – Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, 1996.
8. Fisher A. Critical Thinking. An Introduction. – Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
9. Paul R. W. Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World. – Rohnert Park, CA: Center for Critical Thinking and Moral Critique, Sonoma State Univ., 1990.

ПРОБЛЕМА ОПРЕДЕЛЕНИЯ КОМПОНЕНТОВ СТРУКТУРЫ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры филологических дисциплин
и методик их преподавания Бузинская Яна Михайловна
Евпаторийский институт социальных наук (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования «Крымский федеральный
университет им. В. И. Вернадского» (г. Евпатория)*

Постановка проблемы. В профессиональной подготовке будущего педагога, ввиду учета сущности педагогической деятельности, одним из важнейших аспектов и условий профессионального образования является формирование коммуникативной компетентности.

В отечественной науке исследования, посвященные изучению различных аспектов коммуникативной компетенции, принадлежат авторству Е.А. Аршавской, Е.М. Верещагина, М.И. Вятютнева, И.А. Зимней, В.Г. Костомарова и других ученых.

На основе анализа теоретической литературы, посвященной различным аспектам анализируемой нами компетентности, под данным феноменом будем понимать интегративное профессионально значимое качество педагога, включающее знания, умения и навыки, которые формируются в процессе профессиональной подготовки, а также личностные и индивидуально-физиологические качества учителя. Иными словами, коммуникативная компетентность – это осведомленность специалиста в области установления и поддержания контактов с собеседником, которая заключается в реализации умений вызвать интерес к информации, что передается, правильно использовать вербальные и невербальные средства языка с целью обеспечения эффективности общения, выбирать тактику и стратегию общения.

Формирование коммуникативной компетентности педагога в системе профессиональной подготовки будущего специалиста в высшей школе невозможно без знания основных структурных компонентов данного профессионального значимого качества и составляющей профессионально-педагогической компетентности. В этой связи рациональным, по нашему мнению, является изучение структуры коммуникативной компетентности педагога.

На основе анализа психолого-педагогической литературы можем заключить, что на современном этапе в отечественной науке нет единого подхода к определению структурных элементов коммуникативной компетентности. С целью определения полной картины относительно сущности анализируемой в данном исследовании компетентности и разработки обобщенной схемы ее структурных компонентов обратимся к изучению различных научных подходов по определению структуры коммуникативной компетентности как одной из составляющих профессионально-педагогической компетентности специалиста, показателя его профессионализма и уровня педагогического мастерства.

Изложение основного материала исследования. С целью определить и проанализировать компонентный состав коммуникативной компетентности педагога обратимся к изучению позиции М.Н. Вятютнева. По мнению автора, структура анализируемой нами компетентности «состоит из знаний грамматики, лексики, правил общения, этикетных формул, речевых средств» [2, с. 34].

Е.А. Аршавская в качестве составляющих коммуникативной компетентности выделяет языковую и социальную компетенции [1].

В структуре коммуникативной компетентности Н.В. Кузьмина выделяет следующие компоненты:

- теоретический блок (знания в области межличностного взаимодействия);
- практический блок (коммуникативные умения);
- личностный блок (коммуникативные свойства и качества личностинеобходимые для установления межличностного взаимодействия) [5].

Е.В. Прозорова в структуре коммуникативной компетентности выделяет два компонента. Первый включает коммуникативные ценности, ориентацию и специфику мотивации коммуниканта, его потребности в общении. Второй компонент определяет проявление коммуникативной компетентности непосредственно в общении, коммуникативном поведении и содержит две составляющие, а именно: действия во время акта коммуникации (умения и навыки общения) и знания об общении [6].

С.С. Савичев выделяет такие составляющие коммуникативной компетентности:

- лингвистическую (языковую);
- социолингвистическую (умение использовать языковой материал в соответствии с контекстом);
- социокультурную (умение пользоваться знаниями культуры, истории, традициями и обычаями стран изучаемого языка);
- дискурсивную (умение организовывать речь, поддерживать разговор, слушать собеседника, учитывать его точку зрения);
- стратегическую (умение ставить задачи, добиваться цели, устанавливать контакт с собеседником);
- социальную (умение поставить себя на место другого и способность справиться со сложившейся ситуацией) [7, с. 78].

По мнению Д.И. Изаренкова, структурную модель коммуникативной компетентности составляют следующие компетенции:

- языковая (умение строить грамматически правильные и осознанные высказывания), предметную (отвечает за содержание высказывания и обеспечивает получение знаний о том фрагменте мира, который является предметом речи);
- прагматическая (способность использовать высказывание в определенных речевых актах, соотнося их с условиями общения) [4].

Ряд исследователей (Л.А. Ермакова, Т.А. Третьякова, Л.Л. Федорова) считают, что коммуникативная компетенция представляет собой систему, включающую следующие компоненты:

- лингвистический;
- паралингвистический;
- лингвосоциокультурный;

- предметный и др. [3].

На основе осуществленного анализа научных позиций определим обобщенную систему структуры коммуникативной компетентности, составляющими компонентами которой являются языковая, речевая и социолингвистическая компетенции. Остановимся подробнее на их характеристике.

Языковая компетенция включает определенную систему знаний о языке как сложном социокультурном явлении и сформированные на этой основе языковые умения:

- фонетические;
- орфоэпические;
- морфемные;
- лексические;
- синтаксические.

Речевая компетенция охватывает определенные знания о точности, целесообразности, адекватности, правильности использования языковых средств, знания об особенностях использования языковых средств в зависимости от типа, стиля речи, знания особенностей использования изобразительно-выразительных средств языка, особенностей устной и письменной речи, ее диалогической и монологической формы. Речевая компетенция является одним из компонентов профессиональной готовности, реализации профессионального потенциала будущего педагога.

Социолингвистическая компетенция представляет собой интегративное образование, включающее знания и умения, необходимые для социального аспекта использования языка (правила вежливости, нормы, регулирующие отношения между социальными группами), определяющееся динамикой социальной стратификации общества, культурной ориентацией его граждан; позитивной социальной мотивацией личности.

Выводы. Обобщая вышеизложенное заключаем, что формирование коммуникативной компетентности на современном этапе развития профессионального образования является обязательным условием профессиональной подготовки будущего учителя. Эффективность ее формирования данной компетентности предполагает знание преподавателями и студентами не только ее сущности и функций, но и основных компонентов ее структуры, подробно рассмотренных в нашем исследовании.

Аннотация. Статья посвящена изучению проблемы определения структурных компонентов коммуникативной компетентности педагога. В работе проанализированы научные подходы ученых по определению компонентов структуры анализируемой в исследовании компетентности, составлена обобщенная структурная модель коммуникативной компетентности педагога.

Ключевые слова: компетенции, компетентность, профессионально-педагогическая компетентность, коммуникативная компетентность, педагога, компоненты, структура, формирование коммуникативной компетентности.

Annotation. The article is devoted to the study of the problem of determining the structural components of the teacher's communicative competence. The paper analyzes the scientific approaches of scientists to determine the components of the structure analyzed in the study of competence, compiled a generalized structural model of communicative competence of the teacher.

Keywords: competence, competence, professional and pedagogical competence, communicative competence, teacher, components, structure, formation of communicative competence.

Литература:

1. Аршавская Е. Экстралингвистические детерминанты формирования коммуникативной способности (компетенции). – М., 1979. – С. 73.
2. Вятютнев М.Н. Традиции и новации в современной методике преподавания русского языка // Научные традиции и новые направления в преподавании русского языка и литературы. – М., 1986. – 34 с.
3. Ефремова, Н.Ф. Компетенции в образовании: формирование и оценивание. – М.: Издательство «Национальное образование», 2012. – 416 с.
4. Изаренков Д.И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов // Русский язык за рубежом. – 1990. – №4. – С. 54–60.
5. Кузьмина Н. В. Основы общей и прикладной акмеологии : учеб. пособ.. – М., 1995. – 57 с.
6. Прозорова Е. В. Педагогические условия формирования коммуникативной компетентности / Е. В. Прозорова // Мир психологии. – 2000. – № 2. – С. 191–202.
7. Савичев С.С. Проблема развития коммуникативной компетентности студентов высшей школы // Известия Самарского научного центра Российской академии наук, 2010. – №5. – С. 78.

УДК 371

К ВОПРОСУ ОПРЕДЕЛЕНИЯ КОМПОНЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

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

Постановка проблемы. Ведущей задачей реализации профессиональной подготовки будущих учителей в высшей школе является формирование профессионально-педагогической компетентности. Под термином «профессиональная компетентность», вслед за А.В. Сластениным, будем понимать «интегральную характеристику деловых и личностных качеств специалиста, отражающую не только уровень знаний, умения, опыта, достаточных для достижения целей профессиональной деятельности, но и социально-нравственную позицию личности [5, с. 98].

Изложение основного материала исследования. Формирование профессионально-педагогической компетентности предполагает знание ее структурных компонентов.

Анализ теоретических источников позволяет заключить, что специфика и сущность профессиональной компетентности зависит от функций профессиональной деятельности специалиста. В.М. Монахов и А.И. Нижников определили общую структуру профессионально-педагогической деятельности, в которой выделили следующие компоненты:

- информационный;
- исследовательский;
- интеллектуальный;
- креативный;
- диагностический;
- прогностический;
- коммуникативный;
- аксиологический;
- управленческий;
- проектировочный [4].

Профессиональные функции педагога обусловлены спецификой цели, особенностями учебного процесса, а также возрастными особенностями аудитории. Так, по нашему убеждению, именно функция является условием существования любой структуры, отражая природу целого, его специфику и сущность. В этой связи заключим, что через выявление функций педагогической деятельности можно определить содержание и номенклатуру базовых компетенций педагога, составляющих структуру его профессиональной компетентности.

На основе изучения теоретической литературы видим, что большинство ученых к функциям профессиональной деятельности педагога относят обучающую, развивающую, воспитательную, коммуникативную, научно-исследовательскую, диагностическую, стимулирующую, прогностическую, мотивирующую, методическую, управленческую, организаторскую, корректирующую и другие функции. Все указанные функции детерминируются системой основных задач педагогической деятельности, среди которых ведущей является передача культурных ценностей и достояний обучающимся, развитие их познавательных и творческих способностей.

В данном исследовании с целью определения структурных компонентов профессиональной компетентности целесообразно, по нашему мнению, принять за основу перечень профессиональных функций педагога, разработанный А.А. Бабенко. Итак, исследователь выделяет следующие функции:

- практико-операционную (технологическую) – трансформация полученных знаний в практической предметной деятельности в виде умений и навыков владения, проектирования и организации профессиональной деятельности;
- мотивационно-побудительную – развитие и обретение зрелой формы мыслей, мотивов, ценностей, всей направленности личности, самоутверждения в собственной профессиональной деятельности, реализация творческого потенциала, уникальных способностей, приобретения авторитета среди коллег и для самого себя;
- гностическую – активизация познавательной, интеллектуальной деятельности личности, усвоение накопленных человечеством знаний, фактов, информации образовательного характера, повышения личной осведомленности, кругозора, эрудиции, нацеленных на перспективное развитие;
- контрольно-оценочную (рефлексивную) – осознание человеком своих знаний, поведения, нравственного облика и интересов, идеалов и мотивов; целостная оценка самого себя как профессионала;
- коммуникативную – открытость к общению, обогащение в процессе межличностного взаимодействия [1].

Проведенный анализ позволяет выделить структурные компоненты профессионально-педагогической компетентности, к которым, вслед за И.А. Зимней, Т.Е. Исаевой, Ю.Г. Тарур, А.В. Хуторским, отнесем следующие:

- мотивационный;
- когнитивный;
- деятельностный;
- ценностно-рефлексивный;
- эмоционально-волевой [2; 3; 6; 7].

Рассмотрим их подробнее. Мотивационный компонент отражает отношение педагога к профессиональной деятельности, что выражается в целевых установках. Данный компонент включает потребность личности в профессиональной деятельности; стремление к творческой, научной и учебно-методической деятельности; интерес к воспитательной работе; познавательные, профессиональные и творческие мотивы, которые влияют на целеполагание в процессе профессиональной деятельности.

Когнитивный компонент включает комплекс теоретических, технологических, методологических и предметных знаний.

Деятельностный компонент включает опыт познавательной деятельности, зафиксированный в форме его результатов – знаний в профессиональной научной отрасли; опыт осуществления известных способов деятельности в форме умений действовать по образцу; опыт творческой деятельности в форме умений принимать эффективные решения в проблемных ситуациях; опыт формирования эмоционально-ценностных отношений в форме личностных ориентаций и т.п.

Ценностно-рефлексивный компонент представляет собой совокупность личностно значимых и ценных стремлений, идеалов, убеждений, взглядов, отношений педагога к продукту и предмету профессиональной деятельности, понимание профессиональной компетентности как одной из ведущих профессиональных и социальных ценностей; включая адекватную самооценку собственных возможностей в профессиональной деятельности, наличие собственной позиции относительно принятых решений, стремление к самоактуализации, саморазвитию, постоянной работе над собой в профессиональной сфере, профессиональному самосовершенствованию.

Эмоционально-волевой компонент включает способность понимать собственное эмоциональное состояние в различных профессиональных ситуациях, способность анализировать причины успехов и неудач, корректировать на основе этого анализа свою деятельность, целеустремленность действий в профессиональной деятельности [2; 3; 6; 7].

Выводы. Итак, резюмируя вышеизложенное, подчеркнем, что одной из важнейших задач осуществления профессиональной подготовки будущих учителей является формирование профессионально-педагогической компетентности. Реализация данного процесса предусматривает знание структурных компонентов изучаемой компетентности. Их определение является сегодня актуальной педагогической проблемой. В данном исследовании нами обоснован подход, согласно которому определение компонентов структуры должно осуществляться на основе учета перечня функций педагогической деятельности.

Аннотация. В статье обосновывается подход определения структурных компонентов профессионально-педагогической компетентности на основе учета функций педагогической деятельности. В работе определены и охарактеризованы основные компоненты структуры профессионально-педагогической компетентности.

Ключевые слова: компетентность, профессиональная компетентность, профессионально-педагогическая компетентность, структура профессионально-педагогической компетентности, компоненты профессионально-педагогической компетентности, функции педагогической деятельности.

Annotation. The article substantiates the approach of determining the structural components of professional and pedagogical competence on the basis of taking into account the functions of pedagogical activity. The paper identifies and characterizes the main components of the structure of professional and pedagogical competence.

Keywords: competence, professional competence, professional-pedagogical competence, structure of professional-pedagogical competence, components of professional-pedagogical competence, functions of pedagogical activity.

Литература:

1. Бабенко А.А. Становление практико-операционной функции профессиональной компетентности будущего специалиста в условиях реализации заданного подхода // Педагогические проблемы становления субъектности школьника, студента, педагога в системе непрерывного образования: сб. науч. и метод. тр. Вып. 6: в 3 ч. / под ред. Н. К. Сергеева, Н. М. Борытко. – Волгоград: Изд-во ВГИПКРО, 2002. – Ч. 1. – С. 61-65.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетентности – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – №5. – С. 34-42.
3. Исаева Т. Е. Классификация профессионально-личностных компетенций вузовского преподавателя: труды международной научно-практической Интернет-конференции [Преподаватель высшей школы в XXI веке]. – Сб. 4. – Ростов-н/Д: Рост. гос. ун-т путей сообщения. – С. 15–21.
4. Монахов В.М. Проектирование траектории становления будущего учителя / В.М. Монахов, А.И. Нижников // Школьные технологии. – 2000. – № 6. – С. 66-83.
5. Сластенин В.А. и др. Педагогика: учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издат. центр «Академия», 2002. – 576 с.
6. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 20-26.
7. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Ученик в общеобразовательной школе. – М.: ИОСО РАО, 2002. – С. 135–157.

УДК 371

АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

*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 гуманитарном знании все больше актуализируется проблема учителя, в частности, аспекты его профессиональной подготовки. В данном ключе академик В.А. Сластенин стратегическую цель педагогического образования в современных условиях видит в развитии и саморазвитии личности будущего педагога как гражданина, искренне озабоченного судьбой родного государства, обладающего гуманистической духовно-нравственной ориентацией, владеющего современным антропологическим знанием, понимающего обучающихся, умеющего оказывать адекватное педагогическое воздействие; высококвалифицированного специалиста, способного видеть сущность своей предметной области в системе современного научного знания и культурной практики [5].

По словам ученых И.Ф. Исаева и Е.Н. Шиянова: «такое понимание цели педагогического образования потребовало поиска методологических оснований, адекватных современному социокультурному состоянию российского общества, его национальным традициям, опыту профессионально-педагогической подготовки учителей» [2, с. 193].

Исходя из специфики педагогической деятельности и ее функций, многими современными теоретиками образования был признан аксиологический подход в значении одной из ведущих концептуальных основ реализации профессиональной подготовки будущих учителей в современных условиях развития общества и системы высшего профессионального образования. В частности основателями и теоретиками данного подхода являются В. А. Сластенин и Е.Н. Шиянов, обосновавшие его как методологическое основание исследования проблем педагогического образования и реализации профессиональной подготовки будущих педагогов.

Изложение основного материала исследования. Сегодня аксиология рассматривается как теория ценностей и характеризуется существенным перемещением внимания на общечеловеческие ценности, определяющиеся в сознании современных граждан нынешними реалиями бытия.

Центральное понятие аксиологии – ценности, которые характеризуют социокультурное значение явлений действительности, включенных в ценностные отношения.

Аксиологический подход актуализируется сегодня ввиду развития гуманистического направления в образовании. Его актуальность обусловлена тем, что человек рассматривается в рамках аксиологического

подхода, как и гуманистического, как высшая ценность общества и самоцель общественного сознания. В ценностном подходе сегодня находит свое отображение разнообразие отношения к человеку, обществу и духовным ценностям, так, аксиологический подход, в том числе, определяет содержание гуманистической сущности личности [1].

Говоря о сущности ценностного компонента в системе профессионализма педагога, стоит обратиться к изучению сущности понятия «профессиональная компетентность». А.В. Сластенин рассматривает данное понятие как «интегральную характеристику деловых и личностных качеств специалиста, отражающую не только уровень знаний, умения, опыта, достаточных для достижения целей профессиональной деятельности, но и социально-нравственную позицию личности [5, с. 98].

Профессиональная компетенция отражает способность не только использовать полученные знания, но и продуцировать новые явления, информацию, направленность содержания высшего образования сквозь ключевые профессионально-личностные компетенции, являющиеся лично осознанными на субъективном опыте, навыках, знаниях универсального значения.

Формирование профессиональной компетентности будущего специалиста – это развитие творческой индивидуальности, формирование способности к восприятию инноваций, способность адаптироваться к изменениям в профессиональной среде. Эффективность процесса формирования профессиональной компетентности будущего специалиста в области образования будет зависеть от полноты реализации всех его составляющих.

Большинство исследователей в системе структуры профессионально-педагогической компетентности определяют ценностный компонент. В то же время одной из составляющих педагогического мастерства является педагогическая культура, среди функций которой, наряду с регулятивной, воспитательной и нормативной, В.А. Сластенин и Е.Н. Шиянов и И.Ф. Исаев выделяют аксиологическую [5].

Указанные функции определяют функциональные компоненты профессионально-педагогической компетентности и значение в реализации образовательно-воспитательных задач. Одним из структурных компонентов данного процесса выступает аксиологический, сущность которого заключается в формировании профессионально-этической культуры будущего педагога как совокупности педагогических ценностей.

Так, в формировании профессионально-педагогической компетентности важную роль играют аксиологические компоненты, которые целесообразно обосновать в значении ведущих элементов структуры личности, которые выполняют регулирующую и направляющую функцию всех сфер деятельности будущего педагога.

Выводы. Таким образом, ценности выступают связующим звеном между личностью будущего специалиста, ее внутренним миром и окружающей социальной средой. Данная основа определяет профессиональную компетентность педагога.

Система педагогических ценностей будущего специалиста закладывается в большей степени в процессе обучения в высшей школе. От уровня успешности данного процесса, по мнению сторонников аксиологического подхода в образовании, будет зависеть эффективность формирования профессионально-педагогической компетентности будущих специалистов. Обретение профессионально-этической культуры как совокупности присвоенных педагогических ценностей происходит путем трансформации объективных ценностей в личные ценности и ценностные ориентации будущего специалиста. Процесс ориентации будущего специалиста на ценности является постоянным и развивается от общедоступных ценностей к ценностям высшего уровня.

В структуре ценностного компонента профессиональной компетентности педагога выделяют:

- ценности жизнедеятельности человека;
- профессиональные (педагогические);
- личностные ценности

Ценности первой группы выполняют важные социальные функции:

- ориентирует будущего специалиста в социальном пространстве;
- мотивируют социальные действия, его поступки;
- регулируют взаимодействия и отношения личности в обществе [3].

Ко второй группе относятся ценностные ориентации как одна из важных характеристик личности, благодаря которым у личности формируется система профессиональных ценностей. Так, развитие ценностных ориентаций является одной из задач профессиональной подготовки будущих педагогов [4].

Личностные ценности, составляющие третью группу указанной выше структуры, фокусируются на сложившейся профессиональной компетентности как совокупности компетенций, определяющих успешность профессиональной деятельности будущего педагога и уровень его конкурентоспособности на рынке труда в современных социокультурных и социально-экономических условиях [3].

Аннотация. Статья посвящена изучению сущности аксиологического подхода в профессиональном педагогическом образовании. В работе отражены основные положения аксиологического подхода в образовании. В статье рассматривается ценностный (аксиологический) компонент профессионально-педагогической компетентности, а также роль ценностей в системе ее формирования. В исследовании рассмотрены основные структурные составляющие ценностного компонента профессиональной компетентности педагога.

Ключевые слова: аксиология, аксиологический подход, ценностный подход, ценности, система ценностей, профессиональные ценности, ценностные ориентации, личные ценности, профессиональная подготовка, будущий педагог, профессионально-педагогическая компетентность, профессиональные компетенции, профессионально-педагогическое образование.

Annotation. The article is devoted to the study of the essence of axiological approach in professional pedagogical education. The paper reflects the main provisions of the axiological approach in education. The article considers the value (axiological) component of professional and pedagogical competence, as well as the role of values in the system of its formation. The study considers the main structural components of the value component of the professional competence of the teacher.

Keywords: axiology, axiological approach, value approach, values, system of values, professional values, value orientations, personal values, professional training, future teacher, professional and pedagogical competence, professional competence, professional and pedagogical education.

Литература:

1. Ефимова Е. М. Аксиологический подход как методологическая основа формирования социальной устойчивости профессионала. Режим доступа: <http://www.sgu.ru/files/nodes/63395/Efimova.pdf>.
2. Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Аксиологический и культурологический подходы к исследованию проблем педагогического образования в научной школе В.А. Сластенина // Сибирский педагогический журнал. – 2005. – № 2. – С. 193-208.
3. Кирьякова А. В. Аксиология образования. Ориентация личности в мире ценностей: монография / А. В. Кирьякова. – М.: Дом педагогики. ИПК ГОУ ОГУ, 2009. – 318 с.
4. Кирьякова А. В. Ценностные ориентиры университетского образования // Вестник ОГУ. – № 2 (121). – 2012. – С. 27-33.
5. Сластенин В.А. и др. Педагогика: учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издат. центр «Академия», 2002. – 576 с.

УДК: 37.07

УПРАВЛЕНИЕ МНОГООБРАЗИЕМ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

*старший преподаватель Воднева Светлана Николаевна
Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Псковский государственный университет» (г. Псков)*

Статья (публикация) подготовлена при финансовой поддержке Минобрнауки России в рамках государственного задания, проект №27.2617.2017/4.6

Постановка проблемы. Современное образовательное пространство представлено институциональным многообразием, многообразием коллективов педагогов, обучающихся, их родителей, взаимоотношениями внутри образовательного учреждения, взаимоотношениями с партнерами, спонсорами, вышестоящими организациями. Во главе каждой образовательной организации – его руководитель, именно от него во многом зависит эффективность работы образовательной организации, ее привлекательность и конкурентоспособность на рынке образовательных услуг [3].

Так, изучение специфики работы современной дошкольной образовательной организации показало, что ее руководитель сталкивается, например, с проблемой нехватки мест для всех желающих, или с желанием родителей получить дополнительное образование для детей. Отвечая на запросы родителей воспитанников, руководитель образовательной организации открывает группы неполного дня пребывания, различные студии, секции, кружки, для ведения которых приглашаются художники, спортсмены, скульпторы, танцоры, которые не всегда знают специфику работы с дошкольниками. Руководитель дошкольной образовательной организации должен, с одной стороны, удовлетворить запросы общества, создать условия для развития воспитанников, профессионального роста педагогов, а с другой стороны, должен работать над созданием имиджа образовательной организации, ее конкурентоспособности, способствовать слаженной командной работе коллектива, привлекать родителей к учебно-воспитательному процессу.

При изучении задач современной школы было установлено, что она ориентирована на выполнение социального заказа, где основными задачами также являются предоставление наилучших условий и возможностей для всестороннего личностного развития обучающихся, удовлетворения образовательных потребностей и одновременно повышение качества образования. Эти условия могут быть реализованы в предоставлении многопрофильности образовательной организации.

Перед руководителем организации дополнительного образования стоят другие проблемы: многообразие должностей, профилей, специальностей, наличие в коллективе ярких личностей (художников, музыкантов и др.), коллективная творческая деятельность, наличие ценностных ориентаций с одной стороны, ответственность за прибыльность организации, с другой стороны. От руководителя образовательной организации дополнительного образования требуется активизировать деятельность коллег, усилить мотивацию коллектива педагогов постоянно развиваться для удовлетворения образовательных потребностей общества.

При подготовке специалиста среднего профессионального образования (СПО) делается акцент на требования рынка труда, прослеживается тесная взаимосвязь образования, науки и промышленности. Образовательные организации СПО становятся многофункциональными, многопрофильными, многоступенчатыми. Для эффективного управления руководитель образовательной организации СПО должен знать специфику дуального образования, уметь организовать взаимодействие образовательной организации СПО с организациями-партнерами.

Изложение основного материала исследования. Изучение деятельности современного вуза показало, что повышение самостоятельности, многоканальное финансирование, структурные преобразования, изменение запроса на образовательные и научно-исследовательские услуги и работы, повышающиеся требования к подготовке специалистов, более глубокая интеграция в мировое образовательное пространство, интенсивный обмен опытом преподавателей и студентов, совместная разработка проектов, в том числе международных, инновационная деятельность - тенденции развития современного вуза. Сегодня актуально практикоориентированное образование, то есть образование, которое ориентировано на конкретные места работы будущих специалистов. В настоящее время многие обучающиеся стремятся получить одновременно два и более высших образования, обучаться по программам дополнительного образования, иметь возможность годового или семестрового обучения в зарубежных вузах-партнерах. Ситуация в экономике, на рынке труда стремительно меняется. Сегодня современный вуз должен предоставлять возможности для развития студенческого самоуправления, способствовать развитию студенческих объединений. Принцип гуманизации учебно-воспитательного процесса предполагает также постоянную заботу о здоровье коллектива, создание оптимальных условий для труда и отдыха, медицинского обслуживания, питания, что

требует личной инициативы руководителя образовательной организации, нестандартных решений и непредвиденных инструкциями действий на основе высокой личной ответственности. Все эти направления должны быть обеспечены руководителем, который должен уметь мыслить стратегически, уметь управлять всей системой.

Руководитель образовательной организации дополнительного профессионального образования должен учитывать специфику данной образовательной организации, деятельность которой направлена на получение дополнительного профессионального образования взрослыми. Взрослые люди с уже сложившимися жизненными взглядами, морально-этическими установками, разных профессий, разного возраста, занимающие разные должности, с разными образовательными потребностями – для всех должна быть предоставлена возможность для получения дополнительного профессионального образования в комфортных социально-психологических условиях. Задача руководителя образовательной организации – обеспечить эти условия как для слушателей, так и для педагогического коллектива.

Система современного образования имеет общие тенденции развития. Сегодня образование представлено в многообразии: многоуровневая система подготовки, возможность непрерывного образования, вариативность учебных планов, программ, включение передовых идей в процесс обучения и воспитания, использование новых форм и технологий, разработка новых образовательных стандартов, учет социального заказа на образование, внедрение системы управления качеством образования, возможность поиска дополнительных источников финансирования (доходы от собственной коммерческой деятельности, привлечение спонсоров, благотворителей). Однако к негативным условиям развития современного образования следует отнести общее ухудшение состояния здоровья детей, эмоциональные перегрузки, авторитарный стиль руководства некоторых учебных заведений, учителей и преподавателей, которые зачастую не учитывают национальные, культурные, индивидуальные особенности обучающихся и их семей, это ориентация на «среднего» ученика, преобладание таких методов обучения, которые направлены на восприятие и воспроизведение готовых знаний обучающимися. К негативным тенденциям следует отнести также разрозненность учебных дисциплин, часто отсутствуют или не прослеживаются межпредметные связи.

Преподаватели вузов констатируют общий низкий уровень подготовки абитуриентов, к тому же снижается количество старшеклассников, способных без дополнительной подготовки поступить в вузы. Это говорит о проблемах средней школы. Снизилось количество кружков, где дополнительное образование можно получить бесплатно. Из-за невысоких доходов основной части населения многие семьи не имеют возможности отправить ребенка в учебное учреждение дополнительного образования, где обучение платное. Из-за коммерциализации высшего образования поступить в высшие учебные заведения не всегда могут дети из семей с небольшим доходом. В данных условиях в обществе растет социальная зависть, агрессивность, нетерпимость к чужим позициям, мнениям, взглядам, культивируется понятие формальных ценностей (власть, богатство, слава), а без этого невозможно достичь высокого качества образования. Указанные негативные факторы указывают на недовольства в обществе образованием, а, следовательно, задачи по модернизации образовательных организаций, выполнение социального и экономического заказа – должны решать, в том числе, руководители образовательных организаций. В основе данных преобразований находятся не только решение организационных задач, но и умение руководителя конструктивно взаимодействовать с педагогическим коллективом, обучающимися, их родителями, сотрудничать с социальными партнерами, вышестоящими организациями, международными партнерами, спонсорами, продуктивно решать возникающие противоречия, быть гибким в своих установках и взглядах.

Необходимо отметить, что руководитель образовательной организации взаимодействует с родителями воспитанников. Современные родители изменились: вырос культурно-образовательный уровень в целом, возросли и требования родителей к образовательной организации, увеличился их спектр, возросли претензии, которые часто имеют субъективный характер, причем одни родители выдвигают одни требования, другие – взаимоисключающие первые. Эти факторы могут привести к конфликтам, нервным срывам руководителя образовательной организации. В таких условиях ему необходимо быть эмоционально устойчивым, уметь найти компромисс, быть толерантным.

Руководитель образовательной организации взаимодействует с коллективом обучающихся. Современное поколение детей отличается прагматическим взглядом на жизнь, это «цифровое» поколение, которое владеет информационными технологиями, не всегда для него является авторитетом старшее поколение. Педагоги старшего поколения иногда не могут с этим смириться, не всегда считают с данным фактом, что может провоцировать конфликты. В подобных ситуациях руководитель образовательной организации может выступать посредником в решении конфликта.

Коллектив педагогов любой образовательной организации разнообразен не только по возрасту, но опыту, принадлежности к той или иной национальности, культуре. Для более опытных педагогов характерна добросовестность, фундаментальность, но и иногда консерватизм. Молодые педагоги слабо приспособиваются к сложившимся традициям образовательной организации. Отсутствие опыта, нежелание молодых прислушаться к мудрости старших, иногда небрежность в выполнении своих должностных обязанностей приводят к конфликтным ситуациям в педагогическом коллективе. Не всегда педагогическое сообщество на равных воспринимает коллег из числа мигрантов, коллег из другой культуры, религии. Однако необходимо подчеркнуть: как работает и развивается образовательная организация, какова педагогическая среда в ней, как складываются и развиваются межпоколенные связи, как будут внедряться новые прогрессивные идеи – во многом зависит от руководителя образовательной организации, стиля его руководства, понимания как ситуации в целом, так и готовности и способности развивать образовательную организацию и каждого, кто в ней учится, работает или сотрудничает с ней. Эффективный руководитель образовательной организации должен уметь найти компромисс, помочь сторонам конфликта услышать и понять друг друга, быть толерантным.

Итак, многообразие образовательной среды: взаимоотношения внутри коллектива, общество и его ценности и потребности, многообразие взглядов, культур, религий, этносов, семьи мигрантов, переселенцев, семьи, имеющие детей с ограниченными возможностями, семьи, где растут одаренные дети, многодетные семьи ставят перед руководителем образовательной организации несколько задач: удовлетворить образовательные потребности, обеспечить всестороннее развитие личности, ее культуры, ценностей, обеспечить комфортное пребывание всех участников учебно-воспитательного процесса [1]. Сегодня образовательные организации должны работать в тесном контакте с детьми и родителями, поэтому возникает

необходимость конструктивного взаимодействия с семьями обучающихся, где толерантность выступает как необходимое условие взаимодействия и как ценность.

Современная образовательная организация – это не замкнутая система, она сотрудничает с партнерами, часто имеет международные партнерские связи. В условия рыночной экономики образовательные организации вынуждены искать спонсоров, надо уметь взаимодействовать с ними. Роль руководителя образовательной организации крайне важна для ее развития. В связи с новыми условиями, в которых работает сегодня руководитель образовательной организации, к нему предъявляются и новые требования. Сегодня необходим такой руководитель образовательного учреждения, который должен не только разбираться в сложных социально-экономических процессах, правовых вопросах, но быть компетентным в вопросах управления, т.к. он управляет коллективом педагогов, взаимодействует с обучающимися, их семьями, сотрудничает с партнерами, привлекает спонсоров, сотрудничает с вышестоящими организациями [2; 3].

Выводы. Изучение современных социально-экономических условий, в которых работает руководитель образовательной организации сегодня, изучение требований, предъявляемых к руководителю профессиональными стандартами, анализ сайтов кадровых агентств, изучение мнения успешных руководителей, позволили сделать вывод, что для эффективной реализации профессиональной деятельности руководитель образовательной организации должен обладать профессиональными знаниями в области управления, быть профессионально компетентным, обладать профессионально важными качествами, среди которых важную роль играют умение работать с педагогическим коллективом, обучающимися, партнерами, готовность и способность конструктивного неконфликтного взаимодействия, что подразумевает знание и применение принципов, методов, инструментов межличностных и деловых коммуникаций, норм и правил, ценностей коллектива, поддержания социально-психологического климата, а также умение ведения эффективного взаимодействия на основе сотрудничества, умение работать в команде, предупреждать и разрешать конфликтные, проблемные ситуации, отстаивать собственную позицию, учитывая мнение других, быть способным к рефлексии, быть коммуникативным, активным, толерантным [4; 6; 7].

Аннотация. Многообразие в образовании представлено, с одной стороны, многообразием типов образовательных организаций, образовательных программ, образовательных возможностей, а с другой стороны, многообразием педагогических коллективов, обучающихся с их индивидуальными способностями и образовательными потребностями и родители с их ожиданиями к учебно-воспитательному процессу, образовательной организации и т.д. Этим многообразием можно и нужно управлять. Для эффективного управления руководитель образовательной организации должен обладать определенными профессиональными качествами, среди которых важное место занимает толерантность.

Ключевые слова: многообразие, управление в образовании, руководитель образовательной организации, толерантность.

Annotation. Diversity in education is represented as a diversity of educational institutions types, educational programs, educational opportunities, on the one hand, and as a diversity of the teaching staff, students with their individual abilities and educational needs and parents with their expectations to the educational process, educational organizations etc., on the other hand. This diversity can and should be managed. For effective management the head of the educational organization must have certain professional qualities, among which tolerance occupies an important place.

Keywords: diversity, management in education, head of educational organization, tolerance.

Литература:

1. Певзнер М.Н. Менеджмент многообразия: учебное пособие / М. Н. Певзнер, П. А. Петряков, И. А. Доница, В. В. Стадник, У. Альгермиссен. – Великий Новгород, 2017. – 451 с.
2. Доница И.А. Рыночно-ориентированное управление современной общеобразовательной организацией как фактор ее успешности // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 4. С. 12-14.
3. Доница И.А. Информационно-аналитический компонент маркетинговой компетентности руководителей образовательных организаций // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 1 (6). С. 48-50.
4. Певзнер М.Н. Педагогическая метатеория управления многообразием. / М. Н. Певзнер, П. А. Петряков, Р. М. Шерайзина // Педагогика. – 2017.
5. Jent, N., Vedder, G., Krause, F.(2010). Zur Verbreitung von Diversity Management. Rainer. Hampp Verlag. München und Mering.
6. Мурованая Н.Н. Преподаватель высшей школы и его роль в реализации инновационной политики в сфере образования // Педагогический вестник. – Научный журнал. – Новосибирск: Изд. АНС «СибАК», 2018. – №1. - 86 с., с. 56-57
7. Архипова М.В., Жулина Е.В., Шутова Н.В. Информационное общество и образовательный процесс // Проблемы современного педагогического образования. - Ялта 2018. - №59 - 1, с. 56-59

УДК 371

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ДУХОВНОГО, ПСИХО-ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ФИЗИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С УРОВНЕМ ОБУЧАЕМОСТИ И ПУТИ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМ ОБУЧЕНИЯ

*аспирант Воронова Алла Георгиевна
Академия постдипломного педагогического образования (г. Санкт –Петербург)*

Постановка проблемы. Основной направляющей концепцией нашей ОЭР является гуманизация образовательного процесса. В результате предыдущего периода технократизации, общество пришло к гуманистическому кризису, поэтому, основной нашей задачей образовательного процесса является поворот к духовно – нравственному развитию обучающихся, как к основе безопасной жизнедеятельности, к созданию комфортных условий образовательного процесса, обеспечивающему более высокий уровень познавательного процесса и процесса усвоения образования всех категорий обучающихся.

Понятие ЗДОРОВЬЕ по определению ВОЗ является не только отсутствие заболеваний, но психическое и социальное благополучие. И понятно, что в основе психического и социального здоровья лежит духовно-

нравственное здоровье. Поэтому наше главное направление это духовно–нравственное воспитание. Собственно даже уже проведенное нами исследование это подтвердило.

В результате чего мы построили исследовательскую работу, как раз на выявлении проблем физического и социально –психологического аспекта у обучающихся и через их решение, максимально возможного устранения проблемы, что позволяет создать условия для здорового физического и психолого-социального развития. Таким образом минимизировав социально –психологические проблемы здоровья поднять уровень обучаемости, повысив тем самым уровень качества образования.

Посредством физической и социально –психологической диагностики мы видим проблемы данного конкретного обучающегося, решая их тем или иным способом мы решаем вопрос его социально – психологического оздоровления и решаем проблему его качественного образования. Решая проблему даже одного обучающегося, мы часто решаем проблему сразу всего класса , а значит и вопрос качества образования всего класса в целом, школы.

Наша цель: создание условий комфортного, гармоничного и здоровьесозидающего процесса обучения.

Сформировать организационные и информационные условия повышения качества образования.

- Наши задачи:
- провести диагностику,
- проанализировать результаты диагностики,
- сформулировать реальные пути решения проблем,
- апробировать и откорректировать при необходимости,
- провести диссеминацию опыта.

Объектом нашего исследования является здоровье обучающегося во всем его многообразии.

Предметом исследования являются условия среды обучающихся обеспечивающие комфортные условия образования.

Гипотеза, если мы будем проводить комплексные занятия по оздоровлению психоэмоциональной, психологической, духовной и физической сфер обучающихся, то в результате проведенной работы будет:

- сформировано мышление и пространство физического здоровья;
- сформировано мышление нравственного здоровья и пространство нравственного здоровья;
- сформировано мышление эмоционального здоровья и пространство эмоционального здоровья;
- сформировано мышление духовного здоровья и пространство духовного здоровья;
- обучены приемам самовоспитания, саморазвития, самоконтроля и самооздоровления.

Предполагаемые результаты: обучающиеся будут легче усваивать материал, процесс обучения для них станет более привлекателен, улучшится память, мышление как результат уровень образования, естественно уровень здоровья.

Для этого мы предполагаем реализовать 2 годичную программу на 144 часа; которая будет включать основные блоки работы:

1. - диагностика социальной ответственности и работа с соответствии с полученными результатами диагностики;
2. - формирование индивидуальной картины мира, посредством знакомства с 5 современными картинами мира, как знания связей между образами и связями между ними, как знание взаимоотношений человека с реальностью и самим собой;
3. - проведение в комплексе трех ступеней физических и дыхательных упражнений направленных на снятие эмоциональной напряженности, стрессов, оздоровление нервной, сердечно –сосудистой как следствие эндокринной систем, опорно –двигательного аппарата;
4. - формирование системы ценностей, как основного фактора детерминирующего поведение.

Параллельно в классах проводятся занятия:

- работа с таблицами Шульте (как тренировка глазных мышц и нервной системы на поисковую деятельность, скорость реакции, тренировка сложной зрительно-моторной реакции, увеличение поля зрения),
- проведение специальной мышечно – дыхательной зарядки перед уроком, которая позволяет насыщать организм кислородом пред началом занятий,
- проведение тренировок на логику мышления.

Глоссарий.

Индивидуальное здоровье — это здоровье каждого члена общества. В понятие здоровья в настоящее время вкладывается более широкий смысл, чем отсутствие болезней, оно включает в себя деятельностные возможности человека, которые позволяют ему улучшить свою жизнь, сделать ее более благополучной, достичь более высокой степени самореализации.

Духовное, физическое и социальное здоровье — это три неотъемлемые составляющие здоровья, которые должны находиться в гармоничном единстве, что и обеспечивает высокий уровень здоровья человека и его благополучие.

Физическое здоровье влияет на духовную жизнь, а духовный контроль обеспечивает необходимую дисциплину для поддержания физического здоровья, а вместе они влияют на социальное здоровье и обеспечивают социальное благополучие.

Духовное здоровье обеспечивается процессом мышления, познанием окружающего мира и ориентацией в нем. Достигается духовное здоровье умением жить в согласии с собой, с родными, друзьями и обществом, умением прогнозировать и моделировать события, формировать стиль своего поведения.

Социальное здоровье — это способность человека адаптироваться в природной, техногенной и социальной средах обитания. Достигается оно умением предвидеть возникновение опасных и чрезвычайных ситуаций, оценивать их возможные последствия, принимать обоснованное решение и действовать в конкретной опасной или чрезвычайной ситуации, сообразуясь со своими возможностями.

Соматическое (физическое) здоровье подразумевает здоровье тела, текущее состояние органов и систем и уровень их функциональных и структурных резервов. В основе соматического здоровья лежит биологическая программа индивидуального строения человека, которая проявляется в функциональных и морфологических резервах клеток, органов, систем и тканей.

Психические здоровье – это состояние психической сферы человека, учитывающее качество и уровень мышление, развитие памяти, внимания и волевых качеств, степень эмоциональной устойчивости. В его основе лежит состояние общего душевного комфорта, позволяющего обеспечить адекватное поведение.

Данное состояние обусловлено потребностями биологического и социального характера и возможностью их удовлетворения.

Нравственное (социальное) здоровье – это система ценностей, мотивов и установок поведения человека в социальной среде. Оно определяется моральными принципами, которые лежат в основе социальной жизни человека. Это в первую очередь сознательное отношение к труду, восприятие культуры, отрицание нравов и привычек, которые противоречат нормальному образу жизни. Нравственное здоровье принято считать высшей мерой здоровья человека.

Здоровье человека зависит от внешней окружающей среды (природной, техногенной и социальной) и от умения человека безопасно вести себя в повседневной жизни и в различных опасных и чрезвычайных ситуациях. Значит, для сохранения и укрепления здоровья необходимо постоянно учиться предвидеть опасности, оценивать обстановку и уметь действовать адекватно в складывающейся обстановке для снижения фактора риска для жизни и здоровья, формировать свою индивидуальную систему здорового образа жизни, обеспечивающую духовное, физическое и социальное благополучие.

Духовный фактор является наиболее важным компонентом здоровья и благополучия. Он включает понимание здоровья как способности к созиданию добра, самосовершенствованию, милосердию и бескорыстной взаимопомощи, создание установки на здоровый образ жизни.

Формирование социального здоровья человека связано с процессом социализации.

Социализация (лат. socialis – общественный) – это процесс и результат становления личности, усвоения человеком ценностей, норм, установок, образцов поведения, присущих данному обществу (группе, семье).

Картина мира – это лежащие в основе познавательной деятельности, определяющие ее направленность фундаментальные мировоззренческие представления о месте и роли человека в мире, о том, как устроен мир, какие законы в нем действуют, каков смысл и цели происходящих в мире процессов. Без понимания картины мира сложно постигнуть особенности мировоззрения и культуры человека.

Картина мира – очень важная междисциплинарная категория. Она способна регулировать общественные отношения, так как в ней существуют представления об основных законах, правилах, которым подчиняются все элементы мира.

Мировоззрение – система взглядов, оценок и образных представлений о мире и месте в нем человека, общее отношение человека к окружающей действительности и самому себе, а также обусловленные этими взглядами основные жизненные позиции людей, их убеждения, идеалы, принципы познания и деятельности, ценностные ориентации. Мировоззрение придает деятельности человека организованный, осмысленный и целенаправленный характер. Какова позиция «Я», таково и восприятие мира, говорит Ж.-П. Сартр.

Результатом социализации можно считать:

- а) сформированность качеств, которые востребуются в данном обществе (социализованность);
- б) становление самосознания и активной жизненной позиции личности;
- в) развитие контактов индивида с другими людьми и совместной с ними деятельности.

Само социальное здоровье состоит из таких известных компонентов:

- нравственность: идеалы, ценности, морально-этические качества);
- социальная адаптация, способность человека приспосабливаться к условиям окружающей среды различной сложности;
- способность выдерживать разнообразные стрессовые ситуации.

Социальный стресс – комплекс физиологических и эмоциональных адаптационных реакций, возникающих в результате избыточного воздействия на организм и сознание человека социальных факторов. Социальный стресс – социальное напряжение, требующее многообразных приспособительных реакций, сложного уравновешивания в системах социального поведения, взаимодействия и т.д.

Внимание характеризуется:

Объем – это количество объектов, которые охватываются вниманием одновременно, одновременно.

Сосредоточенность – это удержание внимания на одном объекте или одной деятельности при отвлечении от всего остального.

Устойчивость – это длительное удержание внимания на предмете или какой-нибудь деятельности.

Распределение внимания – это умение выполнять две или более различные деятельности, удерживая на них свое внимание.

Переключение – это сознательное и осмысленное перемещение внимания с одного предмета или действия на другие, это перестройка внимания, переход его с одного объекта на другой в связи с изменением задачи деятельности.

Рассеянность может быть результатом неустойчивости, слабости внимания, характерное состояние особенно в состоянии утомления, во время болезни. Но рассеянность может иметь и совершенно иную причину. Человек настолько сильно сосредоточен на одном предмете, деятельности, что не способен замечать ничего другого, потому и рассеян.

К базовым низшим когнитивным процессам относят: ощущение и восприятие, внимание, память.

К высшим когнитивным процессам относятся: ум, интеллект, мышление, речь.

В соответствии с определением ВОЗ понятие ЗДОРОВЬЕ определяется не только как отсутствие заболеваний, но психическое и социальное благополучие.

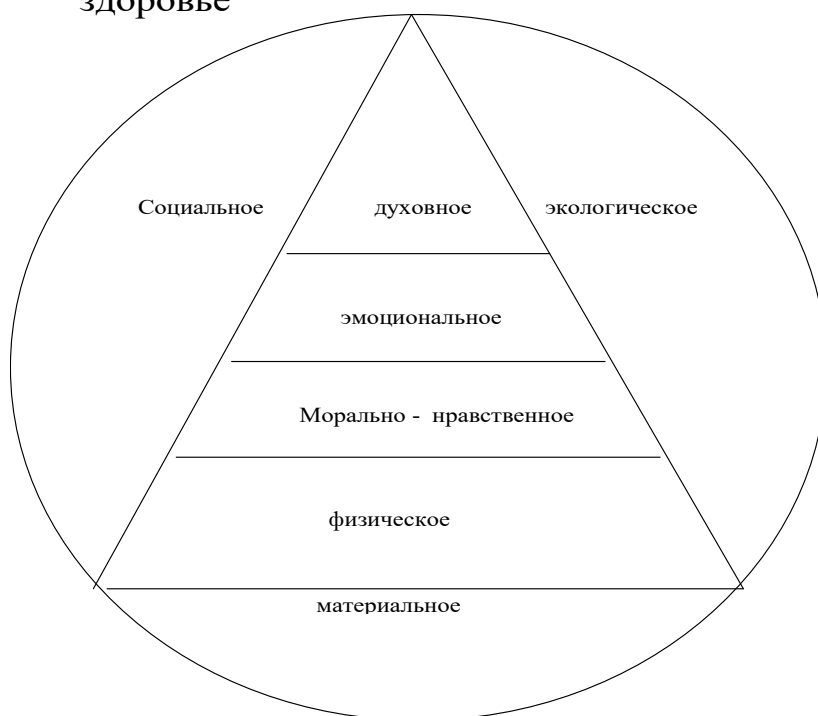
Проникнув в суть определений, мы можем сказать, что духовное, физическое, психическое как внутриличностные составляющие и социальное здоровье, экологическое, техногенное как внешние составляющие личности – это неотъемлемые составляющие здоровья, которые не только должны находиться в гармоничном единстве, которое обеспечивает высокий уровень здоровья человека и его благополучие, но они взаимосвязаны и взаимообусловлены.

Каждая из составляющих здоровья как бы обуславливает взаимопроникновение и функционирование как единого организма человека, где основополагающим базисом здоровья является нравственность.

Основоположник валеологии И.И.Брехман выделяет нравственность не просто как составную часть здоровья, а рассматривает ее как основополагающий аспект в «валеологической структуре личности».

Тогда понятие ЗДОРОВЬЕ можно изобразить графически следующим образом: окружностью представлено целостное понятие ЗДОРОВЬЯ, треугольник – внутриличностное здоровье, вершина которого представляет собой высшую духовную цель-ценность, высшую точку самоактуализации и самореализации, а сегменты- демонстрируют внешнее здоровье личности.

здоровье



По наблюдению психологов: социальное здоровье человека играет большую роль в жизни человека, так как только хорошо интегрированные в общество индивиды, как правило, живут дольше и быстрее восстанавливаются от болезней и депрессий.

Психологами доказано, что социальная изоляция является пусковым механизмом для возникновения многих болезней. Именно плохая адаптация, неумение установить взаимоотношения с другими людьми, подрывает в человеке веру в свои силы, создавая дополнительные стрессовые условия, переходящие в заболевания.

Одним из главных факторов, влияющих на адаптацию обучающегося является социальная поддержка, которая ослабляет воздействие стресса и помогает быстрее справиться с заболеванием.

Чувство общности помогает обучающимся двигаться вперед, преодолевать трудности и достигать поставленных целей.

Результатом социализации можно считать:

- а) сформированность тех черт, которые востребуются в данном обществе (социализованность);
- б) становление самосознания и активной жизненной позиции личности;
- в) развитие контактов индивида с другими людьми и совместной с ними деятельности.

Психологи считают, что нравственное здоровье отражается в нравственно-духовных качествах человека, которые формируют социальную среду человека, его окружение, основными из которых являются способности:

- испытывать чувство любви;
- осознавать различия между добром и злом;
- способность к самооценке;
- осознавать качества собственной воли;
- испытывать чувство достоинства;
- осознавать присущее ему чувство стыда;
- способность к прогнозированию событий и оценок;
- способность понимания красоты и стремление к ней;
- чувство юмора;
- способность радоваться, чувствовать себя счастливым;
- способность испытывать горе (свое и чужое);

Ценностные ориентации как правило имеют ментальный характер, который скрыт от постороннего наблюдателя, а значит в духовности отражается преимущественно внутриличностный аспект здоровья. Нездоровье человека на духовном уровне является еще более скрытым от посторонних глаз, но ценностные ориентиры являются детерминантами поведения, также формирующими социальное окружение и событийный уровень бытия. В этом случае очень показательными являются ценностные ориентиры М.Рокич. Этот набор ценностей отражает собственно и нравственное здоровье обучающегося, и включает общенациональные, общечеловеческие и традиционные русские национальные ориентиры.

На современном этапе развития общества, психологи выявили серьезную социальную проблему, которая является фактором осложняющим не только процесс обучения, но процесс развития, культуры, и стрессогенный фактор: клиповое мышление.

Основная его проблема заключена в нарушении логики мышления. В результате происходит нарушение психического здоровья, что тормозит процесс обучения, ослабляет функции памяти, что создает дополнительные факторы для появления стрессов у обучающихся. Клиповое мышление подрывает уровень здоровья не только психического, нравственного, так как усложняется процесс самооценки, прогнозирования, анализа и самоанализа, но чисто физического здоровья, так как учащиеся начинают бояться процесса проверки знаний, и просто теряется интерес к процессу обучения. Кроме того психологи установили, что

клиповое мышление делает человека более жестоким, как минимум равнодушным к другим к миру опять таки в силу нарушения логики мышления, анализа и т.д.

Все проблемы клипового мышления хорошо описаны в работе кандидата наук С.В.Докука «Клиповое мышление как феномен информационного общества».

Проведенная диагностика обучающихся 2,6,9,7,8 классов школы установила ряд проблем обучающихся:

- однообразие и неполноценность питания,
- наличие заболеваний преимущественно нервной системы разной этимологии(СДВГ),
- низкий уровень морально –нравственных качеств,
- низкий уровень волевой сферы,
- высокий уровень социальной тревожности, который преимущественно связан с семейной обстановкой,
- низкий уровень памяти,
- низкий уровень логического мышления,
- высокий уровень неадекватной самооценки, либо заниженный, либо сильно завышенной;
- страх самовыражения,
- нарушение в зоне шейного отдела позвоночника фактически в 97% обучающихся,
- заторможенность зрительно –моторных функций и сложных зрительно–моторных функций.

Мониторинг психоэмоционального напряжения показал:

Уровень Проект Школа:

1. Нет перенапряжения 57,3 12
2. Умеренное напряжение 30,1 37,5
3. Перенапряжение 12,6 50

Понятие «проект» – включает все школы города Санкт –Петербурга участвовавшие в мониторинге здоровья школьников.

Мониторинг показывает, что характерное перенапряжение обучающихся связано не с повышенной учебной нагрузкой, не с неправильно спланированным расписанием, а в большей степени с индивидуальными особенностями подростка, с его физиологическими данными, его особенностями нервной системы. Самый большой стрессогенный фактор как оказалось: переживания социального стресса 43,5%, страх самовыражения 39%.

Основатель учения о стрессе Г. Селье говорил о социальном стрессе как неспецифической реакции организма на любое предъявленное ему требование, которое вызывает необходимость перестройки жизнедеятельности организма [3]. В дальнейшем были сформулированы понятия физический стресс, и психический стресс, а также процессы, основанные на следах эмоциональных переживаний.

Перенапряжение обучающихся формируется в прямой зависимости от многих факторов, в том числе диагностируемых медиками нарушений, прежде всего повышенной утомляемости, связанной с нарушением кровообращения по разным причинам: защемление нервов из-за искривления позвоночника, просто спазмированные сосуды, как результат вегето-сосудистой дистонии, и неизвестной этимологии.

Консультирование в клинике, которая использует новейшее оборудование по исследованиям позвоночника, показало, что нарушение работы позвоночника в первую очередь связано с повышенным тонусом мышц, отвечающих за работу позвоночника. Неравномерность напряженности симметричных мышц приводит к искривлению позвоночника. Причем в большей мере такому явлению способствует не сидение за столом, а стрессогенные факторы: всевозможные страхи, которые приводят к неравномерному сокращению мышц.

Тренеры, работающие в спортивных клубах, на своем многолетнем опыте, как спортсменов, так и в качестве тренеров уже сделали выводы в связи с современной проблемой спазмированных мышц. Вывод заключается в следующем: ни в коем случае нельзя давать нагрузки на тренировке или уроке физкультуры без предварительного расслабления мышц, иначе это приводит через 2-3 года к травме позвоночника или как минимум мышц. При нагрузке на напряженные, давно закрепощенные мышцы идет разрыв (травма мышц), смещение позвонков и как следствие ухудшение работы всего организма в целом, в том числе работы мозга.

Известно, что при обучении ни один познавательный процесс не происходит независимо от других. Наша задача приложить все усилия и использовать все наши ресурсы, чтобы улучшить учебные навыки наших обучающихся и достичь осмысленного обучения. Если у нас диагностика показывает нарушение когнитивных процессов, то явно как минимум один из процессов страдает. А за работу головного мозга, за снабжение его питанием и регуляцию процессов отвечает как раз шейный отдел позвоночника, который как мы видим по мониторингу, наших обучающихся в 97% нарушен.

Еще в древние века в странах Средиземноморья, Китая, Индии особое внимание уделялось проблемам позвоночника, Гиппократ, основатель всей современной медицины, говорил: «Если заболеваний много, значит проблема одна — позвоночник».

Поэтому мы создали комплексную программу информационно организационных мероприятий для оздоровления учебного процесса.

Выводы. Программа представляет собой совокупность 4 информационно –образовательных блоков на 144 ч.

В основу программы закладываем представление о существующих картинах мира. Сложившаяся у обучающегося картина мира определяет его мировоззрение, и только на основе сложившейся картины мира и мировоззрения обучающийся будет выстраивать свои личные полноценные отношения с миром, с собой. При отсутствии полной картины мира и отношения выстраиваются однобоко, а значит ущербно. Мировоззрение формирует ценностные ориентиры детерминирующие поведение индивида.

А физические упражнения без силовых нагрузок, в статическом и динамическом режимах в комплексе с дыхательными упражнениями позволят снимать последствия стрессов, расслаблять мышцы и укреплять нервную систему, опорно –двигательную, улучшать работу сердечно –сосудистой.

Аннотация. Данное исследование посвящено изучению проблемы снижения уровня обучаемости современного школьника и поиск пути преодоления этой проблемы. Рассматриваются современные стрессогенные факторы отрицательно влияющие на уровень обучаемости современного школьника: анализ их происхождения и варианты преодоления.

Ключевые слова: индивидуальное здоровье, физическое здоровье, духовное здоровье, социальное здоровье, нравственное (социальное) здоровье, картина мира, мировоззрение, социальный стресс, когнитивным процессам, ценности.

Annotation. This research is devoted to studying of a problem of decrease in level of learning ability of the modern school student and search of a way of overcoming this problem. The modern stressogenny factors which are negatively influencing the level of learning ability of the modern school student are considered: analysis of their origin and options of overcoming.

Keywords: individual health, physical health, spiritual health, social health, moral (social) health, world picture, outlook, social stress, to cognitive processes, value.

Литература:

1. Михайлова С.В., Калюжный Е.А., Норкина Е., Трёмаскина Ю. «Паспорт здоровья студента» - метод формирования культуры здоровья // Современные научные исследования и инновации. 2014. № 4. Ч. 2 [Электронный ресурс]. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2014/04/33709> (дата обращения: 07.06.2018).
2. Основы медицинских знаний и здорового образа жизни: учебное пособие / Сост. Е.А.Калюжный, В.Ю.Маслова, С.В.Михайлова, Н.И.Ниретин, С.Г.Напреев, М.В.Пищаева. – Арзамас: АГПИ, 2009. – 284 с.
3. Денисова С.В. Валеологические аспекты современного высшего образования // Состояние биосферы и здоровье людей: Сборник международной научно-практической конференции – Пенза: РИОПГСХА, 2003. – С. 138-139.
4. Долгова В.И., Василенко Е.А. СОЦИАЛЬНЫЙ СТРЕСС КАК ФАКТОР ДЕЗАДАПТАЦИИ ЛИЧНОСТИ // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 8-2. – С. 303-306; URL: <http://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=36149> (дата обращения: 17.08.2018)
5. Добротворская С.Г. Система педагогической ориентации молодежи на здоровый образ жизни. Казань: Центр инновационных технологий, 2008. – 135 с.
6. Калюжный Е.А., Михайлова С.В., Беганцова И.С. Аспекты психофизиологической адаптации современных студентов // Социально-психологические проблемы современной молодежи: материалы Международной научно-практической конференции. – Арзамас: АГПИ, 2009. – С. 375-381.
7. Михайлова С.В. Проблемы здоровья современных студентов // Адаптация учащихся всех ступеней образования в условиях современного образовательного процесса: Материалы VIII Всероссийской научно-практической конференции с международ.участием / Под общ. ред. В.Н. Крылова. – Арзамас: АГПИ, 2011. – С. 134-138.
8. Троицкая И.Ю., Денисова С.В. Общеорганизационные аспекты формирования культуры здоровья студентов // Здоровье нации – основа процветания России. / Материалы научно-практических конгрессов 3 Всероссийского форума. - Москва, 2007. – С. 137-138.
9. Штемберг А.С. Социальный стресс и психологическое состояние населения России. <https://cyberleninka.ru/article/v/sotsialnyy-stress-i-psihologicheskoe-sostoyanie-naseleniya-rossii-chast-2-1-rossiya-na-rubezhe-hh-i-xxi-vv-suitsidy-kak-osnovnoy-indikator-i>

УДК:378.2

В ПОИСКЕ ПУТЕЙ ЭФФЕКТИВНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ: ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ

*доктор педагогических наук, профессор Газизова Альфия Ильдусовна
Казанский национальный исследовательский университет имени А. Н. Туполева – КАИ (г. Казань);
кандидат психологических наук, доцент Курбацкая Татьяна Борисовна
Московский университет имени С. Ю. Витте (г. Москва)*

Постановка проблемы. Одним из приоритетных направлений современной подготовки будущих специалистов является проектная деятельность студентов. Использование в учебном процессе приемов и методов, формирующих у студентов умение самостоятельно получать новые знания, находить, обрабатывать и обобщать информацию, делать выводы и принимать ответственные решения повышает мотивацию к обучению, ведет к формированию у будущих специалистов необходимых предметных и профессиональных компетенций. К числу последних Т.Л. Стенина относит проектную культуру, формирование и развитие которой связано с рядом организационно-педагогических условий организации социально-педагогического пространства [7].

Изложение основного материала исследования. В настоящее время проектная деятельность студентов – это не только неотъемлемая часть образования, но и основа образовательного процесса, одно из направлений его совершенствования, обеспечивающих продуктивное личностно-профессиональное развитие и саморазвитие студента, формирующих его мастерство и творчество для достижения качественных результатов.

Исследователь А.С. Запесоцкий считает, что подготовка специалиста нового уровня предполагает решение трех групп задач:

- базовая подготовка (например, философское размышление, критический анализ, публичная дискуссия);
- формирование проектных качеств и способностей личности (формированию таких качеств могут способствовать междисциплинарные и проблемно-ориентированные формы деятельности);
- овладение специальными технологиями, которые определяют профессиональную компетентность в той или иной области [1].

На современном этапе проведено достаточно научных исследований, посвященных вопросу внедрения в практику современной высшей школы метода проектов как элемента, способного обеспечить высокий уровень профессиональной компетентности, в том числе работы Е.Н. Балькиной, Н.А. Брендовой, Д.Н. Бузун, Н.А. Забелиной, И.А. Зимней, А.В. Самохвалова, Р.К. Симбулетовой, М.С. Чвановой и др. Различные аспекты зарождения метода проектов, становления и развития его в зарубежном и отечественном опыте широко освещены в исследованиях П.Ф. Каптерева, Л.Левина, Н.Ю. Пахомовой, И.М. Соловьева, С. Фридман, С.Т. Шацкого и др.

Исследования зарубежного опыта представляют особую значимость, их результаты, обобщая и анализируя образовательную ситуацию в различных странах, предоставляют ценную информацию относительно наиболее успешных образцов деятельности, моделей и инноваций, путей организации учебного процесса, отвечающих требованиям новой эпохи. Расширение масштабов практико-ориентированных исследований вызвано сегодня возрастающим спросом на информацию о новых, эффективных практиках и моделях образовательных систем [2].

Учитывая особенности подходов в области сравнительных исследований, мы сосредоточили свое внимание на изучении опыта Дании в подготовке специалистов нового поколения, реализующей модель вузовского образования в рамках компетентностного подхода. Профессиональное образование Дании имеет высокий статус не только в скандинавском регионе, но и на мировом рынке труда, что закономерно актуализирует вопросы изучения ключевых подходов к образованию в этой стране и возможностей их реализации в российской школе.

На протяжении последних десятилетий в некоторых университетах Дании (университеты в г. Роскильде, г. Ольбог) разрабатываются научные основы инновационной парадигмы профессионального образования, предполагающей функционирование в учебном процессе трех субъектов: преподаватель/лектор, студент и преподаватель/руководитель проекта, что во многом определяет предпочтения абитуриентов при выборе «своего» вуза.

Согласно исследованиям М.В. Поповой [6], эти университеты реализуют особенную образовательную модель, в основе которой лежит метод проекта как метод обучения. Метод проблемно-ориентированного проекта определяет весь характер обучения в вузе. Он занимает 50% учебного времени, лишь половину времени студенты учатся по классической системе, включающей лекции, семинары и др. В развернутой форме данный метод определяется как: «проблемно-ориентированный проект, основанный на междисциплинарном подходе, представляющий собой совместную работу студентов в группе по теме, выбранной группой в соответствии с интересами ее участников, и управляемый самой группой под руководством преподавателя».

Студенты начинают учиться по методу проблемно-ориентированного проекта с первого курса, распределяясь на группы от 2 до 8 человек. Студент работает один семестр с выбранной проблематикой, в следующем семестре начинается другой проект, с другой группой и другим преподавателем в роли научного руководителя. За пять лет обучения студенты работают над 10 проектами, каждая работа завершается экзаменом в форме защиты, при этом каждый студент защищается самостоятельно. Экспертами выступают руководитель проекта и внешний независимый рецензент из другого вуза (предприятия), которые коллегиально оценивают выполнение работы, в том числе ценность проблемы для социальной или производственной жизни, т.е. ее востребованность потенциальным (реальным) заказчиком.

Заслуживают внимания такие вопросы организации работы как заключение договоров между студентами, определяющих обязательства каждого участника по отношению к группе; обсуждение проекта в группе с введением протокола и рабочих записей; проведение 3-7 консультаций с преподавателем в течение семестра.

В целом, одной из ключевых задач обучения в рамках новой модели является вовлечение студента в реальный исследовательский процесс. Предполагается, что студент лучше будет усваивать материал, если начнет с поиска и постановки проблемы и обязательно по интересующей его тематике. Решение проблемы группа находит в процессе рассмотрения и обсуждения разных точек зрения, или в совместном научном поиске, что обуславливает привлечение к обучению действующих ученых – преподавателей, реализующих «живую дидактику» - обучение студента рядом с мастером, «по образу и подобию».

Обучение, базируемое на научно-исследовательской деятельности, имеет ряд характерных особенностей:

- преподавание и обучение осуществляется через реальную исследовательскую тему и развивает ее;
- обучение, преподавание осуществляется учеными;
- обучение, преподавание происходит в научной среде;
- преподаватель является исследователем в той области, в которой он преподает;
- обучение имеет характер научно-исследовательской деятельности, и, соответственно, студенты имеют

возможность учиться работать с научной информацией и учиться у ученых – своих преподавателей.

Очевидно, реализация метода проблемно-ориентированного проекта требует тщательной подготовки преподавателей к работе, осознания ими самого смысла использования инновационных педагогических технологий в современном высшем образовании. Общий контекст этого осмысления в Дании задается широкой общественной и профессиональной дискуссией в отношении понятий «компетенции», «квалификация», «обучение в течение жизни».

В отечественной системе высшего образования применение метода проекта не получило столь широкого применения, вместе с тем наблюдается устойчивый интерес к нему в связи с научно-исследовательской деятельностью студентов в вузе. Организация проектной деятельности рассматривается как способ (совокупность и порядок действий) и метод формирования компетенций (общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных) [4]. Ю.А. Коваленко характеризует данную деятельность как сложное, многофункциональное явление. С одной стороны, его основная задача – приобретение знаний, с другой – студент должен подготовить себя к самостоятельной профессиональной деятельности после окончания вуза. Отсюда, проектная деятельность студентов связывает две стороны процесса познания: она является методом обучения, во-вторых, – средством практического применения усвоенных знаний и умений в области профессиональной деятельности [5].

В российских вузах проектная деятельность чаще рассматривается как учебный проект и учебное проектирование. Для студента проект – это возможность максимального раскрытия своего творческого потенциала, средство самореализации. Эта деятельность позволяет проявить себя индивидуально или в группе, попробовать свои силы, приложить и приумножить свои знания, защитить публично результат работы. В ходе работы над проектом у студентов развиваются учебные умения и навыки: рефлексивные, поисковые (исследовательские), навыки работы в сотрудничестве, менеджерские (управленческие), коммуникативные, презентационные, умение найти ответ на незапланированный вопрос. Для преподавателя учебный проект – это интегративное дидактическое средство развития, обучения и воспитания, которое позволяет вырабатывать и развивать специфические умения и навыки проектной деятельности, ведет самообучению, творческой деятельности. К важным факторам проектной деятельности относятся повышение

мотивации студентов при решении задач; смещение акцента от инструментального подхода в решении задач к технологическому; формирование чувства ответственности; создание условий для отношений сотрудничества между педагогом и обучающимся, что в целом способствует повышению качества обучения.

Выводы. Исходя из вышесказанного, привлечение студентов к проектной деятельности актуализирует вопрос ее эффективной организации, в том числе на базе информационно-коммуникативных технологий, и повышение уровня проектной компетентности преподавателя. Изучение внешнего опыта в данном вопросе остается крайне важной задачей, ибо помогает оценить собственную систему и опыт относительно внешних факторов, способствует формированию идей и приоритетов для ее изменения [3]. С этих позиций изучение особенностей обучения в вузах Дании позволило выделить конструктивные идеи и направления, которые могут быть учтены в совершенствовании отечественной системы подготовки будущих специалистов: принципы формирования проектной группы и сотрудничества в ней; научное обоснование и актуальность проблемы проекта, определение его общественной значимости; определение этапов и хода работы; подготовка к экзамену и экспертиза проектной работы на экзамене.

Аннотация. Работа посвящена вопросам организации проектной деятельности студентов в вузе в контексте изучения зарубежного опыта. Автор обосновывает актуальность проблемы, задачи подготовки будущих специалистов, цели и перспективы проведения сравнительных исследований. Представлены сущность и особенности профессиональной подготовки специалистов в университетах Дании, отражающие реализуемый метод проблемно-ориентированного проекта в рамках компетентностного подхода. Рассматриваются опыт организации учебного процесса в зарубежных вузах, характерные особенности обучения, базируемого на научно-исследовательской деятельности; выделены конструктивные идеи, которые могут быть учтены в реформировании отечественной высшей школы.

Ключевые слова: проектная деятельность, метод проблемно-ориентированного проекта, научно-исследовательская деятельность, зарубежный опыт.

Annotation. The work is devoted to the organization of students' project activities in higher education institution in the context of studying foreign experience. The author substantiates the relevance of the problem, the task of training future specialists, the goals and prospects of comparative research. The essence and features of professional training at the universities of Denmark reflecting the implemented method of problem-oriented project within competence-based approach are presented. The article discusses the experience of the educational process in foreign universities, the characteristic features of training based on research activities, as well as constructive ideas that can be taken into account in the reform of national higher school are highlighted.

Keywords: project activity, problem-oriented project method, research activities, foreign experience.

Литература:

1. Абрамова Н.С. Организация проектной деятельности студентов в электронном обучении / Н.С. Абрамова, М.Н. Гладкова, А.В. Гладков, М.М. Кутепов, А.В. Трутанова // Международный журнал экспериментального образования. – 2017. – № 6. – С. 7-11; URL: <http://expeducation.ru/ru/article/view?id=11681> (дата обращения: 12.05.2018).

2. Газизова А.И. К вопросу о международной конкурентоспособности российских университетов: сравнительный аспект // А.И. Газизова // Научное обозрение: гуманитарные исследования. – 2016. – №5. – С. 50-56.

3. Газизова А.И. Сравнительные исследования в области высшего образования / А.И. Газизова // Педагогика высшей школы: монография / Е.К.Артищева, А.И.Газизова, С.Р.Мугаллимова и др. – Книга 2. – Новосибирск: Издательство ЦРНС, 2014. – С. 28-47

4. Закирова Т.И. Проектная деятельность студентов как метод формирования компетенций студентов вузов / Т.И. Закирова // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 5. - URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=27080> (дата обращения: 09.05.2018).

5. Коваленко Ю.А., Никитина Л.Л. Проектная деятельность студентов в образовательном процессе вуза. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/proektnaya-deyatelnost-studentov-v-obrazovatelnom-protsesse-vuza>

6. Попова М.В. Компетентность в новой парадигме высшего образования: опыт Дании / М.В. Попова // Педагогика. 2015. - №7. – С. 116-122.

7. Стенина, Т. Л. Становление проектной культуры студентов / Т. Л. Стенина. – Ульяновск: УлГТУ, 2011. – 243 с.

УДК 371

ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД КАК СТРАТЕГИЯ И ТАКТИКА ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

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

Постановка проблемы. Общественно-политические, экономические и культурные процессы современности ставят перед педагогической наукой и практикой задачу поиска путей индивидуализации образования и воспитания. Одной из основных задач высшего профессионального образования сегодня является создание условий для личностного развития и творческой самореализации каждого гражданина, способного учиться на протяжении всей жизни.

Изложение основного материала исследования. Современная психолого-педагогическая наука и практика свои стремление по совершенствованию процесса формирования и развития личности будущего специалиста связывает с личностно-ориентированным подходом, целью которого является существенное изменение учебно-воспитательного процесса с направлением его в гуманистическое русло и утверждение в системе образования высоких морально-духовных ценностей, справедливости и уважения в межличностных

отношениях для максимального раскрытия потенциальных возможностей каждого студента, стимулирования его к личностному развитию и реализации собственной Я-концепции.

Так, современное образование невозможно без обращения к личности. Лично-ориентированное обучение обеспечивает развитие и самореализацию личности, удовлетворения ее образовательных и духовно-культурных потребностей, возможность быть конкурентоспособным специалистом на рынке труда.

В этой связи задачей современных учреждений высшего профессионального образования является помочь студенту «осознать сущность выбранной профессии, ее требования к исполнителю, цели, содержание и функции профессиональной деятельности, возможны индивидуальные стратегии выполнения профессиональных обязанностей, специфику профессионального мастерства и пути овладения ею, приемы творческой адаптации к содержанию и структуры профессиональной деятельности» [1, с. 34].

Так, в современных условиях реализации профессионального образования актуализируется потребность к обращению к личностно-ориентированному подходу как к концептуальному базису процесса осуществления профессиональной подготовки будущих специалистов.

По словам И.С. Якиманской, «в основе личностно-ориентированного подхода лежит признание индивидуальности, самоценности каждого человека, его развития не как коллективного объекта, а, прежде всего, как индивида, наделенного своим неповторимым субъективным опытом» [6, с. 32].

По мнению Э.Ф. Зеера, личностно-ориентированный подход проявляется в «становлении духовности личности, позволяющей ей реализовать свою природную, биологическую и социальную сущность» [2, с. 34]. Целью воспитания, по мнению ученого, в контексте анализируемого подхода, является создание условий для удовлетворения потребности личности быть духовно богатой, нравственно устойчивой, здоровой психически [2].

Исследователи Л.П. Качалова, Д.В. Качалов, А.В. Качалов полагают, что в основе личностно-ориентированного подхода, выступающего концептуальной основой реализации педагогической поддержки обучающегося в системе образования, лежат процессы, направленные на раскрытие потенциала и создание условий для самоактуализации личности [3].

На основе вышеизложенного заключим, что личностно-ориентированный подход стоит понимать в значении теоретико-методологической стратегии и тактики формирования личности будущего специалиста, способствующей овладению им целостными профессиональными знаниями.

По мнению Т.И. Шамовой, реализация анализируемого в данном исследовании подхода в системе высшего профессионального образования предусматривает решение спектра задач и соблюдения ряда условий, а именно:

- личностно-ориентированное обучение должно обеспечивать развитие и саморазвитие обучающегося как субъекта познавательной и предметной деятельности;

- такое образование, опираясь на способности и склонности, интересы, ценностные ориентации и субъективный опыт, должно создавать возможности для каждого обучающегося реализовать себя в различных видах деятельности;

- содержание образования, его средства и методы организации обучения должны быть такими, чтобы обучающийся имел возможность выбирать предметный материал, его вид и форму [5].

Реализация профессионального образования в высшей школе на основе идей гуманистического подхода и личностно-ориентированной педагогики с целью обучения, воспитания, развития и саморазвития студентов и предусматривает:

- создание развивающей информационной образовательной среды вуза;

- использование информационных и компьютерных технологий, интерактивных методов обучения и мультимедийных средств;

- применение элементов адаптивных технологий в образовании;

- реализацию индивидуализации образовательного процесса и усиления роли самостоятельной работы обучающихся;

- внедрение электронных средств обучения, компьютерных учебных программ;

- обеспечение технической и технологической модернизации учебных аудиторий и средств обучения;

- применение современных систем контроля качества знаний обучающихся и проведения мониторинга качества профессионального образования.

Личностно-ориентированный подход использует технологические механизмы обучения и воспитания, рассчитанные на привлечение всех компонентов структуры личности (сознания, эмоции, воля) в социальной межличностном взаимодействии. В основе личностно-ориентированных педагогических технологий диалогический подход, который определяет субъект-субъектное взаимодействие и увеличение меры свободы участников процесса образования. Такие технологии способствуют повышению уровня персонализации педагогического взаимодействия, что требует от всех участников процесса образования адекватного включения личностного опыта [4].

По мнению В.А. Сластенина, педагогические технологии, используемые в анализируемом нами подходе, предусматривают «преобразование суперпозиции преподавателя и субординированной позиции студента в личностно равноправные позиции. Такое преобразование связано с тем, что преподаватель не столько учит и воспитывает, сколько актуализирует, стимулирует студента к общему и профессиональному развитию, создает условия для его самодвижения» [4, с. 58].

Выводы. Резюмируя вышеизложенное, заключим, что личностно-ориентированный подход выступает основополагающим элементом системы педагогического образования. Данный подход подразумевает проблемное, комплексное влияние на личность обучающегося на основе учета его индивидуальных, возрастных и личностных особенностей. Анализируемый нами подход базируется на принципах гуманности, природосообразности, самоопределения, развития, индивидуальной творческой самореализации личности.

Данный концептуальный подход позволяет выявить специфику моделирования деятельности субъектов процесса образования на основе уважения к личности, доверия к ней; способствует выявлению их роли и места и обеспечению раскрытия и максимального использования их субъектного опыта.

Аннотация. Статья посвящена изучению сущности личностно-ориентированного подхода в образовании. В работе приводятся научные подходы относительно определения сущности указанного подхода, очерчены его основные концептуальные положения. В статье обоснована роль лично-ориентированного подхода в системе высшего профессионального образования. В исследовании определены

условия и специфика использования методов и технологий личностно-ориентированного образования в процессе реализации профессиональной подготовки будущих специалистов в высшей школе.

Ключевые слова: индивидуализация образования, личность, индивидуальность, высшее профессиональное образование, будущие специалисты, личностно-ориентированный подход, условия, личностно-ориентированное образование, образовательная среда, гуманистический подход.

Annotation. The article is devoted to the study of the essence of personality-oriented approach in education. The paper presents scientific approaches to determining the essence of this approach, outlines its main conceptual provisions. The article substantiates the role of person-oriented approach in the system of higher professional education. The study defines the conditions and specifics of the use of methods and technologies of personality-oriented education in the process of professional training of future specialists in higher education.

Keywords: individualization of education, personality, individuality, higher professional education, future specialists, personality-oriented approach, conditions, personality-oriented education, educational environment, humanistic approach.

Литература:

1. Авдеева Н. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Педагогика. – 2003. – № 5. – С. 34-39.
2. Зеер Э.Ф. Личностно ориентированное профессиональное образование; Урал. гос. проф.-пед. ун-т. – Екатеринбург: Издательство УГППУ, 1998. – 126 с.
3. Качалова Л.П., Качалов Д.В., Качалов А.В. Личностно-ориентированный подход в образовании: педагогика личности. Пособие к спецк. / Л.П. Качалова, Д.В. Качалов., А.В. Качалов; Шадринск: Изд-во «Шадринский дом печати», 2007.– 82 с. – С. 65.
4. Сластенин В.А. Личностно-ориентированные технологии профессионально-педагогического образования // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 49-54.
5. Шамова Т.И. Управление образовательным процессом в адаптивной школе / Т.И. Шамова, Т.М. Давиденко. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2001. – 384 с.
6. Якиманская И.С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – 1995. – С. 31-42.

УДК: 37.011

МЕСТО И РОЛЬ РАЗВИВАЮЩИХ ИГРУШЕК В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

*доктор педагогических наук, профессор Донина Ирина Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород);
магистрант Арбузова Алена Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород)*

Постановка проблемы. Игра является ведущим видом деятельности детей дошкольного возраста. Именно в игре развиваются все психические процессы ребенка, формируются его навыки и умения. Основным средством игры является детская игрушка. Рынок детских игрушек стремительно развивается, радуя родителей широким ассортиментом товаров. По данным поисковых запросов в Yandex одной из самых популярных категорий детских игрушек являются «развивающие игрушки». Что же такое развивающие игрушки? Любая ли игрушка является развивающей? Какая игрушка принесет ребенку максимальную пользу? Данные вопросы возникают как у родителей детей, так и у сотрудников магазинов товаров для детей. Отсутствие четкого понимания, что же такое развивающая игрушка, обусловило тему нашего исследования.

Изложение основного материала исследования. Понятие «развивающая детская игрушка» является достаточно новым в науке, о чем свидетельствуют немногочисленные исследования в этой области. Для того, чтобы дать определение «развивающей игрушке» необходим комплексный подход, состоящий в анализе определений «игра», «игрушка», «развитие».

Большой интерес к исследованию понятия «игра» появился в России во второй половине XIX века. Сущность понятия «игра» рассматривалась в различных контекстах (таблица 1).

Таблица 1

Различные подходы к пониманию сущности понятия «игра»

Автор	Определение
А.Н. Леонтьев	Игра - это деятельность, с помощью которой совершаются главные изменения в психике ребенка и внутри которой развиваются психические процессы, подготавливающие переход ребенка к новой, высшей ступени его развития [5].
Д. Г. Мид	Игра - это процесс, в котором ребенок, подражая взрослым, воспринимает их ценности и установки и учится исполнять определенные роли [1].
Л.С. Выготский	Игра - первая школа воспитания ребенка [2].
С.Т. Шацкий	Игра — жизненная лаборатория детства, дающая тот аромат, ту атмосферу молодой жизни, без которой эта пора была бы бесполезна для человечества. В игре, в этой специальной обработке жизненного материала, есть самое здоровое ядро разумной школы детства [14].
А.С. Макаренко	Игра-это труд. Игра приучает человека к тем физическим и психологическим условиям, которые необходимы для работы [6].

Исходя из представленных трактовок понятия «игра» различных авторов, выделить следующие общие характеристики:

- Игра-это деятельность, процесс;
- С помощью игры ребенок приобретает первичные навыки поведения в обществе;
- Игра способствует развитию ребенка;
- Игра-школа детства.

Чаще всего игровую деятельность ребенка сопровождает использование специальных предметов для игр - «игрушек». Понятие «игрушка» можно рассматривать в контексте различных наук: философии, психологии и педагогики. Так, С. Л. Новоселова полагает, что детская игрушка-это непременный атрибут детства, формирующий универсальные, этнические и индивидуальные черты психического облика ребенка. Другой психолог, Г.А. Урунтаева считает, что детская игрушка- это способ передачи общественного и культурного опыта. Наиболее часто, под «игрушкой» понимают предмет, предназначением которого является создание игровой деятельности детей и взрослых.

В педагогическом контексте для нас значимо определение К. Д. Ушинского. Он отмечал, что: игрушка-это своеобразная школа воспитания чувств ребенка [11].

Если обратиться к нормативно-правовым документам, то можно отметить, что в них также уделено внимание определению сущности игрушки и требования к ним. Так, в письме Минобрнауки России от 17 мая 1995 г. №61/19-12 «О психолого - педагогических требованиях к играм и игрушкам в современных условиях» сформулированы основные требования ко всем игрушкам. Детские игрушки должны: способствовать воспитанию ребенка и являться средством всестороннего развития ребенка. В то же время отмечается, что детские игрушки не должны: провоцировать ребенка на агрессию, а также жестокость по отношению к персонажам игры (люди, животные); провоцировать на игры, связанные с насилием и безнравственностью; вызывать интерес к сексуальным вопросам, не подходящим по возрасту ребенка [8].

В требованиях ФГОС ДО к развивающей предметной среде ребенка приводятся условия создания развивающей среды ребенка. В документе говорится, что игрушка обязана обеспечить всестороннее развитие ребенка, а также иметь следующие отличительные особенности: полифункциональность, вариативность, безопасность, учитывать возрастные и гендерные особенности, стимулирование познавательного интереса [10].

Выявление особенностей развивающих игрушек требует анализа функций детских игрушек. Нам близка классификация Ждановой Е.С., которая выделяет следующие функции: культурологическая, эстетическая, гуманизирующая, воспитательная, креативная, когнитивная, информационная, функциональная и развивающая [4].

Для нас наиболее значима развивающая функция, суть которой заключается в том, что детская игрушка должна использоваться для создания благоприятной обстановки развития индивидуальных способностей ребенка. На данный момент не существует единого понятия «развитие». Ученые выделяют психическое развитие ребенка, интеллектуальное, физическое, личностное, социальное, эмоциональное и т.д. В то же время большинство из них отмечает главное: развитие - это процесс целенаправленного изменения состояния объекта. Вопросам применения различных технологий (в том числе и игровых) технологий с целью развития ребенка посвящено большое количество исследований российских и зарубежных ученых [3; 13; 15; 16].

Понимание важности развития ребенка во всех аспектах вызывает потребность современных родителей в поиске средств развития ребенка, одним из которых выступает игрушка. Современная реклама пестрит заголовками о раннем развитии ребенка, агитирует родителей посещать разнообразные занятия и приобретать вещи, способствующие развитию их малыша. У многих родителей при обилии различных предложений различных игрушек в супермаркетах и интернет-магазинах возникает потребность в профессиональной помощи, поскольку среди огромного количества детских товаров, они не могут самостоятельно определить является ли игрушка развивающей?

В центре игры и игрушки МГППУ более 10 лет ученые занимаются психолого-педагогической экспертизой детских игрушек. Основой экспертизы является именно развивающий потенциал игрушки. Его сотрудники МГППУ выделяют три основных критерия оценки игрушки, как развивающей: развивающие игрушки должны быть в детской комнате в небольшом количестве и иметь высокий уровень качества; развивающие игрушки должны быть просты, как в плане внешнего вида, так и по манипуляциям; лучший вид игрушки – это тот, который дети и родители могут создать сами [7].

Выводы. Подводя итог вышесказанному, считаем необходимым отметить, что на сегодняшний день понятие «развивающая игрушка» так и не выведено на научный уровень, поскольку определение развивающих возможностей игрушки требует исследования и наблюдения игровой деятельности детей и анализа результата. В свою очередь мы хотели бы представить ряд рекомендаций по выбору развивающей игрушки для ребенка: родители должны учитывать возрастные особенности ребенка, при этом игрушка должна быть безопасной; условно простой, стимулирующей воображение ребенка; многофункциональной, открытой для различных действий ребенка; побуждать ребенка к осмысленному усвоению новых навыков и умений; отличаться культурной ценностью.

Аннотация. В статье раскрываются место и роль детских развивающих игрушек путем комплексного исследования таких понятий, как «игра», «игрушка», «развитие». Анализируется сущность понятия «игра» с точки зрения различных авторов, выделяются общие и различные черты. Приводится классификация основных функций детских игрушек. Указываются психолого-педагогические требования к детским игрушкам. Выделяются критерии оценки игрушки как развивающей.

Ключевые слова: игра, детская игрушка, функции детских игрушек, развитие, развивающая игрушка.

Annotation. The article reveals the place and role of children's developing toys through a comprehensive study of such concepts as "game", "toy", "development." The essence of the "game" order from the point of view of various authors is analyzed, general and various features are singled out. The classification of the basic functions of children's toys is given. Specify the psychological and pedagogical requirements for children's toys. The criteria for evaluating toys as developing are singled out.

Keywords: game, children's toy, functions of children's toys, development, developing toy.

Литература:

1. Белик А.А. Теория «Я» Дж. Г. Мида и психологическая антропология // Социальная психология и общество - 2011. №1 - с. 31-43
2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте . — СПб.: СОЮЗ, 1997. – 96 с.

3. Дони́на И.А., Зоаби Я. Применение компьютерных технологий в обучении детей в школах Израи́ля // В сборнике: Развитие детско-взрослых сообществ в условиях многообразия Сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции. Составитель Е.В. Иванов. 2017. С. 239-243.
4. Жданова Н.С. Многофункциональность игрушки-как фактор использования её в учебном процессе // Дошкольное воспитание. - 2012. - №4 - с. 5-8
5. Леонтьев А.Н. Психологические основы дошкольной игры // Советская педагогика, 1944, № 8—9, с. 37—47
6. Макаренко А.С. Педагогическая поэма / А.С. Макаренко. – М.: Радуга, 1984. – 634 с.
7. Матушкина Н.Ю. Развивающие и неразвивающие игрушки [Электронный ресурс]. Точка доступа: <http://www.psytoys.ru/articles/razvivayushchie-i-ne-razvivayushchie-igrushki>. Дата обращения 10.09.2018
8. Письмо Минобрнауки России от 17 мая 1995 г. №61/19-12 «О психолого- педагогических требованиях к играм и игрушкам в современных условиях [Электронный ресурс] Точка доступа: <http://docs.cntd.ru/document/901852366>. Дата обращения: 09.09.2018»
9. Разенкова Н.Е., Гребенщикова Н.П. Предшкольное образование: теория и практика // Проблемы современного педагогического образования. - Ялта 2018. - №59-1, с. 299-303
10. Требования ФГОС ДО к развивающей предметной среде ребенка [Электронный ресурс] Точка доступа: https://dmdu83.edumsko.ru/documents/other_documents/doc/52548. Дата обращения 10.09.2018
11. Ушинский, К. Д. Педагогика. Избранные работы / К. Д. Ушинский. — М.: Издательство Юрайт, 2017 — 284 с.
12. Ческидова И.Б. Музей кукол как средство формирования профессиональной компетентности будущих педагогов // Педагогический вестник. – Научный журнал: – Новосибирск: Изд. АНС «СибАК», 2018. – №1. - 86 с., с. 52-53.
13. Шерайзина Р.М., Александрова М.В., Тращенко С.А., Дони́на И.А. Развитие детско-родительских отношений в процессе продуктивного взаимодействия субъектов территориальных детско-взрослых сообществ // В книге: Психолого-педагогические особенности семьи XXI века отв. ред. А.Ю. Нагорнова. Ульяновск, 2016. С. 245-254.
14. Шацкий, С.Т. Педагогические сочинения в 4 т. / Под ред. И.А. Каирова, Л.Н. и М.Н. Скаткиных, В.Н. Шацкой. М., 1962. - Т.2. - 318 с.
15. Pevzner M.N., Sheraizina R.M., Petriakov P.A., Donina I.A., Migunova E.V., Shirin A.G. Historical stages and the modern models of children and adults territorial communities // Review of European Studies. 2015. Т. 7. № 9. С. 97-111.
16. Pevzner M.N., Sheraizina R.M., Petryakov P.A., Donina I.A., Migunova E.V. Intergenerational relationships in contemporary models of territorial communities of children and adults // Research Journal of Pharmaceutical, Biological and Chemical Sciences. 2016. Т. 7. № 3. С. 2242-2254.

УДК: 373.1

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ШКОЛЬНИКОВ: ПОДХОДЫ, ИНСТРУМЕНТАРИЙ, ОЦЕНКА

*доктор педагогических наук, профессор Дони́на Ирина Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород);
доктор педагогических наук, профессор Лях Юлия Анатольевна
Образовательная автономная некоммерческая организация высшего образования
«Московский психолого-социальный университет» (г. Москва)*

Постановка проблемы. Гуманизация современного образования, становление его все более личностно-ориентированным актуализирует понимание обществом ценностной сущности истинных образования - не только получения знаний, умений и навыков, а познавательного и личностного развития обучающихся в образовательном процессе. Это значит, что происходит интеграция педагогических и психологических целей образования.

Согласно Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования, определяются не только предметные и метапредметные результаты обучения, но также и личностные результаты, отражающие наличие готовности и способности учеников к личностному самоопределению, самообразованию и саморазвитию; наличие у них высокой мотивации к обучению; наличие коммуникативных способностей, позволяющих создать систему ценностно-смысловых установок которые отражают их личностные и гражданские позиции, систему значимых для них социальных и межличностных отношений, способность к самоменеджменту (умение ставить цели и реализовать их в жизненных планах); способность к осознанию российской идентичности в поликультурном социуме.

ФГОС определяет в качестве ведущей задачи школы построение культуросообразных стратегий управления личностным развитием школьников [9].

Одной из основных задач системы образования является повышение приоритета задач, связанных с самореализацией и успешностью. В то же время от общества ожидается большее внимание к действиям и усилиям системы образования. Чем образование может помочь в обеспечении самореализации? Должны быть скоординированные действия педагогического коллектива, межпредметные подходы, практикоориентированность, профориентация.

Изложение основного материала исследования. Остановимся на результатах Национальных исследований качества образования (НИКО) по учебным предметам «История» и «Обществознание» (апрель 2016 года). В Национальных исследованиях качества образования участвовало более 50 000 учащихся 6-х и 8-х классов. По результатам анализа НИКО по истории отмечаются серьезные проблемы:

- в освоении исторической фактуры, в том числе, связанной с ролью исторических личностей в конкретных событиях и процессах,
- в установлении связей между событиями и явлениями,
- в историко-географических знаниях и умениях,

- в сформированности аналитических умений,
- в освоении истории культуры,
- в выполнении заданий по краеведению [6].

По результатам анализа НИКО по обществознанию также можно констатировать невысокое качество обществоведческого образования:

- наблюдается непонимание прав и обязанностей граждан нашей страны, важнейших основ государственного устройства;

- зафиксирован низкий уровень осведомленности о массовых профессиях.

Оценочные процедуры по истории и обществознанию выявили:

- 15-25% выпускников 4-х классов не смогли назвать свой регион (республику, край, область) и/или главный город региона;

- 17-97% обучающихся 8-х классов не смогли назвать ни одного исторического деятеля своего региона – 17-97%;

- 20% выпускников 11 класса не могут назвать ни одного памятника культуры/исторического деятеля своего региона; около 50% только знают название/имя деятеля, но ничего не могут рассказать о нём;

- до 50% учителей истории по результатам исследования «Портрет учителя истории» не смогли назвать факты региональной истории, которые можно было бы привести ученикам при изучении истории Великой Отечественной войны и др. важнейших событий;

- менее 30% обучающихся 6 и 8 –х классов знают права и обязанности граждан России;

- выпускники 9 и 11-х классов: плохо знают важнейшие факты и героев Великой Отечественной войны, плохо ориентируются в достижениях российской культуры; около 50% не знают основ конституционного строя России, путаются в полномочиях высших органов власти и должностного лица России, не понимают основ федеративного устройства России.

Сопоставимость и корреляция невысоких результатов НИКО по предмету «История» и результатов ЕГЭ и показывает наличие проблем в обеспечении качества школьного исторического образования [5].

Тьюторская, а не менторская роль педагога становится все более актуальной в условиях реализации ФГОС основного общего образования [1; 2; 3; 4; 5; 7; 10; 11].

Обратимся к результатам апробации модели уровневой оценки компетенций учителей в контексте национальной системы учительского роста, которая прошла в 2017 году в 13 субъектах Российской Федерации.

Согласно модели, содержание компетенций учителя оценивалось по следующим показателям: владение содержанием предмета и владение методикой обучения, в том числе: создание предметной среды учебной дисциплины, построение и реализация образовательного процесса, проектирование и реализация образовательной программы, построение взаимодействия с участниками образовательных отношений.

Оценка результатов решения задач диагностической работы позволила сделать вывод об умении учителя решать задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной педагогической деятельности, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, личностных и профессиональных ценностей.

Результаты уровневой оценки компетенций учителей математики и русского языка по итогам выполнения диагностических работ и проведения урока показали, что значительная часть учителей прошла процедуру оценки не лучшим образом.

Средний балл, проставленный экспертами по блокам оценки урока учителям с разной квалификационной категорией

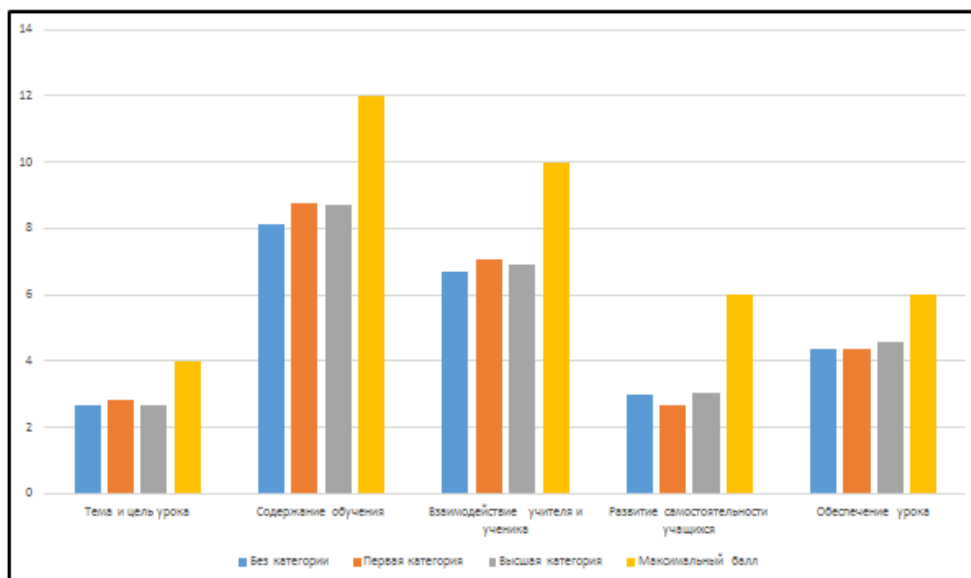


Рисунок 1. Результаты выполнения диагностики учителей

Несомненно, знание предмета является фундаментом качества образования, но одного знания недостаточно. Необходимо, чтобы мы дали школьнику возможности приобретать знания самостоятельно не только из учебников. Необходимо, школьники научились добывать знания. Наши дети смогут конкурировать с машинами - только если будет изменено образование. Мы не можем учить наших детей конкурировать с машинами через 30-40 лет. Если машины что – то могут делать лучше, нужно задуматься об этом. Учителя должны не только учить знаниям, но и чему то уникальному. Тому, что машины никогда не смогут освоить. Это так называемые мягкие навыки, которые нужно развивать у наших детей: ценности, вера, независимое мышление, командная работа, забота о других.

Выводы. Таким образом, сегодня в государственной политике, на первый план выходит общее образование, так как именно здесь закладываются основы по развитию человеческого потенциала. Поэтому, в майском указе Президента РФ (от 7 мая 2018 года) поставлена цель вхождения Российской Федерации «в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования». В рамках развития человеческого потенциала нашей страны в майском указе обозначена задача формирования «эффективной системы выявления, поддержки и развития способностей и талантов» и создания «условий для раннего развития детей в возрасте до трех лет». Наличие эффективной системы поддержки развития человеческих способностей- базовая предпосылка повышения конкурентоспособности образования [8].

Совершенно очевидно, что предметные, метапредметные и личностные результаты обучения не могут быть отделены друг от друга и представляют собой триединую задачу современного образования. Причем, сегодня мы говорим, что способностями обладают все дети без исключения. Задача заключается в том, чтобы эти индивидуальные способности выявить, раскрыть, поддержать и развить (в том числе «довести» до уровня талантов).

Объединяющим началом инициатив государства (и это, пожалуй, впервые за большой промежуток времени образовательных реформ) является общая национальная идея. Идея в развитии гражданина Российской Федерации, где стержень гражданственности -это духовно-нравственные ценности, осознание принадлежности к великому российскому народу и ответственности перед своей страной, семьей, самим собой. Гражданская позиция предполагает понимание своей важности для России и готовность своими действиями помочь стране в развитии. И чтобы это произошло, школа должна заниматься этим сегодня. И только опираясь данную идеологию, формировать подходы и инструментарий оценки личностных результатов освоения обучающимися образовательных программ. В противном случае, мы постоянно будем сталкиваться с результатами несоответствующими запросам сегодняшнего времени.

Аннотация. В статье раскрывается сущность подходов к оценке образовательных результатов Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования, описывается сущность предметных, метапредметных и личностных результатов обучения в контексте современных нормативно – правовых и программных документов, дается анализ готовности современного педагога школы к обеспечению современного качества образования.

Ключевые слова: личностное развитие обучающихся, саморазвитие, самообразование, универсальные учебные действия, оценочные процедуры.

Annotation. The essence of approaches to the evaluation of educational results of the Federal State Educational Standards of general education is revealed in this article, the essence of subject, meta-subject and personal results of education is described in the context of modern regulatory and program documents, the modern school teacher readiness to ensure the modern quality of education is analyzed.

Keywords: personal development of schoolchildren, self-development, self-education, universal learning activities, evaluation procedures.

Литература:

1. Бажан З.И., Полякова Н.И. Методические приемы изучения письменного умножения и деления в начальной школе с учетом индивидуальных особенностей школьников // Проблемы современного педагогического образования. - Ялта 2018. - №59-1, с. 62-66
2. Дони́на И.А., Тайкова Л.В. Виртуальные профессиональные сообщества как фактор становления конкурентоспособности педагога // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6. С. 865.
3. Лях Ю.А. Формирование познавательной самостоятельности школьников в воспитательно-образовательном процессе гимназии / автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук // Кемеровский государственный университет. Кемерово, 2004
4. Лях Ю.А. Проектирование системы педагогического мониторинга качества обучения на основании деятельностного подхода // Стандарты и мониторинг в образовании. 2010. № 1. С. 23-26.
5. Лях Ю.А. Тьюторские технологии в системе обучения школьников // Инновационные проекты и программы в образовании. 2014. № 6. С. 68-72.
6. Национальные исследования качества образования (НИКО) [Электронный ресурс] – Режим доступа:<https://www.eduniko.ru/>
7. Певзнер М.Н., Петряков П.А., Александрова М.В., Дони́на И.А. Образовательные возможности развития детско-взрослых взаимоотношений // Образование: ресурсы развития. Вестник ЛОИРО. 2016. № 1. С. 20-24.
8. Указ Президента РФ №204 от 7 мая 2018 года [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://prezident.org/articles/ukaz-prezidenta-rf-204-ot-7-maja-2018-goda-07-05-2018.html>
9. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://base.garant.ru/70188902/8ef641d3b80ff01d34be16ce9bafc6e0/>
10. Хачатурова К.Р. Научные подходы к определению сущности и содержания понятия «творческий потенциал личности» // Педагогический вестник. – Научный журнал: – Новосибирск: Изд. АНС «СибАК», 2018. – №1. - 86 с., с. 66-69
11. Pevzner M.N., Sheraizina R.M., Petriakov P.A., Donina I.A., Migunova E.V., Shirin A.G. Historical stages and the modern models of children and adults territorial communities // Review of European Studies. 2015. Т. 7. № 9. С. 97-111.

**ОБЕСПЕЧЕНИЕ КАЧЕСТВА ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ В
ГОСУДАРСТВЕННЫХ И МУНИЦИПАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ:
НОРМАТИВНО-ПРАВОВОЙ АСПЕКТ**

*доктор педагогических наук, профессор Донирина Ирина Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород);
магистрант Николаенко Ольга Васильевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород)*

Постановка проблемы. В связи с постоянными политическими и экономическими изменениями, которые происходят на сегодняшний день в российском обществе, особенно актуальными становятся проблемы, которые так или иначе связаны с нормативно-правовым регулированием деятельности людей. Важнейшая сфера деятельности, которая нуждающейся в данном регулировании, является организация дополнительных образовательных услуг в государственных и муниципальных образовательных организациях.

Но, несмотря на то, что организация таких услуг является неотъемлемой составляющей осуществления социального заказа современного общества, а также же результатом выполнения федеральных и региональных задач в образовательной сфере, мы можем говорить том, что дополнительные образовательные услуги и качество их реализации остаются открытым вопросом и содержит в себе проблемы, в первую очередь связанные с нормативно-правовым аппаратом.

Изложение основного материала исследования. Обратимся к анализу основного термина «образовательная услуга». При анализе Федерального закона "Об образовании в Российской Федерации" N 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года и других нормативных документов, регулирующих на современном этапе организацию образовательной деятельности, официального определения «образовательная услуга» мы не нашли. Общее понятие «услуги» содержится в части первой ст. 38 Налогового кодекса Российской Федерации от 31.07.1998 N 146-ФЗ. В данном документе услугами называется деятельность, итог которой не содержит в себе материального выражения. Услуги реализуются и потребляются в процессе выполнения той или иной деятельности [2].

А.М. Кац, Л.П. Зеленова относят образовательные услуги к так называемым «чистым» услугам. Особенностью таких услуг является то, что их выполнение совмещается по пространству их использованием. То есть образовательная услуга, которая производится в школе или детском саду, потребляется детьми (родителями) в момент ее производства. Поэтому потребитель услуги, направленной на изменение свойств человека, обращает внимание и на условия, в которых эта услуга предоставляется, а не только на ее результат [13].

И.А. Донирина отмечает еще одну особенность, и в то же время проблему образовательных услуг, которая связана со структурой потребителей. Потребителями образовательной услуги являются сразу государство, родители, учащиеся. И их интересы зачастую могут расходиться. Как отмечает автор статьи, сложно внедрять на рынок услугу, которая вызывает противоречивые требования со стороны основных потребителей [5; 6; 7; 8; 9].

Определение «образовательных услуг» мы можем найти, обратившись к проекту Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» (ред. на 1 декабря 2010 года), который дает следующую трактовку понятия «образовательная услуга». Образовательная услуга – это услуга, которая организует и осуществляет образовательный процесс для освоения обучающимися образовательных программ, программ профессиональной подготовки или программ отдельных учебных курсов, предметов, дисциплин, которые не заканчиваются выдачей документа, дающего права на дальнейшее получение образования на следующем уровне и занятие профессиональной деятельности, другие услуги, связанные с обучением [11].

На сегодняшний день, несмотря на то, что Закон 273-ФЗ не устанавливает значение термина «образовательная услуга», в данном документе, когда речь идет об оказании гражданам РФ бесплатного образования, используется словосочетание «государственные и муниципальные услуги в сфере образования». Этот термин относится к сфере управления государством. Это говорит о том, что государственные и муниципальные органы управления принимают участие в оказании услуг в области образования. Из этого следует вывод, что государственные и муниципальные образовательные организации оказывают населению услуги, в соответствии с государственным и муниципальным заказом. Данные услуги относятся к бесплатным образовательным услугам. Они оказываются образовательной организацией в пределах основной образовательной программы и федерального государственного образовательного стандарта, и финансируются за счет бюджетных средств. Так же они не регулируются договором между исполнителем и потребителем этих услуг [3]. Нормы гражданского законодательства не применяются к правоотношениям, возникающим при оказании и потреблении бесплатных образовательных услуг, в том числе и Закон РФ от 7 февраля 1992 года № 2300-1 «О защите прав потребителей». Данного рода правоотношения регулируются законодательством РФ в сфере образования.

Стоит отметить о том, что в статье 99 «Особенности финансового обеспечения оказания государственных и муниципальных услуг в сфере образования» настоящего закона «Об образовании в Российской Федерации», где говорится о предоставлении бесплатного образования для граждан, услуги не называются образовательными, а только «услугами в сфере образования» [3].

На сегодняшний день ведется немало споров о правомерности отождествления организации образовательного процесса с оказанием услуг. Например, педагоги испытывают недовольство, что понятие «услуга» уподобляется их образовательной деятельности. Они считают, что их высокая миссия, – воспитывать и обучать детей, с введением понятия «образовательная услуга» приравнивается к работам, которые выполняют работники салона красоты.

Родителей же, наоборот, устраивает, что образовательная деятельность – это оказание услуг. Это дало им право требовать от педагогов того, чтобы те учили их детей так, как этого хотят они (родители).

Анализируя нормативно-правовые документы в сфере образования, мы пришли к выводу, что платным образовательным услугам уделено больше внимания с точки зрения законодательной базы РФ. Платные услуги – это такие услуги, которые предоставляются для того, чтобы всесторонне удовлетворить образовательные потребности граждан. Они могут быть оказаны вместо образовательной деятельности, финансируемой за счет привлечения средств из соответствующего бюджета. Предоставление таких услуг осуществляется на договорной основе и только по желанию обучающихся и их родителей [4].

Отношение родителей к платным образовательным услугам можно назвать неоднозначным. С одной стороны, они готовы платить любую сумму с целью обеспечить ребенку успешное развитие и дать достойное образование, а с другой – родители считают, что их потребности в образовании должны быть удовлетворены безвозмездно на основании статьи 43 Конституции РФ, которая говорит о гарантиях государства в отношении бесплатности и доступности образования, а также в соответствии с Законом «Об образовании в Российской Федерации» [12].

Государственные и муниципальные образовательные организации имеют право предоставлять платные образовательные услуги, выходящие за пределы основных образовательных программ и государственных образовательных стандартов, используя внебюджетные средства. Фактически это означает, что государственные и муниципальные организации имеют право оказывать платные дополнительные образовательные услуги.

До сих пор у общества сложилось мнение, что предоставление дополнительных образовательных услуг может быть только платным. К тому же именно платным дополнительным образовательным услугам на сегодняшний день уделено больше внимания со стороны законодательной базы Российской Федерации.

Понятие «бесплатная дополнительная образовательная услуга» и в предыдущем и в ныне действующем Законе об образовании отсутствует. Данное понятие используется образовательными организациями самостоятельно для того, чтобы разграничить экономический характер дополнительных образовательных услуг, предоставляемых на платной или бесплатной основе.

Так же в Законе 273-ФЗ не содержится определения понятия «качество образовательной услуги». Кроме того, глава 39 Гражданского Кодекса РФ от 30 ноября 1994 года N 51-ФЗ, которая посвящена регулированию отношений в сфере оказанию услуг, не устанавливает требований к качеству услуг [1].

Выводы. Подводя итог вышеизложенному, мы можем говорить о том, что на текущий момент, отсутствие в законе «Об образовании в Российской Федерации» в других подзаконных документах определения термина «образовательная услуга», приводят к некоторым противоречиям в практике управления образованием.

Термин «образовательная услуга» требует более серьезной трактовки со стороны законодательной базы нашего государства. Так же анализ основополагающих положений нормативно-правовой базы Российской Федерации показывает, что она требует немало доработок, которые заслуживают внимания нормативно-правовых решений, значительно расширивших бы наши представления о системе дополнительных образовательных услуг, предоставляемых в государственных и муниципальных образовательных организациях, а также об обеспечении их качества.

Аннотация. В статье рассматривается нормативно-правовой аспект понятий «образовательная услуга», «дополнительная образовательная услуга». Отмечается отсутствие данных понятий в законодательстве сферы образования РФ, что приводит к проблемам в практике управления образованием в государственных и муниципальных образовательных организациях, а также к проблемам, связанным с пониманием смысла данного термина «образовательная услуга» у разных субъектов образования. Также в статье поднимается вопрос качества образовательной услуги.

Ключевые слова: образование, образовательная услуга, качество образовательных услуг, дополнительная образовательная услуга.

Annotation. The article deals with the normative and legal aspect of the concepts "educational service", "additional educational service". The absence of these concepts in the legislation of the RF education sphere is noted, which leads to problems in the practice of education management in state and municipal educational organizations, as well as to problems related to understanding the meaning of the term "educational service" in different subjects of education. The article also raises the issue of the quality of educational services.

Keywords: education, educational service, quality of educational services, additional educational service.

Литература:

1. Налоговый кодекс РФ. Часть первая [Электронный ресурс]: от 31.07.1998 № 146-ФЗ; (ред. от 15.02.2016 N 32-ФЗ, от 05.04.2016 N 101-ФЗ, от 05.04.2016 N 102-ФЗ, от 26.04.2016 N 110-ФЗ, // Консультант Плюс. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru/>
2. Котлер Филип Основы маркетинга: краткий курс — М.: Издательский дом "Вильямс", 2007 — 656 с.
3. Ванькина И.В., Егоршин А.П., Кучеренко В.И. Маркетинг образования: учебное пособие — М.: Университетская книга, 2006. — 215 с.
4. Кац А.М. Экономический и юридический смысл понятия «образовательные услуги» Текст] / А.М. Кац, Л.П. Зеленова // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. – 2015. — №4. – С. 8 – 15.
5. Донина И.А. Маркетинговая деятельность образовательных учреждений как организационно-управленческая проблема // Вестник Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого. 2012. № 70. С. 24-27.
6. Донина И.А. Продуктивность взаимодействия образовательного учреждения и общественности как показатель маркетинговой компетентности его руководителя // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 3 (14). С. 102-105.
7. Донина И.А. Маркетинговая компетентность руководителя общеобразовательной организации как его профессионально-личностная характеристика // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 5. С. 164.
8. Донина И.А. Особенности управления развитием современного образовательного учреждения в условиях рынка // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 4. С. 196.
9. Донина И.А. Маркетинг в школе: современный контекст проблемы // Фундаментальные исследования. 2013. № 10-9. С. 2040-2044.

10. Проект Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] от 1.12.2010, // Министерство образования и науки РФ. – Режим доступа: <https://минобрнауки.рф>
11. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]: от 29 декабря 2012 года N 273-ФЗ, // Консультант Плюс. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru/>
12. Постановление Правительства РФ «Об утверждении Правил оказания платных образовательных услуг» [Электронный ресурс]: от 15.08.2013 N 706, // Консультант Плюс. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru/>
13. Доница 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
14. Гражданский кодекс РФ. Часть вторая [Электронный ресурс]: от 26 января 1996 года N 14-ФЗ (ред. от 05.12.2017), // Консультант Плюс. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru/>

УДК:373.31

ИЗУЧЕНИЕ ОТНОШЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ УЧЕНИКОВ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ОЧКОВ ВИРТУАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ

*кандидат психологических наук, доцент Зайцева Светлана Александровна
Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина (г. Нижний Новгород);
студент 3 курса факультета психологии и педагогики группы МНОЗ-16-1 Мирон Софья Владимировна
Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина (г. Нижний Новгород)*

Постановка проблемы. В настоящее время компьютерные технологии (КТ) все плотнее входят как в жизнь каждого человека, так и общества в целом. Стремительно развивающиеся КТ во всем мире уже могут сильно облегчить обиход любого из нас: у каждого сейчас есть компьютеры, сотовые телефоны, умные часы, и многое-многое другое, без чего современный человек уже не может обходиться. Вместе с развитием КТ развивается и подрастающее поколение, которое уже, кажется, невозможно удивить ничем, ведь с малых лет дети могут без труда обращаться с планшетом, компьютером, модернизировать информацию с помощью различных программ и систем.

В Федеральном государственном образовательном стандарте выделена одна из главных целей обучения детей в блоке Математика и информатика: «Приобретение первоначальных представлений о компьютерной грамотности, развитие логического и алгоритмического мышления» [4, 16]. Формирование компьютерной грамотности невозможно без использования современных технических средств обучения. Целью нашей статьи является описание возможностей использования очков виртуальной реальности в образовательных целях на примере начальной школы, а также изучение отношения родителей учеников начальной школы к техническим новинкам.

Наиболее верное и, на наш взгляд, понятное определение очкам виртуальной реальности дает интернет-источник «Википедия»: «Очки виртуальной реальности (шлем виртуальной реальности) – это устройство, позволяющее частично погрузиться в мир виртуальной реальности, создающее зрительный и акустический эффект присутствия в заданном управляющим устройством (компьютером) пространстве. Представляет собой конструкцию, надеваемую на голову, снабженную видеозеркалом и акустической системой. Наголовный дисплей создаёт объёмную картинку, демонстрируя два изображения – по одному для каждого глаза. Кроме того, он может содержать гироскопический или инфракрасный датчик положения головы» [5]. Использование таких очков в образовании не только формирует познавательные мотивы каждого ученика, но и позволит более точно изучить ту или иную тему, исторического, краеведческого, лингвистического, естественнонаучного направления. Данный способ обучения еще только начинает внедряться, поэтому число разработанных «виртуальных уроков» постоянно растет, у преподавателя есть уникальная возможность выбрать из обилия уроков тот, который, на его взгляд, наиболее отвечает уровню развития класса.

Изложение основного материала исследования. Рассмотрим преимущества использования очков виртуальной реальности в образовательном процессе.

1. Наглядность. Надев очки виртуальной реальности можно увидеть тот или иной предмет изучения с любой степенью детализации. Так, например, можно не только путешествовать по странам мира, но и посещать известные музеи, внимательно рассматривать достопримечательности, видеть, как выглядела местность в далеком прошлом.

2. Безопасность. В очках виртуальной реальности можно погрузиться в любые обстоятельства без каких-либо угроз для жизни и здоровья. Так, например, пробовать управлять космическим кораблем в космосе, знакомиться с дикими животными, смотреть в кратер вулкана, изучать подводный мир.

3. Привлекательность. Очки виртуальной реальности позволяют погрузиться в нестандартные и даже нереальные для человека ситуации, например, путешествовать по человеческому организму, отправиться в прошлое или будущее, решать математические задачи в доступной для понимания форме.

4. Фокусировка. Надев очки, ребенок целиком погружается в изучение данного материала, он сам является частью виртуальной реальности и не отвлекается на внешние раздражители.

5. Новшество. Безусловно, очки виртуальной реальности в образовании на сегодняшний день – это нечто новое и интересное. Далеко не каждый может позволить себе иметь данное техническое средство обучения дома. Поэтому, современный ребенок будет заинтересован в получении знаний таким способом, тем самым повысится его мотивация к обучению.

6. Виртуальные уроки. Одна из главных особенностей виртуальной реальности – вид от первого лица и ощущение присутствия, что позволяет полностью проводить уроки в виртуальном мире.

Очки виртуальной реальности в учебном процессе можно использовать по-разному. В классическом варианте проведения урока – это 5-7 минут погружения, не отходя при этом от общепринятого формата обучения. Могут быть использованы различные сценарии, где погружение в виртуальную реальность будет поделено на несколько этапов и включаться в нужные моменты занятия. Таким образом, ученики с большим интересом вовлекаются в учебный процесс, и обучение становится более эффективным.

Важно использовать очки виртуальной реальности и для развития личности ученика, в частности, такого важного новообразования, как планирование и рефлексия [1, 37].

Интересная и новая форма проведения урока – это дистанционное обучение. При такой форме обучения и ученик и учитель могут находиться в любой точке мира. При этом каждый из них будет иметь свой виртуальный образ и присутствовать на виртуальном занятии в классе, что является улучшенной альтернативой так широко используемой сейчас видеоконференцсвязи.

Ученики, не имеющие возможности присутствовать в настоящий момент на уроках из-за болезни, смогут посещать реальные занятия удаленно – можно наблюдать за происходящим от первого лица, видеть всех одноклассников, общаться с учителем и даже принимать активное участие в процессе обучения в режиме реального времени. Этот аспект важен для инклюзивного образования.

Однако существуют недостатки и проблемы в использовании такого технического средства обучения. Рассмотрим их.

1. Стоимость – первый и самый существенный недостаток. Для полноценного использования очков виртуальной реальности на уроках, необходимо закупать не только комплекты оборудования, но и программное обеспечение, а это полные курсы и готовые виртуальные уроки. На настоящий момент все это требует больших затрат. Однако, существует альтернативный вариант дорогих очков – это, так называемые, картонные очки. Стоят они около 200 рублей, но к ним требуется смартфон с большим экраном, поэтому использовать их сможет не каждый.

2. Подготовка кадров. Для эффективного использования очков виртуальной реальности в обучении, учителя должны иметь хорошую теоретическую и практическую подготовленность [3].

3. Гигиенический аспект. На наш взгляд, с точки зрения гигиены и сохранения здоровья учеников начальной школы, основная причина не применять очки виртуальной реальности – это большая нагрузка на зрение и вестибулярный аппарат. Любая дополнительная нагрузка на зрение – повод отказываться от многих КТ. Но если придерживаться определенных правил в их использовании, то возможности ухудшения зрения будут сведены к минимуму. Однако в каждом классе есть ученики с изначально плохим зрением и проблемами в функционировании вестибулярного аппарата. Поэтому, часть учащихся не будут вовлечены в учебный процесс.

4. Недоверие. Не все готовы принимать новые тенденции и часто относятся к ним с большим недоверием. Так, в начальной школе все родители заботятся о получении качественного образования своих детей и чутко следят за всем происходящим. Некоторые родители не принимают КТ на уроках в целом, аргументируя это возможностью отвлечения от процесса обучения, появлению зависимости [2].

С целью углубленного изучения вопроса отношения родителей к использованию очков виртуальной реальности в обучении, мы провели анкетирование в одной из школ города Нижнего Новгорода. Всего было опрошено 75 родителей второклассников.

Опишем результаты анкетирования. 93% опрошенных положительно относятся к использованию КТ на уроках; 97% опрошенных считают, что использование КТ на уроках способствует лучшему усвоению материала. Как мы и предполагали, лишь 54% знают, что такое очки виртуальной реальности, а 41% опрошенных имеют о них только представление. 69% опрошенных не знают, как можно использовать очки виртуальной реальности в обучении. 16% отрицательно относятся к использованию таких очков на уроках. По данным проведенного анкетирования, можно сделать следующие выводы. Для использования очков виртуальной реальности в обучении необходима подготовка не только учителей и детей, но и родителей. Нужно показать, для чего они нужны, и как они помогут детям усваивать материал. Именно грамотное преподнесение достоверной информации в данном вопросе – ключ к положительным откликам родителей и поддержки с их стороны.

Выводы. Итак, мы рассмотрели положительные и отрицательные стороны использования очков виртуальной реальности в процессе обучения. Подводя итоги, можно сказать, что их использование открывает много возможностей в получении качественного образования, отвечающего всем требованиям Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования. Данная проблема еще требует тщательного изучения и множества доработок, но уже сегодня в некоторых учебных заведениях уже начинают пользоваться инновационными техническими средствами обучения.

Можно утверждать, что применение очков виртуальной реальности выводит обучения младших школьников на качественно новый уровень. У младших школьников повышается мотивация, стимулируется мозговая деятельность, усваивается больший процент информации, формируются основные новообразования и универсальные учебные действия.

Итак, технологии, которые совсем недавно казались фантастикой, на сегодняшний день реальны и широко применимы.

Аннотация. В статье анализируются теоретические аспекты изучения использования современных информационных технологий в процессе обучения учеников младшего школьного возраста. Анализируются проблемы внедрения очков виртуальной реальности в практику школьного обучения в начальной школе.

Ключевые слова: информационные технологии, младший школьник, очки виртуальной реальности, компьютерная грамотность.

Annotation. The article analyzes the theoretical aspects of studying the use of modern information technologies in the process of teaching pupils of primary school age. The problems of introducing virtual reality glasses into the practice of school education in primary school are analyzed.

Keywords: information technology, junior schoolchildren, virtual reality glasses, computer literacy.

Литература:

1. Зайцева С.А., Кузьмина Н.А. Психологические и методические приемы формирования регулятивных универсальных учебных действий как средство развития личности младших школьников // Нижегородское образование. – 2018. - №1. – С. 35 – 39.

2. Маслова, Ю.В. Позитивные и негативные аспекты использования компьютерных технологий у детей и подростков / Ю.В. Маслова // Образовательные технологии и общество. – 2013. – №4. – С. 493-503.

3. Мендыгалиева, А.К. Использование информационных компьютерных технологий на уроках математики в начальной школе в условиях реализации ФГОС НОО / А.К. Мендыгалиева // Научно-исследовательские публикации. – 2014. – №10(14). – С. 37-42.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. М.: Просвещение, 2010. – 31 с.

5. Наголовный дисплей // Википедия. [2015—2018]. Дата обновления: 05.06.2018. URL: <https://ru.wikipedia.org/?oldid=93104881> (дата обращения: 11.06.2018).

УДК 233.2

САМОУБИЙСТВО И ГРЕХОВНОСТЬ ЭТОГО ПОСТУПКА В ОБЛАСТИ БОГОСЛОВИЯ

*магистрант 1 курса направления подготовки 48.04.01 «Теология» профиль «Государственно-конфессиональные отношения» Иманов Алексей Александрович
Северо-Кавказский Федеральный университет (г. Ставрополь)*

Постановка проблемы. Один из исследователей, Дюркгейм полагал, что «самоубийства происходят из-за отсутствия идентификации с унитарной группой, и выдвинул тезис, что уровень самоубийств должен быть ниже там, где высок уровень религиозной интеграции». Соответственно он доказывал, что разделение индивидом религиозной веры, в частности христианской, является фактором, защищающим от суицида. Некоторые исследования, проверяющие гипотезу Дюркгейма, поддерживали его.

Изложение основного материала исследования. Некоторые исследователи пытались измерить степень религиозной веры частотой посещения церкви и развитостью религиозных отношений, которые они сравнивали с уровнем самоубийств. Их исследования показывают, что посещение церкви имеет сильное превентивное влияние, причем чем сильнее приверженность религии, тем больше это сдерживает самоубийства.

Подражанием Своему Учителю и Господу жили и ученики Христовы. И кто же может сомневаться в том, что они были далеки от преступной мысли о самоубийстве, хотя бы каждый знает, что им, овцам среди волков, - кротким среди свирепых язычников, жилось не легко. Так апостол язычников Павел свидетельствует вслух всего мира, в лице Коринфян, которые не могли не знать действительного положения своего духовного отца: «я думаю, что нам, последним посланникам, Бог судил быть как бы приговоренными к смерти, потому что мы сделали позорищем для мира, для Ангелов, и людей.

Даже донныне терпим голод и жажду, и наготу, и побои, и скитаемся, и трудимся, работая своими руками. Злословят нас, мы благословляем; гонят нас, мы терпим; хулят нас, мы молим; мы как сор для мира, как прах, всеми попираемый донныне» (1 Кор. 4, 9, 11-13).

Подлинно, и чрез восемнадцать веков слова эта служат наилучшим обличением постыдного самоубийства, ибо - аналогично апостолам - одолеть зло жизни во всех его видах: брань и поношения со стороны людей благословением их, гонения - терпением, хулы - молитвой, значит спасти себя и от самоубийства и уготовить себе верное блаженство в жизни будущей. Чудесно, что в то период как идолопоклонство на высоте своего мирского могущества, богатства и славы дало из среды своей множество самоубийц, - презренные, бедные, гонимые христиане готовы были идти и на костер, и в зубы львов, и под лезвие меча, и под железную пилу, но никогда не лишали себя жизни сами.

«Верою побеждали царства, творили правду, получали обетования, заграждали уста львов, угасали силу огня, избегали острия меча... некоторые люди испытали поругания и побои, а также узы, и темницу, были побиваемы камнями, перепиливаемы, подвергаемы пытке, умирали от меча, скитались в милотях и козьях кожах, терпя недостатки, скорби, озлобления; те, которых весь мир не был достоин, скитались по пустыням и горам, по пещерам и ущельям земли» (Евр. 11, 33-34; 36-38).

«За то и победили они царства, получили обетования, были крепки на войне, прогнали полки чужих» (Евр. 11, 34). Вот неподдельный героизм на земле – «терпением течение на предлежащий нам подвиг, по вере в Начальника и Совершителя Иисуса Христа, Который взамен предлежавшей Ему радости, претерпел крест, пренебрегши посрамление» (Евр. 12, 2). Перед этим истинным героизмом меркнет как тлеющая и издающая смрад полена перед ясным заревом пожара, подложный героизм самоубийства.

Представляется оно, по временам выдаваемое за мужество, пошлой трусостью, бегством с поля битвы. С битвы, которая, в конце концов, должна предоставить венец праведности, право на наследство жизни вечной. Любовь самоубийцы к людям, о которой говорят иногда, только лишь на словах, а не делом и истиной, ибо самоубийцы, взамен того, чтоб любить ближних на деле, беспощадно оставляют их в сей жизни, сами, уходя в тот мир, из которого ни один человек не возвращается.

Из Священного Писания и Священного Придания видно, как противно духу Христовой истины самоумерщвление. Так, Отцы и учителя Церкви постоянно с негодованием и порицанием относились к самоубийству, видя в нем злодеяние большее, чем убийство другого. «Как мы пришли на свет не по собственному желанию, так точно не имеем права и уйти из него без ведома и воли Того, Кто нас сюда прислал» - говорили они.

Выводы. Следовательно, Святая Церковь, верная учению и духу Христовой истины, с порицанием относится к самоубийству, лишая погребения сознательных самоубийц. Благодаря чему, без сомнения, и всякому православному христианину, больше или меньше проникнутому духом Христовой истины, претит самоумерщвление, как дело преступнейшее, навлекающее на главу самоубийцы гнев Божий.

Аннотация. Данное исследование посвящено изучению греха самоубийства относительно области богословия. Педагогической основой данной тематики является изучение данной проблемы, как и в обществе, так и сточки зрения религии и теологии в целом. В статье рассмотрена данная тема со стороны Священного Предания, Священного Писания и различными исследователями.

Ключевые слова: самоубийство, христианская вера, религия, православие.

Annotation. This study is devoted to the study of the sin of suicide in relation to the field of theology. The pedagogical basis of this subject is the study of this problem both in society and in the view of religion and theology as a whole. The article deals with this topic from the side of the Holy Tradition, Scripture and various researchers.

Keywords: Suicide, Christian faith, religion, Orthodoxy.

Литература:

1. Остапенко, В.Н. Психология суицидального поведения у различных типов людей / В. Н. Остапенко // Стратегия научной деятельности в России. - 2017. - №11 - С. 35-38

2. Шаховской, И.А. О грехе самоубийства и самоубийце. Режим доступа: URL: https://azbyka.ru/otechnik/Ioann_Shahovskoj/o-grehe-samoubijstva-i-samoubijtsah/ (дата входа: 10.12.2017 г.)
3. Лейн, Т.В. Христианские мыслители: учебное пособие / Т.В. Лейн. - М.: Восток, 2017. – 281 с.

УДК 233.2

РЕЛИГИОЗНЫЕ ОСОБЕННОСТИ В ПОДХОДЕ КО ГРЕХУ САМОУБИЙСТВА

*магистрант 1 курса направления подготовки 48.04.01 «Теология» профиль «Государственно-конфессиональные отношения» Иманов Алексей Александрович
Северо-Кавказский Федеральный университет (г. Ставрополь)*

Постановка проблемы. В отношении к самоубийству мы зачастую находимся в ужасном положении тех, кому Спаситель возвещает скорбь за то, что ими соблазны входят в мир, кому, по Его словам, предпочтительнее было бы, если бы повесить им на шею жернов мельничный и утопить в пучине морской.

Так, даже когда относительно взрослого человека, позволительно случается вообразить, что он покончил с собой по причине помешательства, недостатка силы воли к перенесению тяжести жизни, каких-либо потерь имущественных или по службе, то относительно самоубийц-детей ничего нельзя обозначить, кроме того, что он умер по вполне ничтожной причине, по поводу получения единицы на экзамене и исключительно по подражанию одобряемым открыто и неявно старшим самоубийцам.

При многочисленных исследованиях тема самоубийства и греховности этого поступка в области богословия на сегодняшний день остается во многом малоизученной, при том, что интерес к данным вопросам и отношение к ним всегда пользовались особым вниманием.

Изложение основного материала исследования. Самоубийство — одна из ведущих причин смерти в мире и важнейшая медицинская проблема. Самоубийство и попытка самоубийства — сложные явления, которые возникают очень индивидуально благодаря взаимодействию религиозных факторов с одной стороны и биологических, психологических, психиатрических, социальных с другой. Комплексность причин неизбежно требует многостороннего подхода к предупреждению этой проблемы, который должен учитывать и культурно-религиозный контекст.

Из-за общего роста суицидального поведения, особенно среди молодых людей, возникает большая потребность в эффективном вмешательстве в проблему. Как было показано, имеется множество факторов риска суицидального поведения, и меры вмешательства обычно основываются на знании этих факторов. Хотя в течение долгого времени применяются разные меры, очень немногие из них дали значительное снижение уровня суицидального поведения или длительные поддерживающие результаты.

Так, ряд психических расстройств сильно влияет на самоубийства, ранняя диагностика и соответствующее лечение этих расстройств является важной стратегией по предупреждению суицида. Особенно это касается расстройств настроения, алкогольной зависимости, злоупотребления другими веществами, шизофрении и некоторых видов личностных нарушений.

Есть свидетельства, что обучение медицинского персонала диагностике и лечению расстройств настроения может быть эффективно в снижении уровня самоубийств среди людей, подверженных этому риску⁷. Новое поколение лекарств для лечения нарушений настроения и шизофренических расстройств, которые имеют меньше побочных действий и более специфический терапевтический профиль, возможно, улучшит лечение больных, снизив таким образом вероятность суицидального поведения у них.

Известно, что вероятность суицидов связана с социальным окружением человека: чем больше число социальных связей, тем обычно меньше вероятность суицида. Несколько экспериментов пытались увеличить число социальных связей так, чтобы снизить повторное суицидальное поведение. Общий подход — исследовать проблемы в различных областях социальной жизни попытаться разрешить эти проблемы. Хотя главная цель — предупредить повторное суицидальное поведение, улучшение социальных взаимоотношений само по себе также важно.

Исследование эффективности указанных мероприятий не продемонстрировало их пользы в смысле снижения суицидального поведения. Однако было показано, что они улучшают социальные взаимоотношения.

Там, согласно этому методу близкие люди, а при возможности и приходская община вступает в контакт с человеком, совершившим попытку суицида, и пытается поддерживать с ним постоянную взаимосвязь. Но при этом они должны были сами проявлять инициативу, чтобы контактировать с близкими и духовными наставниками. Главной целью ставилась попытка уменьшения чувства одиночества, более удовлетворительные духовные взаимоотношения, меньше депрессии и больше доверия к помощи общины.

Так это общение должно было носить каждодневный житейский характер, и взаимно дополняться со стандартным лечением пациентов, которые совершили попытку самоубийства.

Православная Церковь считает суицид одним из тяжелейших грехов по той причине, что душа совершает двойственный грех - убийства и отчаяния, в которых уже невозможно исповедаться. Совершившие самоубийство лишаются отпечения на пороге погребения. Единственным исключением являются сумасшедшие, покончившие с жизнью в состоянии помутнения рассудка. Прежде самоубийцы хоронили вне кладбища. В загробной жизни самоубийцы обречены на вечные мучения. Самоубийцу отпевают только лишь в том случае, когда священнослужитель признает покойного безумным.

Поэтому, эти факторы играют огромную роль в суицидальном поведении, создавая большие трудности для характеристики этого явления. То, что имеет положительный эффект в предупреждении суицида в одном месте, может быть неэффективно и даже иметь противоположное действие в другой обстановке.

Выводы. Требуется большие инвестиции как в научные исследования, так и в мероприятия по предотвращению самоубийств. Хотя краткосрочные эксперименты способствуют пониманию, почему происходит суицид и что можно сделать для его предупреждения, для полного понимания роли религиозных, биологических, психосоциальных факторов и факторов сферы необходимы долгосрочные научные исследования. Существует также большая потребность в строгой оценке эффективности ме время. Сегодня большинство проектов проводятся в течение короткого времени и получают незначительную оценку, если вообще ее получают.

Наконец, попытки предупреждения суицидов будут неэффективны, если они не происходят в рамках крупномасштабной взаимной работы организаций, в которые входят правительственные чиновники, специалисты по планированию системы здравоохранения, исследователи и практики и прежде всего религиозные деятели Русской Православной Церкви, без помощи которых невозможно представить, полноценное и результативное, сопротивление страшному греху самоубийства.

Аннотация. Данное исследование посвящено изучению греха самоубийства применительно к области богословия. Педагогической основой данного предмета является изучение данной проблемы как в обществе, так и с точки зрения религии и богословия в целом. Статья посвящена данной теме со стороны Священного предания, Священного Писания и различных теологических.

Ключевые слова: самоубийство, христианская вера, религия, православие.

Annotation. This study is devoted to the study of the sin of suicide in relation to the field of theology. The pedagogical basis of this subject is the study of this problem both in society and from the point of view of religion and theology as a whole. The article is devoted to this topic by the Holy tradition, Scripture and various theological studies.

Keywords: Suicide, Christian faith, religion, Orthodoxy.

Литература:

1. Библия. Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завете. Режим доступа: URL: <https://azbyka.ru/biblia/> (дата входа: 20.12.2017 г.

2. Моляков, А. Ю. Смысл жизни: обретение и утраты / А. Ю. Моляков // Новая парадигма научного развития общества. - 2017. - №11 - С. 21-29

3. Беляев, А.Д. Любовь Божественная: опыт раскрытия главнейших христианских догматов из начала любви Божественной / А.Д. Беляев. - М.: Вече, 2016. - 208 с.

УДК 378

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРОЕКТНОГО МЕТОДА В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

*ассистент кафедры методики преподавания
естественно-математических дисциплин Кипяткова Оксана Сергеевна
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический
университет имени К. Д. Ушинского» (г. Ярославль)*

Постановка проблемы. Курс «Методика преподавания математики» является одним из важнейших курсов в профессиональной подготовке студентов, реализуемого в рамках основной образовательной программы по профилю «Начальное образование». Обычно материал по методике преподавания математики принято излагать следующим образом: теория вопроса, а потом рассматривают задачи, как иллюстрации ее применения к той или иной сфере практической жизни. Как правило, такая подача материала полностью не раскрывает практическое применение знаний, а только представляет модель такого применения. Непосредственное применение практически знаний происходит в периоды учебных практик, где зачастую не все студенты могут применить свои знания, так как не все студенты способны превращать информацию в знания при классическом преподавании курса. Тем самым встает вопрос каким образом возможно повысить уровень знаний учащихся? Какие для того формы обучения использовать?

Изложение основного материала исследования. Новые Федеральные государственные образовательные стандарты Высшего образования (ВО) предусматривают использование активных, в том числе ситуативных, методов обучения. Обычные формы учебной работы (лекции, семинары, практические занятия и др.) имеют ограниченные возможности для студента. Активные же формы обучения позволяют ставить его в разные позиции – учителя, консультанта, организатора и др., давая ему возможность попробовать свои силы в профессиональной роли. Об одной из активных форм работы было написано в статье [1, с. 233], где рассматривался кейс-метод в подготовке бакалавров педагогического образования. Авторы Налимова И.В. и Елифантьева С.С. рассматривали междисциплинарные возможности применения метода проектов при изучении дисциплин «Математика» и «Методика преподавания математики» [2, с. 235]. В статье я остановилась на рассмотрении использования технологии проектного метода в подготовке будущего учителя начальных классов.

Современные студенты уже давно не являются чистым холстом, на который преподаватель наносит знания. К современным студентам достаточное количество информации поступает отовсюду. Но не все учащиеся зачастую умеют превращать информацию в знания, а обилие этой информации не может привести к системности знаний. На фоне всего этого перед преподавателем встает вопрос о формировании у студентов информационной компетенции. Но немаловажно понимать, что мы должны учить не просто запоминать и воспроизводить знания, а в первую очередь применять их практически. Из всего выше сказанного следует, что такая активная форма обучения как проектная технология позволит осуществлять профессиональную подготовку студентов, вовлекая их в активную учебно-познавательную деятельность, где учебная информация перерастает в личностное знание студентов.

Родиной данного метода являются Соединенные Штаты Америки. Основоположником метода проектов является Джон Дьюи – американский философ-идеалист. Данный метод появился во второй половине XIX века. Согласно воззрениям Джона Дьюи, истинным и ценным является только то, что полезно людям, что дает практический результат и направлено на благо всего общества [4, с. 5]. Практическим результатом проектной деятельности является проект. В «Толковом словаре русского языка» указываются три определения слова «проект»:

- 1) разработанный план сооружения, какого-нибудь механизма;
- 2) предварительный текст какого-нибудь документа;
- 3) замысел, план [3, с. 790].

В основу метода проектов положена идея, составляющая суть понятия «проект», его прагматическая направленность на результат, который получается при решении той или иной практически или теоретически значимой проблемы. Метод проектов предполагает определенную совокупность учебно-познавательных

приемов, которые позволяют решить ту или иную проблему в результате самостоятельных действий учащихся с обязательной презентацией этих результатов. Если же говорить о методе проектов как о педагогической технологии, то эта технология включает в себя совокупность исследовательских, поисковых, проблемных и творческих методов [5, с. 67].

Из всего выше сказанного, проектную деятельность студента можно рассматривать как модель проектной деятельности будущего учителя начальной школы. Учитывая специфичность учебной дисциплины профессионального цикла «Методика преподавания математики» основной образовательной программы по профилю «Начальное образование», использование метода проектов осуществляется с учетом следующих требований:

- наличие значимой в исследовательском творческом плане проблемы/задачи, требующей интегрированного знания, исследовательского поиска для ее решения;
- практическая, теоретическая, познавательная значимость предполагаемых результатов;
- самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) деятельность учащихся;
- возможность определения проблемы и вытекающих из нее задач исследования (использование в ходе совместного исследования метода «мозговой атаки», «круглого стола»);
- возможность выдвижения гипотезы;
- обсуждение методов исследования (статистических, экспериментальных, наблюдений и пр.);
- обсуждение способов оформления конечных результатов (презентаций, защиты, творческих отчетов, просмотров и пр.).

Существование различных способов организации и содержания проектной деятельности способствовало появлению различных классификаций. Можно выделить несколько подходов к классификации проектов. В процессе подготовки будущих учителей начальной школы нами использовалась классификация проектов по характеру доминирующей деятельности учащегося:

1. *Практико-ориентированный проект* позволяет решать конкретную проблему, в которой заранее обозначен результат, сориентированный на социальные интересы самих участников проекта. Данный вид проектов направлен на создание комплекса дидактических и методических материалов. К ним могут относиться занимательные средства обучения младших школьников (сказки, загадки, пословицы, стихи, кроссворды и т.д.), системы заданий творческого характера и т.д. Данный вид проекта позволяет обеспечить необходимую теоретическую и материальную подготовку студентов к проведению уроков в период прохождения ими учебной практики.

2. *Исследовательский проект* по своей структуре напоминает научное исследование. Данный вид проекта включает обоснование актуальности избранной темы, формулирование проблемы исследования, а также объекта и предмета, обозначение цели и задач исследования, определение методов исследования и источников информации, обязательное выдвижение гипотезы с последующей её проверкой, обязательно наличие обсуждения полученных результатов. Результаты данного проекта оформляются в виде текстовых, табличных, слайдовых и других материалов. Проектами данного вида могут являться курсовые и дипломные проекты.

3. *Информационный проект* направлен на овладение студентами способами сбора и поиска информации, с целью анализа психолого-педагогической и методической литературы, ее обобщения и представления. Примером может выступать проект «Современные концепции вариативных систем образования и учебно-методических комплектов в начальном математическом образовании». Перед студентами ставится задача провести серьезную исследовательскую работу по анализу систем обучения и альтернативных УМК. Учащимся необходимо проанализировать учебные и учебно-методические пособия, посвященные рассмотрению данного вопроса, изучить особенности той или иной образовательной системы или УМК.

4. *Творческий проект* предполагает максимально свободный и нетрадиционный подход к оформлению результатов. Приведем пример такого проекта «Обучение младших школьников решению составных задач», где конечным продуктом может выступить сборник задач «Старинные и сказочные задачи». Другим примером может служить проект «Числа первого десятка» с конечным продуктом в виде технологической карты урока по данной теме..

5. *Ролевой проект* является наиболее сложным в разработке и реализации. Данный вид проекта позволяет студентам принимать на себя определенные роли, обусловленные характером и содержанием проекта. У студентов появляется возможность имитировать социальные и деловые отношения, осложняемые придуманными участниками ситуациями. Данный вид проекта может осуществляться в виде деловой игры.

При осуществлении студентами проектной деятельности мы обусловились выделять следующие этапы:

- 1-й – подготовительный;
- 2-й – организационный;
- 3-й – технологический;
- 4-й – заключительный.

1-й этап – подготовительный

Данный этап направлен на подготовительную работу, цель которой – познакомить студентов с сутью проектной деятельности, ее этапами, критериями оценки. Здесь необходимо собрать весь багаж знаний, необходимых для успешной работы над предстоящим проектом. Для этого можно провести с учащимися вводную беседу. Таким образом, формируем у учащихся представление о ходе проектной деятельности. Здесь же студенты определяются с темой проекта.

2-й этап – организационный

На этом этапе непосредственно организуется деятельность студентов, при необходимости происходит распределение в группы. Если это необходимо, определяется роль каждого члена группы. На этом же этапе происходит осмысление темы проекта. Студенты осуществляют поиск и анализ проблемы, формулируют задачи, уточняют и анализируют информацию, устанавливают цели и выбирают план действий. В обязательном порядке прогнозируется ожидаемый результат.

3-й этап – технологический

На данном этапе студенты работают самостоятельно. Учащиеся осуществляют поиск оптимального решения задачи проекта, работают над сбором информации, анализом опыта практической деятельности учителя и учащихся, осуществляют наблюдение, анкетирование, опытно-экспериментальные исследования, подбор диагностических методик, работают над изготовлением наглядных, методических и дидактических

материалов, и т. д. На этом этапе осуществляется самоконтроль и по необходимости происходит корректировка деятельности. Преподаватель здесь выступает в роли координатора и консультанта.

При осуществлении студентами проектной деятельности, когда происходит сбор и обработка информации, помощником могут служить графические способы. Одним из примеров графического представления информации является кластер. Приведем пример.

Кластер. Методика формирования конкретного смысла арифметических действий (Схема 1).



Схема 1

4-й этап – заключительный

Заключительный этап как одна из целей проектной деятельности и с точки зрения студента, и с точки зрения преподавателя бесспорно обязательна. Данный этап позволяет подвести итоги проделанной работы. Он необходим для оценки качества завершённой работы, для анализа процесса и результатов выполнения проекта, самооценки и оценки со стороны, демонстрации результатов, изучения возможности использования результатов проектирования.

Оценку деятельности студентов по проделанной работе можно выполнить с помощью следующих критериев:

- соответствие содержания и темы проекта;
- логика изложения материала;
- глубина раскрытия темы;
- уровень владения материалом;
- практическая ценность проекта;
- правильность и грамотность оформления;
- оформление;
- обоснованность выводов;
- грамотность изложения материала;
- умение отвечать на вопросы;
- умение защищать свою точку зрения.

Выводы. Обобщая вышесказанное, технология проектного метода в профессиональной подготовке студентов требует значительной подготовительной работы со стороны преподавателя по созданию коллекции тем проектов по профессиональной тематике. Наряду с традиционными методами обучения метод проектов может быть интегрирован в соответствующую программу подготовки и стать эффективным способом соединения учебного, образовательного и исследовательского содержания в обучении.

Приведу примеры проектов, которые могут быть использованы в курсе «Методика преподавания математики»:

1. Числа в загадках, пословицах и поговорках (практико-ориентированный).
2. Использование заданий творческого характера в процессе обучения математике в начальной школе (исследовательский).
3. Урок математики в начальной школе с учетом требований ФГОС (информационный).
4. Обучение младших школьников решению задач на движение (творческий).

Систематическое применение данного метода на практике постепенно меняет отношение студентов к изучению материала. Он дает возможность повысить интерес к предмету в связи с качественным переходом, от теории к практическим знаниям, повышает творческую активность студентов.

Аннотация. В данной статье рассматривается реализация метода проектов в условиях профессиональной подготовки студентов. Должное внимание уделяется раскрытию содержания понятия «метод проектов». В статье обобщается опыт применения данного метода в профессиональной подготовке

студентов. На конкретных примерах показано, как происходит его реализация при изучении курса «Методика преподавания математики». В заключение раскрываются достоинства и недостатки применения метода проектов в образовательном процессе высшей школы, а также выделены трудности, возникающие при использовании данного метода в обучении. Авторы полагают, что систематическое применение метода проектов будет способствовать повышению интереса к предмету в связи с качественным переходом, от теории к практическим знаниям, повышая творческую активность студентов.

Ключевые слова: метод проектов, высшее образование, педагогическая технология.

Annotation. The implementation of the project-based learning in conditions of professional training of students is considered in this article. The due attention is paid to disclosing of the concept of "project-based learning". The article generalizes the experience of applying of the project-based learning in the professional training of students. Specific examples show how this method is implemented in the course of "Methodology of Mathematics Teaching". In conclusion, there are revealed the advantages and disadvantages of the project-based learning appeared in the educational process of higher education, and also there are highlighted the difficulties encountered in using this method in teaching training. The authors believe that the systematic application of the project-based learning will help to increase the interest to this subject in connection with the qualitative transition, from theory to practical knowledge, increasing the creative activity of students.

Keywords: project-based learning, higher education, pedagogical technology.

Литература:

1. Кипяткова О.С. Кейс-метод в подготовке бакалавров педагогического образования при изучении курса «Методика преподавания технологии». [Текст] / Кипяткова О.С., Разина А.В. // Педагогика начального образования: традиции и инновации: Материалы международной научно-практической конференции 27-28 апреля 2017 года. – Москва: МПГУ, 2017. – с. 233-238.
2. Налимова, И.В. Метод проектов в формировании компетенций будущих учителей начальных классов. [Текст] / Налимова, И.В., Елифантьева, С.С. // Ярославский педагогический вестник. – 2014. – Т. 2. – № 1. – С. 235-240.
3. Ожегов С. И. Словарь русского языка: ок. 53000 слов [Текст] / С. И. Ожегов; под общ. ред. проф. Л. И. Скворцова. – 24-е изд., испр. – М.: ООО «Издательский дом «ОНИКС 21 век»: ООО «Издательство «Мир и Образование», 2004. – с. 790
4. Пахомова Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении: Пособие для учителей и студентов педагогических вузов [Текст]. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: АРКТИ, 2005. – с. 5-8
5. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров [Текст] / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров; под ред. Е. С. Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – с. 64-67

УДК: 373.31

О НЕКОТОРЫХ ПРОБЛЕМАХ ПРОПЕДЕВТИЧЕСКОГО ЭТАПА ФОРМИРОВАНИЯ ФИЗИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

*кандидат педагогических наук, доцент Кирюхина Наталья Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Калужский государственный университет имени К. Э. Циолковского» (г. Калуга);
студентка магистратуры Нагорная Анастасия Игоревна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Калужский государственный университет имени К. Э. Циолковского» (г. Калуга)*

Постановка проблемы. В соответствии с действующими нормативными документами [1-2] курс физики в общеобразовательной школе начинается с 7 класса. Время начала систематического изучения основ физической науки обосновывается тем, что именно к этому возрасту формируется абстрактное мышление, оперирующее понятиями. Однако, с отдельными компонентами содержания, относящегося к предметной области «физика», учащиеся знакомятся на уровне начальной школы в курсе «Окружающий мир» в 1-4 классе. Именно тогда происходит первоначальное усвоение целого ряда сложных понятий, связанных с физическими величинами: масса, сила, температура. Несмотря на то, что у детей еще не сформировалось понятийное мышление, они способны усваивать абстрактные знания, используя другие ментальные формы. Этот этап можно обозначить как пропедевтический, понимая под пропедевтикой введение в систематическое обучение [3].

Физические величины представляют собой особую группу понятий, усвоение которых подразумевает операции не только качественного, но и количественного характера, в том числе, измерительные. При этом между тем свойством, количественной мерой которого выступает величина, и измерительной процедурой связь не всегда очевидна. Все приведенные выше примеры объединяет сложность структуры. Их полное и строгое определение включает много аспектов и выходит за пределы школьного курса, а в некоторых случаях до сих пор остается предметом дискуссии ученых и методистов. За кажущейся простотой, обусловленной доступностью непосредственного наглядного восприятия, стоит предельно абстрактное теоретическое знание. По терминологии В.С. Выготского это понятия высокой «долготы» [4]. Их формирование – длительный процесс, включающий много этапов, каждый из которых предполагает все новый уровень обобщения, раскрытия и обогащения содержания понятия и расширения сферы связанных с ним операций. При этом все перечисленные выше величины широко используются в повседневной жизни, поэтому в формировании понятий о них существенную роль играет житейский опыт. Спонтанные понятия, стихийно сформированные на его основе, могут вступать в противоречие с научными определениями, приводя к формированию устойчивых ошибочных представлений.

Изложение основного материала исследования. Одной из проблем пропедевтического этапа формирования этих понятий связана со сложностью определения. Как показывают исследования психологов, усвоение научных понятий возможно только в результате собственной деятельности, через взаимодействие с относящимися к ним предметами, а определение играет роль ориентировочной основы для оценки этого взаимодействия [5]. Согласно Концепции начального образования [6, с. 40] для реализации требования ФГОС

НОО к предметным и метапредметным результатам [7, с. 8] в программах учебных предметов следует выделить специальный структурный раздел «Термины и понятия» которые должен освоить школьник, либо фиксировать их по мере изложения содержания. В учебных пособиях, предназначенных для учащихся, термины и определения чаще всего выделяются в тексте, а в некоторых имеются специальные словарики, предназначенные для повторения и закрепления изученных важнейших понятий курса [9]. В ряде случаев, рассмотренных ниже, формулировки определений могут провоцировать появление у школьников ошибочных представлений о сути сложных понятий.

Научно-методический анализ понятия «температура» позволяет выделить в нем по меньшей мере пять уровней и соответственно пять этапов формирования [8], каждый из которых дополняет и развивает предшествующий, но при этом предполагает свое понимание и определение: термометрический, калориметрический, молекулярно-кинетический, статистический, термодинамический. Каждый последующий уровень выше предыдущего, это в определенной мере движение от наглядных эмпирических к абстрактным теоретическим формам знания в смысле «полюсов» Выготского. Уровни вытекают один из другого логически, но в хронологическом смысле перекрываются, делая возможным одновременное изучение различных сторон понятия. Последовательность этапов отражает, хотя и не воспроизводит исторический путь формирования понятия «температура» в физике. В начальной школе доступны только термометрический и калориметрический этапы. Они чрезвычайно важны в для дальнейшего становления понятия, их игнорирование, как показано в [9] приводит к формированию «атавистических теплородных представлений». Знакомство школьников младших классов с температурой по предусмотрено в контексте темы «Погода и ее составляющие» и тесно связано с процедурой ее измерения термометром, то есть изначально предполагает эмпирический подход и опору на повседневный жизненный опыт, чувственные понятия тепла и холода. При попытке дать определение термина «температура» для младшего школьника редукция понятия неизбежна, но важно, чтобы не произошло чрезмерного упрощения и искажения сути понятия. К сожалению, такая ситуация не только теоретически возможна, но и есть примеры ее реализации. В пособии [9, с. 126] для второго класса в разделе «Толковый словарь», дается такое определение: «Температура – количество теплоты, измеряемое в градусах» [9, с. 126]. Такая формулировка помимо ошибки, связанной с отождествлением двух различных физических величин, может вызвать стойкую ассоциацию температуры с какой субстанцией («атавистические теплородные представления»), поскольку термин «количество теплоты» без соответствующих пояснений, недоступных младшему школьнику и не предусмотренных авторами пособия, этому способствует.

Еще один примером физической величины, хорошо знакомой из жизненного опыта, но очень сложно определяемой в науке, является масса. В начальной школе ее изучение предусматривает курс математики (тема «Масса и единицы ее измерения»). Отправной точкой также является сравнение массы предметов по ощущению, а затем с помощью весов. Разумеется, в начальной школе невозможно объяснить учащимся с физической точки зрения различие массы и веса, но ряд шагов, направленных на профилактику их отождествления, можно предпринять, в частности, корректно использовать термины «масса» и «вес», избегать вопросов типа «Сколько весит тело?», когда требуется определить его массу.

В уже упомянутом пособии [9-10] имеются примеры несвоевременного введения понятий, которые приводят к появлению стойких ошибочных представлений у учащихся. В разделе «Земля и Солнце» предполагает знакомство учащихся второго класса с гравитацией (тема «Притяжение Земли», [10, с. 42-48]). Примерная программа, составленная на основе ФГОС НОО таких формулировок явно не содержит, но темы, в контексте которых это явление вполне уместно обсудить, ею предусмотрены. Однако, авторы идут дальше: чтобы подчеркнуть значение тяготения, в блоке «Дополнительный материал для любознательных» они предлагают представить мир, в котором оно исчезло, и вводят понятие невесомости, определяя его следующим образом: «Невесомость – явление потери веса предметами. Часто наблюдается в космическом корабле, когда притяжение Земли перестает действовать» [9, с. 126]. Первая часть этого утверждения формально корректна, при условии, если определено понятие «вес», что конечно выходит пределы уровня начальной школы. Вторая же часть просто содержит в себе ошибочное объяснение явления невесомости при космических полетах, к сожалению, весьма распространенное, как и мнение, что невесомость возможна только в космосе. На наш взгляд, стоит отложить знакомство с понятием невесомости до начала систематического изучения физики, когда появляется возможность определить понятие «вес», указать его отличие от понятий «масса» и «сила тяжести» и только потом грамотно объяснить явления, связанные с его изменением.

Для того, чтобы сложные многоаспектные физические понятия сформировались у школьника на уровне, соответствующем его возрасту и этапу обучения без ошибок и искажений от учителя требуется знать современное научное содержание формируемого понятия, все его возможные определения, трактовки и интерпретации; место, которое оно занимает в системе понятий, его теоретическое и практическое значение; историю формирования этого понятия в процессе становления научного знания. Однако, образовательные программы подготовки бакалавра педагогического образования содержат, как правило, только интегрированные естественнонаучные курсы, которые столь подробного изучения физических понятий не предусматривают. Проведенный в рамках исследования опрос студентов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование» с профилем «Начальное образование» показал, что значительная часть из них не только не владеет системой знаний о температуре, массе и силе как сложных многоаспектных физических величинах на современном научном уровне, но и демонстрирует то самое ошибочное понимание о профилактике которого говорилось выше. Так, 56 % опрошенных студентов отождествляют вес и массу тела; 76 % не понимают сути явлений невесомости и перегрузки; 67% не знает ничего о молекулярно-кинетическом и термодинамическом определениях температуры. При этом вопросы, на которые им предлагалось ответить, не выходили за рамки школьного курса физики (ряд вопросов представляли собой задания базового уровня сложности из контрольно-измерительных материалов ОГЭ и ЕГЭ по физике). Даже с учетом ограниченности выборки, на которой проводился опрос (32 человека) полученные данные говорят о серьезных проблемах, связанных с естественнонаучной грамотностью будущих учителей начальной школы и заставляют задуматься о совершенствовании образовательных программ высшей школы.

Выводы. Одним из путей, уже апробированных авторами, может быть введение специальных заданий в систему самостоятельной работы студентов при изучении дисциплин математического и естественнонаучного модуля (математика, естественнонаучная картина мира). Задание состоит из трех

частей. Первая часть – повторение содержания понятия на уровне средней школы (работа с учебной и справочной литературой, анализ определений, составление описания величины по обобщенному плану, подбор или составление системы учебных задач на применение понятия). Вторая часть – реферат или эссе на тему, связанную с рассматриваемой величиной, но выходящую за пределы базового уровня школьного курса (например, природа массы элементарных частиц), либо связанную с историей становления понятия этой величины. Третья часть – творческое задание, в котором студентам предлагается представить сложившееся у него представление с использованием таких образных инструментов синтеза сложной информации как коллаж или синквейн [11].

В младшем школьном возрасте закладывается фундамент естественнонаучной грамотности, поэтому заблуждения и искаженные представления, возникшие в это время, могут осложнить и затруднить формирование научных понятий при систематическом изучении основ физики. Чтобы не допускать таких ошибок и своевременно их корректировать, будущий учитель начальной школы должен владеть понятием на уровне современной науки и знать историю его становления.

Аннотация. В статье рассматривается пропедевтический этап формирования сложных многоаспектных понятий, связанных с физическими величинами (температура, масса, сила), охватывающий уровень начальной школы. Проанализированы примеры, когда некорректное определение и несвоевременное введение понятия приводят к появлению у учащихся стойких ошибочных представлений. Выявлено недостаточное владение физическими понятиями у студентов бакалавриата по направлению «Педагогическое образование» с профилем «Начальное образование». Предлагается один из возможных путей повышения естественнонаучной грамотности студентов с помощью специальных заданий для самостоятельной работы.

Ключевые слова: формирование физических понятий, физические величины, температура, масса, сила, начальное образование.

Annotation. The article deals with the propaedeutic stage of formation of complex multidimensional concepts related to physical quantities (temperature, mass, force) on the level of primary school. The examples when incorrect definition and untimely introduction of the concept lead to the appearance of persistent misconceptions are analyzed. Identified the lack of knowledge of physics concepts among students of the undergraduate "Teacher education", profile "Primary education". The way to improve natural science literacy of the students by special self-study tasks is proposed.

Keywords: formation of physical concepts, physical quantities, temperature, mass, force, primary education.

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. URL: <http://минобрнауки.рф/документы> (дата обращения 23.08.18).
2. Федеральный государственный образовательный стандарт общего среднего образования. URL: <http://минобрнауки.рф/документы> (дата обращения 23.08.18).
3. Пропедевтика / Национальная педагогическая энциклопедия [Электронный ресурс] – Режим доступа – URL: <http://didacts.ru/termin/propedevtika> (дата обращения 23.08.2018).
4. Выготский Л.С. Мышление и речь. – М.: Лабиринт, 1999. — 352 с.
5. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний — М.: Издательство Московского университета, 1984. — 345 с.
6. Виноградова Н. Ф. Концепция начального образования: «Начальная школа XXI века» / Н. Ф. Виноградова. — М.: Вентана-Граф, 2017. — 64 с.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. — М.: Просвещение, 2011. С. 8.
8. Гребенев И.В. Формирование понятия температуры в естественнонаучных предметах средней школы: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.02 / НИИ общего среднего образования. - Москва, 1991. - 16 с.
9. Вахрушев А.А. Окружающий мир, 2 кл.: учеб. для организаций, осуществляющих образовательную деятельность. В 2 ч. Ч. 2. – М.: «Баласс», 2015. – 126 с.
10. Вахрушев А.А. Окружающий мир, 2 кл.: учеб. для организаций, осуществляющих образовательную деятельность. В 2 ч. Ч. 1. – М.: «Баласс», 2015. – 144 с.
11. Кирюхина Н.В., Солдатова Н.В. Использование элементов технологии развития критического мышления в процессе формирования физических понятий у учащихся общеобразовательной школы / Научные труды Калужского государственного университета имени К.Э. Циолковского. Серия: Естественные науки. 2014. – Калуга: Издательство КГУ им. К.Э. Циолковского, 2014. – 451 с.

*доцент, кандидат педагогических наук Койкова Эльзара Имдатовна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта);
магистрант Родионова Ирина Сергеевна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)*

Постановка проблемы. Процесс обновления и поиска новых путей развития современного образования, предъявляет новые требования к содержанию, методам, средствам и организации дошкольного образования в целом. Поиски инновационных подходов и технологий к этому процессу, которые наиболее эффективно будут воздействовать на качество образования и подготовку будущего подрастающего поколения к новому социуму и образу жизни. Так как дошкольная организация является одной из первых ступеней, позволяющих раскрывать возможности и развивать способности ребенка, именно на данном этапе включение в образовательную деятельность инновационных вопросов будет актуально. Внедрения инновационных технологий воспитания, обучения позволит перейти на новый качественный уровень развития дошкольного образования.

Изложение основного материала исследования. Современный инструментарий организаций педагогического процесса, будет ориентирован на личность ребёнка, на развитие его способностей, и характеризоваться как инновационные технологии. Реорганизация системы образования Российской Федерации предполагает усложнение содержания образования, в котором акцентируется внимание как раз на развитии интеллектуальных и творческих способностей детей, коррекции эмоционально-волевой и двигательной сфер. Целью всех педагогов, является научиться учиться, а не просто передать информацию, и обучить определенным знаниям, умениям и навыкам. Таким образом, именно широкий спектр современных технологий, активные методы обучения и воспитания, направленные на активизацию познавательного развития ребенка, будут способствовать положительным результатам образовательной деятельности в дошкольном учреждении.

Под современными технологиями дошкольного образования в исследовании понимается система инновационных методов, способов и средств обучения, воспитания и развития личности ребёнка в современных социокультурных условиях, рекомендованная к внедрению в учреждениях дошкольного образования.

Можно выделить следующие причины появления инноваций в дошкольном образовании: научные исследования; социокультурная среда - потребность дошкольных образовательных учреждений в новых педагогических системах; творческая вариативность педагогов заинтересованность родителей в достижении положительной динамики в развитии детей. Поэтому в рамках исследования возникла необходимость выявления специфики и структуры формирования готовности будущих и действующих педагогов к реализации современных технологий дошкольного образования.

Педагогические инновации должны быть направлены на совершенствование процессов воспитания, развития и обучения детей дошкольного возраста и сочетать в себе как прогрессивные креативные технологии, так и традиционно-стереотипные элементы образования, доказавшие свою эффективность в процессе педагогической деятельности. С другой стороны, в условиях внедрения ФГОС нового поколения технологизация образования имеет стратегический характер и направлена одновременно на повышение эффективности образовательных систем и уменьшение затрат на достижение результатов. Можно сделать вывод, что технологизация – важнейшая тенденция развития образования, что подтверждено новыми стандартами образования, которые введены в практику и появление большого числа «педагогических технологий» на рынке образовательных услуг.

На технологизацию обучения в своих работах обращали внимание отечественные ученые: И.П. Калошиной, З.А. Решетовой, Л.Н. Ланда, Н.А. Менчинской, М.Я. Миклулинской, Л.Ф.Обуховой, О.С. Коротяева, В.П. Беспалько, В.М. Монахова, а также зарубежные исследователи: Б. Блума, Дж. Миллера, Е. Галантера, К. Прибрама, М. Минского и других.

Традиционными категориями, которые используются в педагогике для анализа образовательных процессов, являются: цели, содержание, формы, методы и средства обучения. Системообразующим фактором, регулирующим целенаправленное применение этих категорий, являются закономерности и принципы педагогической и учебной деятельности.

Поэтому в нашем исследовании педагогические технологии мы рассматриваем как конкретный инструментарий преподавателя учреждения профессионального образования, целью которого является повышение эффективности образовательного процесса, гарантированное достижение обучаемыми запланированных результатов.

В условиях введения новых ФГОС проблема формирования готовности будущих и действующих педагогов ДОУ к реализации современных технологий дошкольного образования носит актуальный характер, т.к. технологизация образования является стратегическим направлением модернизации образования. Однако проведенный нами анализ практики применения инновационных технологий позволил выделить возникающие проблемы.

Большая часть педагогов, организующих педагогический процесс, не мотивированы на изменения, рефлексирование своей собственной педагогической деятельности, задействовано в малой степени, желание овладеть эффективными средствами проблемно-ориентированного анализа не проявлены. Анализируя личную профессиональную деятельность, происходит поиск внешних факторов, влияющих на те или иные образовательные процессы. Следовательно, каждый педагог не настроен на анализ причин и выявления

недостатков образовательной деятельности, фрагментарное решение проблем не дает возможность проникнуть в глубину сущности путей решения и определить перспективы развития самого педагога. Наблюдается низкая амбициозность педагогов ДООУ, которая выражается ими во фразе «быть не хуже других». Многие новшества внедряются в образовательные системы дошкольного и профессионального образования сверху, по указке органов управления. Педагоги слабо информированы о существующих во вне новшествах, и в образовательных учреждениях дошкольного образования недостаточно изучаются новые технологии на предмет их использования. Педагогов, работающих по новым технологиям и методикам дошкольного образования, слабо стимулируют. Молодые педагоги ДООУ не видят необходимости совершенствовать свою профессиональную деятельность, а предпочитают работать в режиме функционирования, т.е. простого воспроизведения учебного материала, а не в режиме развития.

С позиций системно-деятельностного подхода готовность педагогов к реализации современных технологий дошкольного образования определяется как целенаправленное преобразование педагогами своей педагогической системы с целью повышения способности достигать качественно более высоких результатов в своей профессиональной деятельности.

В данном исследовании готовность педагогов к реализации современных технологий дошкольного образования определяется как интегративное качество личности, являющееся результатом профессионального образования и системообразующим фактором профессиональной деятельности воспитателя, применяющего в работе с детьми современные методы, средства и технологии воспитания, развития и обучения детей дошкольного возраста.

Выводы. Таким образом, готовность педагогов к применению инновационных технологий включает мотивационную, теоретическую и практическую готовность.

Можно предположить, что готовность к реализации современных технологий дошкольного образования будет на более высоком уровне у тех педагогов и педагогов ДООУ, которые:

- имеют актуализированную потребность в развитии, стремление занимать лидерскую позицию или быть в числе лучших педагогов, создавая свою методическую систему обучения, качественно отличную от традиционной;

- критично оценивают результаты собственной деятельности, обладают навыками проблемно-ориентированного анализа;

- обладают достаточно полной информацией о существующих современных технологиях и методиках дошкольного образования, которые позволят расширить спектр услуг, оказываемых для детей в ДООУ, и соответствуют потребностям родителей детей дошкольного возраста;

- обладают мотивационной, теоретической и практической готовностью менять себя как профессионала и личность, искать новое видение своей профессиональной деятельности.

Высокий уровень готовности педагогов к реализации современных технологий дошкольного образования возможен при наличии высокой личностной мотивации, которая будет сопровождаться глубокими рефлексивными процессами, интересом и действием к самореализации и саморазвитию, осознанием запросов современного общества и соответственно целям образовательных процессов, компетентностное владение современными методами и технологиями дошкольного образования.

Таким образом, мотивационная готовность педагога к использованию современных технологий, связана с позитивным отношением педагогов к обновлению педагогических процессов в дошкольных учреждениях, изменению своей профессиональной деятельности, в том числе за счет применения современных технологий методик дошкольного образования.

Аннотация. В статье обосновывается необходимость использования современных технологий в организации образовательного пространства дошкольных учреждений. Определен и охарактеризован уровень готовности педагогов к применению инновационных технологий в педагогической деятельности.

Ключевые слова: современные технологии, инновация, дошкольное образовательное учреждение, готовность.

Annotation. The article substantiates the need for the use of modern technology in the organization of educational space of preschool institutions. The level of readiness of teachers to the use of innovative technologies in teaching is defined and characterized.

Keywords: modern technology, innovation, pre-school educational institution, and readiness.

Литература:

1. Бешенков, С.А. Моделирование и формализация [Текст]: метод. пособие / С.А. Бешенков. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2002. – С. 336.

2. Борщева, Л.И. Дошкольные учреждения в системе инновационного образовательного пространства [Текст] / Л.И.Борщева // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета (3/2009). – Пятигорск: ПГЛУ, 2009. – С. 262-266.

3. Тевс, Д.П., Подковырова, В.Н., Апольских, Е.И., Афонина, М.В. Использование современных информационных и коммуникационных технологий в учебном процессе: учебно-методическое пособие / Д.П. Тевс, В.Н. Подковырова, Е.И. Апольских, М.В. Афонина. – Барнаул: БГПУ, 2006. – 189 с.

4. Кузнецова, У.С., Семенец Н.В. Использование информационных технологий в деятельности ДООУ как отражение информационно-коммуникативной компетентности руководителя / Е.С.Кузнецова, Н.В.Семенец. // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2013. – №8. – С. 54–61.

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ К ФОРМИРОВАНИЮ КРЕАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПРОБЛЕМЫ

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогического мастерства
учителей начальных классов и воспитателей дошкольных учреждений Кот Тамара Алексеевна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)*

Постановка проблемы. Тенденция гуманизации обучения, воспитания и развития каждого ребенка в современной педагогике актуализирует проблему раннего раскрытия творческого потенциала дошкольника. В научных исследованиях креативности наибольший интерес представляет дошкольный возраст. В развитие научной мысли по указанной проблематике большой вклад внесли отечественные и зарубежные ученые (Д.Б. Богоявленская, В.Н. Дружинин, О.М. Дьяченко, В.А.Кудрявцев, Дж. Гилфорд и др.).

«Концепция дошкольного воспитания» гласит, что при формировании базиса личностной культуры рождаются и развиваются такие важные образующие личности, как:

- воображение;
- основанное на воображении творчество;
- произвольность в виде способности к самостоятельным поступкам;
- потребность ребенка активно участвовать в мире.

Так, на сегодняшний день является актуальным и значимым в процессе дошкольного воспитания создание условий для развития потенциала дошкольника.

Изложение основного материала исследования. На основе анализа психолого-педагогической литературы видим, что понятие креативности в современной науке рассматривается как интегральный показатель качества дошкольного образования, определяющая роль в развитии которого принадлежит профессиональной компетенции педагога.

Вышеизложенное актуализирует потребность формирования готовности будущих воспитателей к формированию креативных способностей дошкольников. В этой связи, по нашему мнению, целесообразным является изучение теоретической базы анализируемой проблемы. Так, целью данной статьи является анализ изученности проблемы развития креативных способностей дошкольников с целью создания концептуального компонента модели формирования готовности педагогов дошкольного образования к воспитанию креативности у детей дошкольного возраста.

Такие ученые, как М.Е. Богоявленская, Л.А. Деметьева, Е.П. Ильин и др., определяют креативность как навык, состоящий в создании индивидом уникальных ценностей, принятии уникальных решений [4; 1; 7]. Часто в психолого-педагогических источниках понятие «креативность» объединяют с термином «творчество». Ряд ученых исследует креативность как индивидуальную характеристику личности [1; 9; 13].

Ученые-психологи Д.Б. Богоявленская и В.Н. Дружинин при изучении креативности связывают ее с понятием таланта, воображения, выдумки, процессом творением гипотез и определяют ее как реформирование знаний, творческую единую способность [1; 5].

Свойственным методом для проявления и выявления креативности является перцептивный облик творческой личности: достаточно сильная впечатлительность, чувствительность, необыкновенная концентрация внимания. На это указывают ранее упомянутые специалисты из области психологии. Проницательность, объем знаний, сильная фантазия, выдумка, дар прорицания, по мнению психологов, имеет отношение к числу интеллектуальных проявлений. Своеобразием характерологического типа является отход от банальных рамок, проявление оригинальности, инициативы, настойчивость и высокая самоорганизованность, высокая работоспособность [1; 5].

Креативность считается чертой личности, говорящей о личных способностях к творчеству. Ряд исследователей (Л.С. Выготский, Дж. Гилфорд, Э.П. Торрэнс) характеризуют креативность как способность либо качество личности.

По мнению Э.П. Торрэнса креативность является способностью к усиленному пониманию недочетов, пробелов в познаниях, отзывчивость к дисгармонии. Э.П. Торрэнс считает, что акт творчества распределяется на восприятие трудностей, проявления и формулировку гипотез, поиск решения, проверку гипотез, их трансформацию и нахождение результата [8].

Некоторые ученые связывают креативность с интеллектом. Об этом свидетельствуют работы таких ученых, как Ж. Пиаже, В. Штерн. Исследования продуктивных творческих компонентов ума были выдвинуты представителями гештальтпсихологии М. Вертгеймером и В. Келером, разработавшими понятие инсайта.

Существует три основных подхода к отношению интеллекта и креативности. Первым подходом обосновывается то, что креативности как таковой нет. Этот подход представляют А. Маслоу и Д.Б. Богоявленская. Для проявления творческой личности умственная деятельность не является главным условием, но она необходима. В творчестве играет важную роль мотивация, ценности, черты личности. Когнитивную одаренность, чувствительность к трудностям, самостоятельность суждений в неопределенных и сложных ситуациях относят к главным чертам творческой личности.

В другом подходе характеристикой креативности является творческая способность, которая выступает самостоятельным фактором, не зависящим от интеллекта. Данный подход описали Дж. Гилфорд и Я.А. Пономарев.

Третий подход гласит о том, что интеллект связан с уровнем творческих способностей личности. Данное мнение разделяют фактически все специалисты в области интеллекта. Интеллект (ум) – это качество психики, возможность приспосабливаться к новым ситуациям, способность к познанию на основе опыта и возможностей, применение и принятие абстрактного, решение трудностей.

В рамках «теории интеллектуального порога» Э.П. Торрэнс отмечает, что ум и творчество образуют единый фактор, вместе сосуществуют, потому чем выше коэффициент ума, тем выше творческая способность

[8]. Для того чтобы создать что-либо, нужно изначально подумать, прикинуть варианты решений, дать отчет своим действиям и уже после этого создавать и достигать поставленной цели.

Изучая исследования проявления человеком творчества в разнообразных видах деятельности (музыкальной, изобретательной, речевой) отечественные исследователи обращались к понятию критериев креативности.

К основным нюансам в проявлении творческого воображения у дошкольников О. М. Дьяченко относит:

- оригинальность реализации детьми творческих задач;
- внедрение такого реструктурирования представлений, при котором образы одних объектов используются в качестве деталей для построения остальных [6].

Характеристика аспектов креативности отражена и в трудах зарубежных исследователей (Дж. Гилфорд, Дж. Гауэн). Джон Гауэн креативность рассматривает в единстве с задачами одаренности. Исследователь считает, что нужно прикладывать как можно больше сил для развития детей, ведь тогда можно будет сформировать творческие компоненты. С данной точки зрения Джон Гауэн не только дает определение креативности, но и выделяет ее аспекты [2]. Автор считает, что одна из сфер даровитости ребенка – креативность. Она реализуется в следующих показателях:

- дошкольник показывает высочайший энергетический уровень (высокую продуктивность или интерес к множеству разных вещей);
- креативный ребенок довольно пыллив, любознателен, полностью уходит в интересующие его работу и занятия; иногда делает все по-своему (независим, инициативен);
- ребенок изобретателен в изобразительной деятельности, играх, в использовании материалов и идей; способен продуцировать оригинальные идеи или находить оригинальный результат;
- довольно часто креативный ребенок высказывает различные соображений по поводу конкретной ситуации, предлагает решения;
- такой ребенок способен по-разному подойти к проблеме или к использованию материалов (гибкость);
- дошкольник тяготеет к завершенности и точности в эстетично-практических упражнениях и играх [2].

Дж. Гилфорд выделяет четыре важнейших показателя креативности. Параметры отображены в таблице 1.1 [3].

Таблица 1.1

Основные параметры креативности (по Дж. Гилфорду)

Оригинальность	Систематическая гибкость	Образная адаптивная гибкость	Систематическая спонтанная гибкость
способность продуцировать отдаленные ассоциации, необычные ответы	способность выделять функцию объекта и предложить его новое использование	способность изменить форму стимула таким образом, чтобы увидеть в нем новые признаки и возможности для использования	способность продуцировать разнообразные идеи в нерегламентированной ситуации. Общий интеллект не включается в структуру креативности

Со временем Дж. Гилфорд дополнил параметры креативности следующими способностями:

- к обнаружению и постановки проблем;
- отвечать на раздражители нестандартно (оригинальность);
- к генерированию большого числа идей;
- усовершенствовать объект, добавляя детали;
- к продуцированию различных идей (гибкость);
- решать проблемы, т. е. способность к анализу и синтезу [3].

Выводы. Резюмируя вышеизложенное, заключим, что анализ исследований отечественных и зарубежных ученых по проблемам креативности детей дошкольного возраста позволил установить, что анализируемое нами качество понимается большинством ученых как способность к творчеству. Создание творчества с точки зрения личностного подхода позволяет говорить о нем как о развивающем явлении, а соответственно, с ним развивается и креативность. По мнению психологов, формирование креативности качественно меняет личность. Это позволяет связать креативность с развитием личности и интеллекта, с развитием воображения, которое имеет особую форму у ребенка дошкольного возраста. Значит, особой формой обладает и креативность дошкольника. В этой связи необходима специальная подготовка будущих воспитателей к развитию у дошкольников креативных способностей.

Аннотация. Статья посвящена изучению теоретических аспектов формирования креативных способностей дошкольников с целью создания методической модели формирования готовности будущих воспитателей к вышеуказанному личностному качеству детей в учреждениях дошкольного образования.

Ключевые слова: креативность, дошкольник, ребенок дошкольного возраста, воспитание, развитие, интеллект, творчество, воображение, личностное качество, способность.

Annotation. The article is devoted to the study of theoretical aspects of the formation of creative abilities of preschool children in order to create a methodical model of formation of readiness of future teachers to the above personal quality of children in preschool education.

Keywords: creativity, preschooler, preschool child, education, development, intelligence, creativity, imagination, personal quality, ability.

Литература:

1. Богоявленская Д.Б. Одаренность и проблемы идентификации // Психологическая наука и образование. – 2000. – № 4. – С. 5-13.
2. Гауэн Джон. Советы Родителям / Книга по Требованию. – М. 2010. – 68 с.
3. Гилфорд Джон. Три стороны интеллекта // Психология мышления – М.: Прогресс, 1965. – 534 с.
4. Дементьева Л.А. Диагностика детской одаренности: методические рекомендации для специалистов, работающих с одаренными детьми. – Курган, 2009. – 35 с.
5. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. – Питер. 1999. – 368 с.

6. Дьяченко О.М. Развитие воображения дошкольника. Методическое пособие для воспитателей и родителей. – М.: Просвещение, 2007. – 160 с.
7. Ильин Е.П. Психология творчества и креативности одаренности. – СПб., 2009. – 448 с.
8. Торрэнс Э. П. Диагностика креативности Scholastic Testing Service, Inc., 1974. – 176 с.

УДК:37.08

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА НА ОСНОВЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА

*кандидат педагогических наук, доцент Круподерова Елена Петровна
Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина (г. Нижний Новгород);
студент Кулиш Александр Михайлович
Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина (г. Нижний Новгород)*

Постановка проблемы. Термин «информационно-образовательная среда» прочно вошел в научно-педагогический оборот и обозначает одно из тех понятий, которые выражают современные мировые тенденции в образовании, связанные с развитием информационно-коммуникационных технологий.

Изложение основного материала исследования. Под информационно-образовательной средой (ИОС) вуза понимается педагогическая система, объединяющая в себе информационные образовательные ресурсы; компьютерные средства обучения; средства управления образовательным процессом; педагогические приемы, методы и технологии, направленные на формирование интеллектуально развитой, социально значимой творческой личности, обладающей необходимым уровнем профессиональных компетенций [14].

Различают информационно-образовательную среду вуза, информационно-образовательную среду факультета, кафедры, образовательной программы, дисциплины. Особый интерес для нашего исследования представляют работы, посвященные построению персональных информационно-образовательных сред преподавателей [2, 7, 11, 12, 13].

В.А. Стародубцев в [12] подчеркивает, что преподаватель университета интегрирует в себе социальные роли как поставщика дисциплинарных знаний, организатора и фасилитатора познавательной активности обучающихся, руководителя совместной проектной деятельности, так и потребителя профессионально значимой и культурологической информации, гарантирующей развитие личности и активное взаимодействие с профессиональным сообществом. Автор, считает, что ИОС должна содержать профессионально регламентированную и неформальную, индивидуально-личностную составляющие. Разделяя данную точку зрения, рассмотрим составляющие персональной информационно-образовательной среды преподавателя университета.

В качестве примера предложим модель персональной ИОС преподавателя Нижегородского государственного педагогического университета им. К.Минина (НГПУ). В НГПУ разрабатывается проект «Электронное обучение и электронная образовательная среда» [9]. Проект реализуется на базе LMS Moodle. Каждый преподаватель университета в электронной среде вуза размещает электронные учебно-методические комплексы дисциплин (ЭУМК), имеет возможность работать с сервисом «Электронное расписание», заполнить электронную ведомость, составить индивидуальный план профессионального развития научно-педагогического работника. Это, конечно, элементы его персональной ИОС. Кроме того, все преподаватели НГПУ имеют доступ к информационным системам «Планы ВПО. Рабочие планы дисциплин» и «Научные результаты».

Считаем, что профессионально регламентированную составляющую информационно-образовательной среды преподавателя вуза следует проектировать с учетом требований профессионального стандарта педагога профессионального образования [8].

В стандарте названа трудовая функция «Создание педагогических условий для развития группы (курса) обучающихся по программам высшего образования». Трудовое действие по организации планирования деятельности группы может выполняться через взаимодействие со студентами в рамках электронной образовательной среды вуза, через собственный сайт или блог педагога, с помощью сервисов Веб 2.0 (например, вики-сайт университета, облачные сервисы Google, социальные сервисы для управления проектами ит.п.). Опыт использования сервисов Веб 2.0 в построении информационно-образовательных сред представлен в публикациях [1, 3, 6, 10].

Организационно-педагогическая поддержка развития самоуправления студентов может осуществляться с помощью сотрудничества в группах в соцсетях, через совместную организацию и проведение со студентами различных сетевых активностей и проектов; проведение сетевых «мозговых штурмов».

Для организационно-педагогической поддержки общественной, научной, творческой и предпринимательской активности студентов могут использоваться консультации по заполнению электронного портфолио студента; совместное комментирование и рецензирование статей, отчетов, творческих работ с помощью различных сетевых сервисов; проведение сетевых проектов (например, на вики-сайт университета).

Следующая трудовая функция «Социально-педагогическая поддержка обучающихся по программам высшего образования в образовательной деятельности и профессионально-личностном развитии». Консультирование студентов по соблюдению их прав и предоставлению установленных им государственных гарантий может осуществляться через знакомство студентов с различными нормативными документами на сайте университета; совместный подбор коллекции закладок-ссылок на соответствующие Интернет-ресурсы; проведение вебинаров, приглашение на них специалистов. Организация сетевых мероприятий (конкурсов, олимпиад, семинаров, мастер-классов) также обеспечивает педагогическую поддержку личностного и профессионального самоопределения студентов. Важным является проектирование совместно с обучающимися индивидуальных образовательных маршрутов студентов, представление их в электронной среде.

Разберем еще одну трудовую функцию педагога «Информирование и консультирование школьников и их родителей по вопросам профессионального самоопределения и профессионального выбора». Совместное планирование совместно с другими педагогическими работниками профориентационной деятельности

образовательной организации возможно через сетевые мозговые штурмы с помощью таблиц совместного редактирования, on-line интерактивных досок, ментальных карт и пр. Проведение вебинаров для абитуриентов и их родителей – одна из хорошо зарекомендовавших себя форм профориентационной работы. Ведение базы данных потенциальных абитуриентов возможно совместными усилиями всех преподавателей кафедры с использованием облачных хранилищ.

Трудовая функция «Проведение практико-ориентированных профориентационных мероприятий со школьниками и их родителями» в персональной ИОС преподавателя может реализовываться через организацию и проведение сетевых мероприятий (дней открытых дверей, вебинаров, олимпиад, каникулярных школ, проектов и др.); создание и проведение MOOK для абитуриентов на предлагаемой вузом платформе; сетевое взаимодействие со школьными учителями по вопросам профессиональной ориентации через skype, электронную почту, on-line опросы.

Основной трудовой функцией педагога вуза является преподавание учебных курсов, дисциплин (модулей) по программам бакалавриата и магистратуры. Для этого у преподавателей НГПУ имеется возможность проведения учебных занятий с использованием ЭУМК дисциплин в СДО Moodle университета, электронных учебников, справочников, различных сетевых сервисов, лицензионного программного обеспечения. Консультирование обучающихся по вопросам профессионального самоопределения, профессионального развития, профессиональной адаптации ведется на основе данных мониторинга, полученных с помощью разнообразных ИКТ, результаты тестирования, рефлексии на сайте или в блоге преподавателя.

Трудовая функция «Профессиональная поддержка ассистентов и преподавателей, контроль качества проводимых ими учебных занятий» предполагает взаимодействие с коллегами в сетевых педагогических сообществах; совместный анализ занятий, проводимых преподавателями, с помощью различных сетевых сервисов (в документах совместного редактирования, на вики-страницах, в блогах, на on-line интерактивных досках и т.п.).

Трудовая функция «Разработка учебно-методического обеспечения реализации учебных курсов, дисциплин (модулей)» осуществляется через обновление рабочих программ с использованием соответствующего специализированного программного обеспечения, например, информационной системы «Планы ВО» (разработчик: Лаборатория ММИС). Выполняется постоянное обновление учебно-методических материалов в СДО Moodle университета, том числе оценочных средств, обеспечивающих реализацию учебных курсов, дисциплин (модулей).

Выводы. Мы обосновали возможность реализовывать трудовые функции педагога университета с помощью его персональной информационно-образовательной среды. При этом профессионально регламентированной составляющей ИОС могут быть компоненты электронной среды вуза, реализуемой на базе LMS Moodle, вики-сайт университета, сетевые сервисы Веб 2.0, различные информационные системы.

Что касается неформальной составляющей ИОС, гарантирующей развитие личности педагога и активное взаимодействие с профессиональным сообществом, то она может быть представлена блогом или сайтом преподавателя, страницей на сайте университета или в социальной сети [5].

Аннотация. В статье обсуждаются дидактические возможности персональной информационно-образовательной среды преподавателя вуза для выполнения трудовых функций, указанных в профессиональном стандарте педагога профессионального образования. Предлагается осуществление необходимых трудовых действий с помощью электронных учебно-методических комплексов, размещенных в LMS Moodle, блога или сайта педагога, различных сервисов Веб 2.0.

Ключевые слова: профессиональный стандарт, трудовые функции, трудовые действия, персональная информационно-образовательная среда, блог, сервисы Веб 2.0.

Annotation. The article discusses the didactic possibilities of personal information-educational environment of high school teacher to perform labor functions specified in the professional standard of vocational education teacher. It is proposed to carry out the necessary labor actions with the help of electronic educational-methodical complexes placed in LMS Moodle, a blog or a teacher's website, various Web 2.0 services.

Keywords: professional standard, labor functions, labor actions, personal information and educational environment, blog, Web 2.0 services.

Литература:

1. Брыксина О.Ф., Круподерова Е.П. Социальные сервисы Web 2.0 в управлении проектами. // Управленческие аспекты развития северных территорий России: сборник материалов Всероссийской научной конференции (с международным участием). Коми республиканская академия государственной службы и управления. 2015. С. 63-67.
2. Каянина Т.И., Круподерова Е.П., Бак М.Л. Формирование информационно-образовательной среды педагога как фактор его профессионального роста. В книге: Преподавание физико-математических и естественных наук в школе. Традиции и инновации. Материалы Всероссийской научно-методической конференции. 2017. С. 115-116.
3. Круподерова Е.П., Калиняк Т.И. Сетевые сервисы для построения информационно-коммуникационной предметной среды. // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 51-3. С. 144-150.
4. Круподерова Е.П. Организация проектной деятельности с помощью сервисов Веб 2.0. // Информатика и образование. 2009. № 10. С. 109-110.
5. Круподерова Е.П., Кулиш А.М. Проблема выбора сервиса для разработки личного блога, как элемента персональной образовательной среды преподавателя. // В сборнике: Преподавание информатики и информационных технологий в условиях развития информационного общества сборник статей по материалам Открытой Всероссийской научно-практической интернет-конференции. Мининский университет. 2017. С. 101-104.
6. Круподерова К.Р. Формирование компетенций бакалавров профессионального образования в информационной среде на базе облачных технологий // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 51-6. С. 181-188.
7. Покосовская О.В. Индивидуальное информационное пространство педагога как один из компонентов информационно-образовательной среды // Информатика и образование. 2013. №1. С. 82-86.

8. Приказ Минтруда России № 608н от 8 сентября 2015 г. «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://goo.gl/S7qFFu>
9. Прохорова О.Н., Гушин А.В. Формирование электронной информационно-образовательной среды Мининского университета на первом этапе реализации проекта «DE: Электронное обучение и электронная образовательная среда». // Вестник Мининского университета. 2015. № 3 (11). С. 18.
10. Самерханова Э.К., Круподерова Е.П. Развитие информационно-образовательной среды вуза в условиях модернизации педагогического образования. Н.Новгород. Мининский университет. 2017. 140 с.
11. Стариченко Б.Е., Слепухин А.В. Моделирование компонентов информационной образовательной среды на основе облачных сервисов. // Педагогическое образование в России. 2014. № 8. С. 128-137.
12. Стародубцев В. Создание персональной образовательной среды преподавателя вуза. Томск: Изд-во Томского политехнического университета 2013. 118 с.
13. Стародубцев В., Киселева А. Персональная образовательная сфера педагога как среда профессиональной деятельности. // Школьные технологии. 2011. № 5. С. 85-89.
14. Samerkhanova E.K., Krupoderova E.P., Krupoderova K.R., Bakhtiyarova L.N., Ponachugin A.V. Students' network project activities in the context of the information educational medium of higher education institution // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. T. 11. № 11. С. 4578-4586.

УДК 371

ВОСПИТАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ПОЛИЭТНИЧЕСКОГО РЕГИОНА

*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. Мировое сообщество, пережившее десятилетия холодной войны, в течение недолгого времени питало надежду, что окончание этой борьбы ознаменует собой начало эпохи, которая позволит решить проблемы, связанные с разрушительными последствиями этого конфликта, с той глубокой пропастью, возникшей в результате глобального экономического неравенства. Однако эти надежды были подвергнуты суровому испытанию в результате взрыва региональных конфликтов и вражды действий между народами, привели к раздроблению наций и неузнаваемо изменили политическое лицо мира, которое оставалось неизменным довольно длительное время. По всему земному шару стали обостряться отношения между различными группами, вспыхивать вражда на почве религии, разгораться этнические конфликты. На поверхность всплыли многие застарелые конфликты, которым ранее внимание не уделялось.

Глубоко укоренившаяся ненависть, когда-то частично вылечена в результате примирения, которое позволяло самым разным этническим группам жить в мире и согласии, выплеснулась на поверхность в поведении людей, нашла голос в средствах информации и на различных форумах, ввергла сообщества в пучину войны. Она может представить собой самую большую проблему, которая когда-либо стояла перед теми, кто стремится к распространению воспитательной среды в поддержку мира. Урегулирование споров, примирение враждующих сторон принадлежат к тяжелым процессам из числа тех, с которыми когда-либо пришлось сталкиваться человеческому обществу. Педагоги не могут уйти от исторических реалий, как не могут они и отклониться от ответственности, связанной с необходимостью решения проблем, процесс примирения стоит перед теми, кто занимается планированием и воплощением процесса воспитания и образования в обществе.

Эти конфликты, вместе с проблемой нищеты, способствующей усилению миграции, обусловили появление большого числа беженцев, ищущих пристанище, и мигрантов, ищущих работу, в тех странах, которые когда-то носили в целом монокультурный характер. Нетерпимость стала одной из глобальных проблем современного мира. Все чаще проявляются в обществе насилие, недоброжелательность, озлобленность, жестокость и агрессивность. Эти негативные социальные явления можно рассматривать как следствие недостаточности или отсутствия толерантности у отдельных людей и социальных групп. Эти новые обстоятельства поставили трудные проблемы перед обществом, и главным условием для их решения является обеспечение воспитания в духе гармоничного мультикультурализма.

Для преодоления возникших проблем в обществе возрастает интерес к явлению терпимости и, учитывая объективные и субъективные факторы современного мира, необходимо совершенствование новых форм и методов воспитания обучающихся в духе толерантности.

Изложение основного материала исследования. Толерантность имеет широкий круг проявлений, свойственна всем областям человеческого существования и рассматривается в различных отношениях между людьми: межнациональных, межконфессиональных профессиональных, гендерных, экономических, региональных, возрастных и других. В своей простой и фундаментальной форме это понятие сводится к предоставлению другим людям права на уважение их личности и самобытности.

Ведь современные политические и социальные ценности, на основе которых сложились сегодняшние международные нормы прав человека, сначала были сформулированы в виде призыва к терпимости как к той, что имеет основополагающее значение для поддержания общественного порядка. Западная политическая философия сформировала необходимость толерантности для общества, так как не могла больше терпеть религиозные войны XVI и XVII веков. Признание терпимости как одного из ключевых компонентов мира между нациями, имело важное значение для исторического климата, способствовало появлению первых современных деклараций о правах человека, кульминацией которых стала Всеобщая декларация прав человека, появившаяся через три столетия. Во Всеобщей декларации народы Объединенных Наций изложили главные черты вселенского порядка, основанного на мире, воплощенном в нем в форму прав, основных требований, которые каждый человек должен иметь возможность предъявить обществу.

Стало очевидным, что межгрупповая вражда, разжигающаяся нетерпимостью, в значительной степени связана с тем, что народы настаивают на своем праве самостоятельно определять свою политическую, социальную и экономическую жизнь. Как отмечается во Всеобщей декларации прав человека, насилие может быть как следствием подавления демократических стремлений, так и результатом нетерпимости. Одна из основных функций демократии заключается в том, чтобы способствовать политическим изменениям и урегулированию политических разногласий. Тем самым элемент демократии оказывается в значительной степени взаимосвязанным с миром, правами человека и терпимостью.

Для мирового сообщества обеспечения этих четырех ценностей составило бы основу "культуры мира". Любая культура в своей основе является результатом обучения. Образование - это такое обучение, которое планируется и направляется на основе культурных ценностей, ценностей мира, прав человека, демократии, терпимости. В условиях сегодняшней эпидемии нетерпимости образование в поддержку культуры мира имеет важное значение и должно быть сосредоточено на этих ценностях.

Кто может способствовать воспитанию в духе терпимости?

Свой вклад в воспитание в духе толерантности должен вносить каждый член современного общества. На уровне городов и населенных пунктов организуются мероприятия, содействующие укреплению мира, взаимопонимания, расширению сотрудничества в интересах обеспечения всеобщего уважения справедливости, законности и прав человека для всех народов не зависимо от расы, пола, языка или религии.

Различные организации граждан и культурные группы берут на себя ответственность за обеспечение конкретных аспектов этих мероприятий. В церквях, мечетях, синагогах, проводятся межрелигиозные диалоги, работники общественной и социальной сферы разрабатывают программы действий по оценке и решению проблем нетерпимости, которые стоят перед их сообществами и подопечными. Субъектами воспитания в духе толерантности является семья, а также средства массовой информации, но центрами осуществления программ по изучению проблем, связанных с толерантностью в пределах определенного общества, и поиска их решения становятся учебные заведения.

Именно органическое сочетание интересов, взаимодействие общества и учебных заведений должны обеспечить успех в воспитании толерантности и работать на развитие всего гражданского общества даже в условиях обострения общественных отношений, борьбы различных мировоззренческих позиций.

При организации воспитания на идеях толерантности все формы воздействия объединяются по трем направлениям, которые реализуются через:

- влияние непосредственного социального окружения;
- непосредственное получение информации;
- личный опыт.

Для формирования социально ответственной, толерантной личности следует решить задачу правовой культуры и воспитания толерантности. Сегодня основными путями развития правовой культуры, воспитания толерантности являются:

- определение проблем, которые существуют у каждого человека;
- развитие способности обучающихся к толерантному мышлению;
- реализация принципов толерантности и правовой культуры в процессе общения на основе активного взаимодействия;
- накопления опыта нового социального взаимодействия на основе уважения к правам человека.

Воспринимая другого как жизненную данность, мы учимся воспринимать и себя и свое «я» как большую данность. А это помогает формировать позитивное отношение как к себе, так и к другим, терпимость к непохожести, способствует приобретению навыков толерантности взаимодействия друг с другом.

Оказание помощи жертвам нетерпимости, солидарность с ними со стороны родителей и сообщества могут оказаться самой действенной формой распространения воспитания в духе терпимости, которую могут получить обучающиеся.

Выводы. Возможность существовать нескольких культур в пределах одной страны и при этом сохранять и развивать культурные особенности каждой национальности в обществе, стало тем социальным фактором, который повлиял и оказал серьезное влияние на общество, а межкультурное взаимопонимание стало начальным условием здорового климата в мире. Межкультурному взаимопониманию следует учиться. Примирению следует учиться. А все это, в свою очередь, требует учиться терпимости и следовать ей на практике.

Аннотация. Статья посвящена роли воспитания толерантности обучающихся в условиях полиэтничного региона. Рассмотрена проблема формирования толерантности молодежи, как составляющей части межнациональных отношений, которая призвана служить развитию культур полиэтничного региона, взаимопониманию и уважению традиций, обычаев, нравственных и духовных ценностей народов.

Ключевые слова: воспитание в духе толерантности, обучающиеся, межкультурное взаимопонимание, полиэтничный регион.

Annotation. This review examines the role of cultivating the good tolerance of students studying in a region of different ethnic lines. The aspects of tolerance build-up of the nations' youth has been considered, which constitutes a solid part of intercultural relations, and is called upon to facilitate developing of closer cultural relations, mutual understanding and cooperation as well as lasting respect for customs and traditional values of the nations.

Keywords: Breeding tolerance into youth, students, intercultural mutual understanding, region of different ethnic lines.

Литература:

1. Бетти Э. Риэрдон. Толерантность – дорога к миру. – М.: Издательство „Бонфи”, 2001. – 304 с.
2. Гасанов Н.Н. О культуре межнационального общения / Н.Н. Гасанов // Социально-политический журнал. – 1997. – № 3. – С. 233–238.

*кандидат психологических наук, доцент Масаева Зарема Вахаевна
Чеченский государственный университет (г. Грозный);
директор Исмаилов Казбек Ваитович*

Общественный культурно-просветительский центр «Тавасуль» (г. Грозный)

Постановка проблемы. В условиях глобализации современного мира проявляются особые феномены в разных сферах проявления деятельности человека. Религиозные представления с учетом социально-экономических факторов приобрели разноречивые формы общественной действительности. Религиозные взгляды в этих условиях изменяются на несоответствующие традиционным религиозным толкованиям.

Социальные явления, связанные с религиозными положениями являются весьма актуальными для социума. Идея религиозного радикализма несет национальную угрозу многим государствам по причине масштабного распространения с использованием насильственных мер в форме терроризма.

Религиозный радикализм с точки зрения безопасности является наиболее опасным, так как несет в себе негативные проявления воздействий на общество. В связи, с чем становится важным организация эффективного противодействия религиозному радикализму в современном обществе. Для этого необходимо владеть достоверной информацией о факторах развития, структуре распространения идеологии основанной на радикализме [1, с. 32-35].

Изложение основного материала исследования. В настоящее время имеется множество научных исследований, посвященных религиозному радикализму Л.А. Лебл, А.В. Цуркан, А.В. Атаев, А.В. Верещагина, Е.А. Тимофеева, И.А. Добаев, В.Н. Чорный, К.Д. Юсофф, В.А. Золотарев, Р. А. Ланда, А.А. Кузнецов, С.И. Самыгин, Е. И.Матвиенко, И.В. Федяй, А.А.Кузнецов, И.В. Ефименко, А.А. Забияко, А.В. Рачица, В.Р. Алгушаева, Г.В. Волгушев, С.Х.М. Нунуев, Ф.Р. Джантуева, М.Х. Абдуллаев и др. [4, 5, 7, 10].

Для противодействия религиозному радикализму необходимо проводить ряд комплексных мер:

- повышение уровня знаний в области религии, патриотизма среди населения;
- повышение эффективности просветительской деятельности;
- оказание помощи в проведении различных мероприятий в области противодействия религиозному радикализму;

- повышение уровня профессиональной подготовки лиц, занимающихся противодействием религиозному радикализму;

- внедрение инновационных систем и др. [2, с. 22].

В Чеченской республике активно ведется работа, направленная на противодействие религиозному радикализму с применением различных эффективных ресурсов. На государственном уровне была разработана и реализована целевая программа республиканского уровня по профилактике терроризма и экстремизма.

Основным инструментом в профилактике религиозного радикализма является реализация на постоянной основе Единой концепции духовно-нравственного воспитания и развития подрастающего поколения Чеченской республики. В рамках реализации данной Концепции подрастающему поколению прививаются основные идеи, ценности, убеждения, отражающие особенности чеченской культуры, оказывается социально-педагогическая поддержка для развития нравственного, верующего ответственного гражданина России [3, с. 108].

В целях осуществления противодействия радикализму и формирования межрелигиозной терпимости к представителям различных религиозных конфессий в Чеченской республике проводятся мониторинговые, социологические исследования по выявлению влияния негативных взглядов, идей на разные общественные группы населения, организовываются и проводятся информационно-профилактические меры для разъяснения среди населения правовых последствий, проводятся радиопередачи, выставки, форумы, конференции, фестивали, разрабатываются методические рекомендации, освещается в средствах массовой информации деятельность органов исполнительной власти Чеченской республики по профилактике экстремизма и терроризма [6, с. 23].

Данные мероприятия направлены на усиление мероприятий по противодействию в молодежной среде негативных явлений. Активно используются педагогические возможности противодействия религиозному радикализму в рамках проведения различных мероприятий (семинары, конференции, мастер-классы, тренинги) среди участников образовательного процесса образовательных организаций [8, с. 150].

Помимо этого проводится совместная работа с участием различных ведомств, общественных организаций, а также родительской общественности для достижения более эффективной результативности в профилактике негативных проявлений в молодежной среде [9, с. 294].

Чеченская республика имеет богатый позитивный опыт работы по направлению противодействия религиозному радикализму с использованием многообразных возможностей. Особенно акцентируется внимание к молодежной среде как наиболее уязвимой к негативным воздействиям внешней среды. Помимо этого молодежь представляет собой подрастающее поколение в связи, с чем необходимо активно проводить работу для формирования позитивного мировоззрения к окружающему миру.

Для противодействия религиозному радикализму применяются педагогические возможности в виде организации и проведения разных мероприятий. Помимо педагогов с молодежью активно работают представители духовенства, общественных организаций, правоохранительных органов и др., которые с учетом имеющейся ситуации организуют совместные мероприятия.

Выводы. Итак, можно заключить, что в настоящее время имеется повышенная потребность в проведении работ по противодействию религиозному радикализму особенно среди молодежи. В Чеченской республике имеется огромный опыт работы по профилактике радикализма с целью формирования в молодежной среде устойчивого негативного отношения к религиозному радикализму через объединение возможностей органов власти, представителей духовенства и других институтов гражданского общества для противодействия религиозному радикализму, воспитывая патриотизм, духовно-нравственные ценности.

Аннотация. В данной работе рассматривается процесс эффективной организации деятельности, направленной на противодействие религиозному радикализму на основе возможностей психологии и педагогики, а также с учетом особенностей культуры, менталитета для обеспечения безопасности.

Ключевые слова: религиозный радикализм, основы противодействия радикализму, безопасность, менталитет, культура.

Annotation. In this paper we consider the process of effective organization of activities aimed at countering religious radicalism on the basis of the possibilities of psychology and pedagogy, as well as taking into account the peculiarities of culture, mentality for security.

Keywords: religious radicalism, bases of counteraction to radicalism, safety, mentality, culture.

Литература:

1. Айтжанова Д.А. Роль СМИ в противодействии религиозному радикализму // Web of Scholar. 2018. Т. 3. № 1 (19). С. 32-35.
2. Алгушаева В.Р. Психологические проблемы молодежи как причина ухода в религиозный радикализм. // В сборнике: Идеалы и ценности ислама в образовательном пространстве XXI века Материалы VIII Международной научно-практической конференции. 2015. С. 22-23.
3. Атаев А.В. О противодействии радикализму и экстремизму и религиозному радикализму // В сборнике: Журналистика XXI века: исторический опыт и современное развитие межвузовский сборник научных трудов. под ред. А. А. Магометова; Сев.-Осет. гос. ун-т им. К. Л. Хетагурова. Владикавказ, 2016. С. 106-129.
4. Звездина Г.П., Исмаилов К.В. Ценности семьи как фактор этноконфессиональной безопасности. // Российский психологический журнал. 2014. Т. 11. № 4. С. 27-37.
5. Золотарев В.А. Роль духовно-нравственных ценностей в укреплении российского общества и противодействии религиозному радикализму. // Экономические стратегии. 2018. Т. 20. № 3 (153). С. 156-163.
6. Карамышев Р.Д. О религиозной ситуации и профилактике экстремизма и радикализма в религиозной среде на территории республики Башкортостан. // В сборнике: Наука, образование и религия против идеологии экстремизма. Материалы для практической деятельности по профилактике религиозного экстремизма. 2017. С. 18-25.
7. Масасева З.В. Формирование этнической толерантности в молодежной среде постконфликтного региона. // Человеческий фактор: проблемы психологии и эргономики. 2011. № 3-1 (59). С. 81-82.
8. Полозова И.В. Религиозный радикализм в России: причины, история, современность. // В сборнике: Избранные научные труды Москва, 2017. С. 149-156.
9. Рахматова З.Д. Главное значение воспитания молодежи в духе толерантности и предотвращения религиозного радикализма. // Вестник Таджикского национального университета. Серия социально-экономических и общественных наук. 2016. № 2-4 (204). С. 291-295.
10. Яхьяева М.У. Религиозный радикализм: краткий анализ причин возникновения. // В сборнике: Инновационные исследования: проблемы внедрения результатов и направления развития сборник статей Международной научно-практической конференции. 2017. С. 171-173.

УДК: 372.8

ДИАЛОГ КАК АКТИВНАЯ ФОРМА РАБОТЫ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

*кандидат педагогических наук, доцент Муриева Мэри Валериановна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Северо-Осетинский государственный университет имени К. Л. Хетагурова» (г. Владикавказ)*

Постановка проблемы. Необходимым профессиональным качеством любого современного специалиста является его готовность к диалогу культур в поликультурном и полилингвальном мире, к эффективной межкультурной коммуникации с представителями иных языков и культур с целью установления взаимопонимания и сотрудничества.

При обучении, например, иностранному языку (далее ИЯ), участие в диалоге культур достигается формированием необходимого уровня иноязычной коммуникативной компетенции, что является главной целью обучения и включает в себя три основных компонента: языковой, речевой и культурный.

Изложение основного материала исследования. Говоря о становлении навыков и умений иноязычного устного высказывания, в качестве конечной цели ученые определяют развитие и совершенствование языковой компетенции (как основного компонента коммуникативной) личности в процессе межкультурного общения с носителями изучаемого языка. Согласно последнему ФГОС ООО, одной из задач отечественного иноязычного обучения является воспитание у учащихся дружелюбного и толерантного отношения к представителям других стран.

Сегодня процессы понимания в межкультурном общении выдвигаются на первое место. Чтобы эффективно взаимодействовать с носителями других языков и избежать конфликтов, необходимо иметь высокий уровень языковой компетенции, с которым соотносится регулярное участие в межкультурной коммуникации. Такой уровень обеспечивается совершенствованием устной и письменной форм речевого общения, под которым понимается «совокупность (система) мотивированных и целенаправленных процессов, позволяющих социально взаимодействовать людям друг с другом» (А.А. Леонтьев).

Устную речь (говорение), как известно, относят к социальным феноменам. Диалогическая речь, наряду с монологической является одной из основных форм устного речевого общения. Методисты и лингводидакты считают, что по ряду характеристик диалогическая речь сложнее монологической. Однако в обучении устной речи диалогическая речь более предпочтительна, т.к. подразумевает не только коммуникативную направленность, но и наличие партнера. Диалог определяют как специфическую форму взаимной деятельности партнеров по общению; основан на их равноправии и уникальности, различии и оригинальности точек зрения. При обучении иноязычному говорению именно через диалог отрабатываются и запоминаются отдельные речевые клише и образцы, грамматические структуры, которые используются в монологической речи.

В любой культуре существуют свои правила общения, имеющие национально-культурную специфику. Навыки общения с представителями другой культуры следует формировать специально, поскольку их полноценный перенос из родного языка в изучаемый иностранный, по мнению ученых (Р.К.Миньяр-Белоручев, Е.Ф.Тарасов, Е.Н.Соловова, Ю.А.Сорокин и др.), не представляется возможным.

Успешность обучения говорению включает ряд важных факторов:

- 1) уровень сформированности технических навыков говорения;
- 2) создание мотивов учения;
- 3) прогнозирование отрицательных и положительных зон: интерференции и переноса;
- 4) учет индивидуальных и возрастных особенностей школьников.

В иноязычном учебном процессе невозможно охватить реально встречающиеся в нашей жизни ситуации общения. Поэтому предпочтение отдается формированию умений говорения в учебных коммуникативных ситуациях, имитирующих реальное речевое общение носителей языка. На старшей ступени средней школы особую роль играют ролевые и деловые игры, проблемные ситуации, которые, являясь мощным стимулом развития учащихся, относятся к активным и интерактивным формам учебного процесса. Коммуникативные (ролевые) игры направлены на формирование и совершенствование умений устноречевого общения, приближая обучение к реальной жизни.

Активные методы обучения, в том числе и ИЯ, появились в 70-ых годах XX-го столетия и призваны, согласно мнению ученых (А.А.Вербицкий, И.Я.Лернер, М.И.Махмутов и др.) развивать интерес, познавательные мотивы, творческие способности обучаемых. Средством осуществления такого взаимодействия выступает сам изучаемый ИЯ, как знаковая система, орудие познания и общения.

Современный учитель ИЯ – грамотный специалист не только в своей области, но и педагог, владеющий психолингвистическими закономерностями процесса овладения не родным языком. В этой связи при обучении ИЯ необходимо принимать во внимание индивидуальные и возрастные особенности учащихся, использовать их прежний языковой опыт и положительный перенос речемыслительных операций из одного языка в другой.

Для старшеклассников период ранней юности орган (15 - 17 лет) – важнейший этап, связанный с периодом взросления, выбором будущей профессиональной деятельности. К сожалению, сегодня, в век рыночной экономики и конкуренции, „ сегодня выбор будущего является рода средств деятельности органов продиктован не только и не общества столько склонностью или любовью к какому-либо предмету, сколько системы практической (больше материальной) выгодой профессии.

В старшем школьном возрасте учащимися достигается относительно высокий культурный уровень и кругозор; становится доминирующей ценностно-ориентационная активность, основанная на стремлении молодых людей к независимости и самостоятельности. Формируется новое отношение к учебе, личной жизни; преобладают мотив достижения и ориентация на успешный результат. Ведущей становится учебно-профессиональная деятельность. Согласно Д. И. Фельдштейну, важнейшее психологическое новообразование данного возраста (умение школьника составлять жизненные планы, искать средства их реализации) определяет специфику содержания учебной деятельности старшеклассника. Она сама становится средством реализации этих планов, всё более уходя от положения ведущей деятельности. Самоценность учебной деятельности подчиняется более отдаленным целям самоопределения [4, с. 158]. Кроме того, повышается уровень ценностно-мотивационной сферы, возрастает авторитет родителей, участвующих в личностном самоопределении молодого человека.

Изучение ИЯ в искусственных условиях – процесс сложный, длительный, поэтому «важна активность самих учащихся, творческий подход и упорная самостоятельная работа по овладению чужим языком и культурой с опорой на прежний языковой и речевой опыт» [2; с. 115]. Успешное овладение говорением у учащихся этого возраста связано с более совершенной организацией восприятия учебного материала, что объясняется с уже сформированным абстрактно-логическим мышлением. Более того, наблюдается некий протест к заучиванию наизусть, а воспроизведение текстов и заданий иногда связано с полным или частичным преобразованием имеющейся в них информации.

По мере овладения ИЯ у старшеклассника возрастает интерес к стране изучаемого языка, к познанию ее истории, культуры, традиций. Особый интерес вызывают жизнь и проблемы зарубежных сверстников. По мнению И.С.Кона, учащимся безразлична «проблематика нравственных ценностей человеческих отношений, таких тем и текстов, которые позволяли бы сопоставлять разные точки зрения, альтернативные подходы, высказывать собственные суждения, спорить и дискутировать» [1; 198].

Встречающиеся трудности овладения речью, И.А. Зимняя, например, сводит к тому, что ученики часто затрудняются: что, о чем и как говорить. Современные аудиовизуальные средства, применяемые в иноязычном обучении на всех его уровнях (кино, телевидение, компьютер) успешно устраняют эту проблему.

При обучении говорению мы исходим из того, что оно качества оно всегда ситуативно обусловлено. Компоненты ситуации, как известно, определяют главным образом тему общения (например, визит в музей), влияют не только на выбор языковых средств, но и на манеру и тональность общения партнеров (В.В.Андреевская, Д.Вундерлих, О.Л.Каменская, Е.С.Кубрякова и др.). Спонтанный характер - другая важная черта диалогического общения, предполагает владение определенным набором реплик реагирования, готовность партнеров к взаимодействию в самых разнообразных ситуациях.

Однако в учебном процессе наибольший интерес представляют типичные, часто повторяющиеся или объективн.н. т.н. стандартные положения ситуации. Так, под термином «типичная факторов коммуникативная факторов ситуация» жизни понимается стороны некоторое службы воображаемое службы построение изменения или объектов модель реального является контакта, в котором реализуется стороны речевое службы поведение партнеров в их типичных социально-коммуникативных ролях. Нестандартные (свободные) диалоги в реальном общении встречаются реже (дискуссии, интервью, беседы, «круглые столы» и т.д.). На профильном уровне (10-11 классы) учащиеся должны владеть стратегиями как типичных, так и свободных форм диалогического взаимодействия.

Примерами типичной коммуникативной ситуации связи могут служить: разговор в магазине (покупатель клиентов и продавец), транспорте (водитель и пассажир), музее, выставке (гид и посетитель), поликлинике (пациент и врач), дома (беседа средств матери граждан с детьми по продукции поводу учебы в школе), школе (учитель и ученик), а также встречи близких людей, друзей, родственников и т.д. Такие жизненные ситуации

создают условия для практического использования ИЯ, вовлекая ученика в речевое общение (диалог или полилог), затрагивая его личность, интересы, чувства и эмоции, где он – главное действующее лицо.

В период прохождения студентами педагогической практики по французскому языку в одной из средних школ (г. Владикавказ) в десятых классах учащимся был предложен видеофильм «Посещение Лувра» (“Visite au Louvre”), который произвел на ребят огромное впечатление. По завершении просмотра им были предложены ситуации, где они играли поочередно роли гида и туристов, приехавших в Париж. Следует отметить, что ранее студентами-практикантами была проделана большая подготовительная работа, которая включала: выбор темы, цель проведения игры, отбор необходимых языковых средств и лексики, знакомство учащихся с представленным сегодня в Лувре творчеством некоторых художников, скульпторов и др. Таким образом, старшеклассникам были обеспечены речевые стимулы в определенном культурном, географическом и временном пространстве.

В ходе ролевой игры ребята вступали в контакт с «носителями языка», придерживались диалогического единства, старались правильно и к месту использовать речеоформирующие формулы не только в диалогах, но и полилогах. Использовались и формы невербального общения: жесты, мимика, что делало общение более живым и эмоциональным. Школьники высказывали разные точки зрения, вступали в спор, не соглашаясь иногда с мнением товарищей, приводили свои аргументы. Учитель выступал лишь в роли координатора, не вмешиваясь в процесс иноязычного общения и не прерывая его. Такой подход свидетельствует, что «через игровую деятельность создаются условия для подъема уровня мотивации к овладению иностранным языком, речью, общением» [3, с. 158].

Выводы. Таким образом, диалогическая речь, представляя собой вербальную форму общения, способствует активизации речемыслительной деятельности учащихся. Учитель, стремясь приблизить учебное общение на уроке к естественному общению носителей языка, создает ситуации, вызывающие у старшеклассников потребность общаться друг с другом, выбирать нужные языковые средства.

Практический опыт показывает, что ролевые игры, реализуемые также через диалоговое общение учащихся-партнеров, действительно эффективны, направлены на приобретение и прочное закрепление знаний, формирование культуры речи, наконец. Активные формы работы позволяют старшеклассникам творчески подходить к выполнению заданий на уроке ИЯ, проявлять самостоятельность и успешно взаимодействовать друг с другом.

Аннотация. В статье речь идет о формировании навыков диалогического общения на уроке иностранного языка в старшей школе. К одним из важных факторов успешности обучения говорению относят учет индивидуальных и возрастных особенностей школьников. В учебных условиях учитель инициирует мотивы речевого действия и поведения учеников, вовлекая их в конкретные коммуникативные ситуации общения.

Ключевые слова: диалог культур, говорение, коммуникативная компетенция, межкультурное общение, ситуация, повышение мотивации.

Annotation. The following article reveals the formation of abilities of dialogue communication in a foreign language lesson in a high school. Individual and as age-sensitive peculiarities of students are considered as one of the key factors of success while learning a foreign language in the aspect of speaking. In a suitable educational conditions, a teacher imitates the motives of speech acts and students' behavior while involving them in particular communicative situations.

Keywords: a dialogue of cultures, speaking, communicative competence, cross-cultural communication, situation, motivation improvement.

Литература:

1. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. - М., «Академия», 2008. С. 198.
2. Муриева М.В. Психолингвистические основы формирования иноязычных речевых умений в начальной школе. Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 56-5. С. 115.
3. Муриева М.В. Игровые технологии в современном иноязычном обучении. Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 56-9. С. 158.
4. Столяренко Л.Д. Педагогическая психология. – Ростов н/Д: «Феникс», 2013. С. 158.

УДК 378

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ ПО ПРЕДМЕТАМ ЕСТЕСТВЕННО-МАТЕМАТИЧЕСКОГО ЦИКЛА

кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики преподавания естественно-математических дисциплин в начальной школе Налимова Ирина Владимировна Ярославский государственный педагогический университет имени К. Д. Ушинского (г. Ярославль); магистр педагогики, ассистент кафедры методики преподавания естественно-математических дисциплин в начальной школе Бекиш Ольга Сергеевна Ярославский государственный педагогический университет имени К. Д. Ушинского (г. Ярославль)

Постановка проблемы. Школа во все времена нуждалась в инициативных, трудолюбивых, энергичных специалистах. Особенно ярко данные потребности проявляются в настоящее время. В ФГОС начального общего образования определены требования к условиям реализации основной образовательной программы. Требования представляют собой систему требований к кадровым, финансовым, материально-техническим и иным условиям реализации основной образовательной программы начального общего образования и достижения планируемых результатов начального общего образования [6, с. 25].

В связи с этим возрастают требования к качеству подготовки учителя. Результаты освоения основной образовательной программы бакалавриата по профилю «Начальное образование» определяются Стандартом высшего образования и профессиональным стандартом педагога [4]. В стандарте высшего образования перечислены общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции, в профессиональном стандарте описаны трудовые функции учителя. Данные документы являются ориентиром в подготовке будущих учителей начальных классов.

Учитель начальных классов одинаково хорошо должен научить младшего школьника и математике, и естествознанию. Поэтому весьма актуальны межпредметные (интеграционные) связи. Реализация интеграции ранее нами была рассмотрена в статье [2].

Решить поставленные стандартами задачи (сформировать компетенции) возможно только с применением современных технологий обучения: технологии проектного метода, исследовательские технологии, кейс-метода, игровые технологии (квесты) Приведем примеры использования указанных выше технологий в процессе обучения.

Изложение основного материала исследования. В современной обновленной начальной школе ведущее место занимает метод проектов. Для того, чтобы учитель смог успешно организовать проектную деятельность учеников, он должен сам уметь выполнять самые разные проекты. Мы предлагаем студентам междисциплинарные проекты, например:

1. Симметрия в природе.
2. Разработка плана пришкольного участка.
3. Составление сборника задач краеведческого характера.

Проиллюстрируем реализацию межпредметных связей при выполнении одного из приведенных проектов.

Тема проекта: Симметрия в природе.

Предметная область: математика, естествознание, методика преподавания математики.

Курс обучения: второй.

По продолжительности: кратковременный проект.

По количеству участников: групповой.

В процессе выполнения проекта студенты должны, во-первых, вспомнить определение «симметричные фигуры», во-вторых определить виды растений, формы листовой пластинки, формулу цветка, в-третьих, выполнить рисунок или зарисовку частей растений и показать их симметрию, в-четвертых, разработать внеурочное занятие для учащихся начальных классов с полученными данными.

Исследуя данное направление, подготовки будущих учителей начальных классов, нами были обозначены этапы проектной деятельности: подготовительный, аналитический, практический, контрольно-коррекционный, заключительный [3, с. 3-7]. Выполняя проект, на каждом из этапов формируется определенный компонент общекультурных и профессиональных компетенций. Например, на аналитическом и практическом этапах.

Таблица 1

Содержание проектной деятельности студентов на аналитическом и практическом этапах

Название этапа	Содержание деятельности студента	Результаты деятельности	Формируемая компетенция
аналитический	Постановка цели и задачи проекта. Определение плана работы.	Знает: - основные понятия математики и естествознания, - основные факты математики и естествознания. Умеет: - использовать математические и естествоведческие модели при решении профессиональных задач. Владеет: - методами математико-статистической и природоведческой обработки информации и анализа данных.	ОК-3 Способность использовать естественнонаучные и математические знания для ориентирования в современном информационном пространстве.
практический	Сбор и анализ материала. Проведение исследования. Создание продуктов проектной деятельности.	Знает основы теоретических научных знаний в области, соотнесенной с преподаваемым предметом. Умеет: применять полученные знания при создании учебных исследовательских работ в письменном и устном форматах. Владеет: навыками осуществления учебно-исследовательской деятельности.	ПК-12 Способен руководить учебно-исследовательской деятельностью обучающихся.

Итак, выполняя данный проект, студенты видят взаимосвязь математики и естествознания, осознают необходимость теоретических знаний для своей профессиональной деятельности. При этом работа над проектом способствует формированию как общекультурных, так и профессиональных, компетенций.

Данный метод имеет как положительные стороны, так и недостатки, о которых было освещено ранее [3]. «Положительные стороны: осмысление теоретического материала, работа с различными источниками информации, формирование умения вычленивать и анализировать информацию по теме проекта, излагать полученные результаты, умение работать в команде. К отрицательным сторонам относится возрастающая нагрузка на преподавателя, часто формальное отношение студентов к выполнению задания, проблема субъективной оценки проекта» [3, с. 239-240].

Одной из форм формирования профессиональных компетенций можно назвать выполнение кейс-заданий. Приведем пример одного такого межпредметного задания.

Студентам предлагается прочитать «Очерк климата города Ярославля» из «Трудов Ярославского губернского статистического комитета» (1868 года издания) [1, с. 3-7], в которой отражаются 26-летние климатологические наблюдения Копнина Ивана Андреевича, проводимые в Ярославской губернии с 1824 по 1849 гг. Данный отрывок необходимо сравнить с информацией собранной ярославским краеведом Кочневым Анатолием Александровичем наблюдавшим за погодой в Ярославской области с 1970 по 1985 гг. После ознакомления студентам необходимо ответить на ряд вопросов:

- Какие вопросы возникли (и возникли ли вообще) после прочтения статей?
- Какая информация для вас показалась важной? И почему?
- Как полученную информацию можно использовать в настоящее время?

По окончании размышлений, и высказываний требуется провести небольшое исследование, с использованием дополнительных источников информации (интернет, карты и атлас Ярославской области, книги).

- О каком населенном пункте упоминается в статье «Очерк климата города Ярославля»? Найдите его на карте Ярославской области. Что вы о нём можете рассказать?

- Как далеко друг от друга расположены данные населённые пункты?

- На сколько, шкала Реомюра отличается от шкалы Цельсия?

- Сравните показатели температур (выбор месяца года на ваше усмотрение) предложенных наблюдений с данными из вашего дневника наблюдений за погодой.

- Предложите вариант математической задачи для младших школьников, используя исследуемые данные.

Как правило, подобного вида задания вызывают бурную реакцию, студенты предлагают пути решения поставленной задачи, активно участвуют в обсуждении, обращаются к личному жизненному опыту, иначе видят окружающий мир. И понимаем, что использование метода кейс-заданий стимулируют профессиональную и учебную мотивацию студентов, формирует исследовательскую деятельность, способствует становлению важных профессиональных качеств.

В своей работе мы используем разные методические приёмы для успешного осуществления учебного процесса. Эти приёмы всегда разные, в зависимости от подготовленности студентов, их интересов и возможностей. Чаще всего задания интегрированные, включающие в себя разные области знаний и их дальнейшее использование. Так, например, одно из заданий по курсу «Краеведение» найти один из интересных в историческом плане, объектов города (некоторых уже нет, либо поменялось название) чаще всего выполнялось достаточно спокойно. Однако в одной из групп это задание вызвало оживление, и кто-то воскликнул «Да, это же квест!!!». Стали размышлять, как назвать, в результате родилась игра-квест «Такой знакомый незнакомый Ярославль», который студенты с интересом используют в краеведческой составляющей своей профессиональной подготовки уже несколько лет [1].

Ведущими средствами формирования компетенции ПК-12 являются научно-исследовательская работа студента, выполнение курсовой, а затем и выпускной квалификационной работы. Тематика работ отвечает требованиям современного образования и часто носит межпредметный характер. В качестве продукта выпускных работ студент предлагает методические разработки, тетради на печатной основе для учащихся.

Выводы. Таким образом, можно определить основные аспекты повышения качества обучения будущего учителя начальных классов: использование современных технологий обучения, применение интеграционных связей, вовлечение студентов с практическую и исследовательскую деятельность.

Аннотация. Статья посвящена профессиональной подготовке учителя начальных классов, в ней описываются способы формирования профессиональной компетентности - проектная деятельность, использование кейс-заданий, игровые технологии, приводятся примеры заданий.

Ключевые слова: профессиональный стандарт, профессиональные компетенции, проект, кейс-задания, интеграционные связи.

Annotation. The article is devoted to the professional training of the primary school teacher, it describes ways of formation of professional competence – the usage of case-tasks, project activity, gaming technologies, there are given an examples of tasks.

Keywords: professional standard, professional competence, project, case-tasks, integration links.

Литература:

1. Бекиш О.С. Возможности использования краеведческого материала в профессиональной подготовке будущих учителей начальных классов [Текст] / О.С.Бекиш // Актуальные проблемы психологии и педагогики в современном образовании: материалы международной заочной научно-практической конференции. Ярославль-Минск, Ярославль. РИО, 2017, с. 9-10.

2. Налимова, И.В., Бекиш, О.С. Пути реализации интеграционных связей при изучении естественно-математических дисциплин в начальной школе [Текст] / И.В. Налимова, О.С. Бекиш // Начальное общее образование: реализация ФГОС, новые подходы: материалы межрегиональной научно-практической конференции, / под науч. ред. О.М. Фалетровой – г. Ярославль:РИО ЯГПУ, 2016, с. 43-46

3. Налимова И.В., Елифантьева С.С. Метод проектов в формировании компетенций будущих учителей начальных классов // Ярославский педагогический вестник: научный журнал. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2014. Т. 2. № 1. С. 235-240.

4. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 №544н (ред.05.08.2016) «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог» (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального

общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (Зарегистрировано в Минюсте России 06.12.2013 № 30550) [Электронный ресурс]. - Режим доступа: URL: www.consultant.ru (22.02.2017).

5. Труды Ярославского губернского статистического комитета, издаваемые под редакцией испр. долж. секретаря комитета А. Фогель. Выпуск пятый. Ярославль. 1868

6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. – М.: Просвещение, 2011

УДК 371

САМОРАЗВИТИЕ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

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

Постановка проблемы. Задачей системы высшего профессионального образования на современном этапе является подготовка компетентного, конкурентоспособного специалиста, способного успешно решать проблемные задачи, гибко и нестандартно мыслить, уметь приспосабливаться к быстроменяющимся условиям жизни. По мнению А.В. Глузмана, современный специалист должен быть готов меняться и приспосабливаться к новым потребностям рынка труда, пользоваться информацией, активно действовать, быстро принимать решения, учиться на протяжении жизни» [2].

Н.Ф. Талызина отмечает, что «система образования может считаться эффективной, если результатом ее деятельности будет компетентная личность, владеющая не только знаниями, профессионализмом, высокими моральными качествами, но и может действовать адекватно в соответствующих ситуациях, применяя эти знания и беря на себя ответственность за данную деятельность. Целью современного образования считается воспитание и развитие компетентной личности» [6, с. 27].

Анализ научных подходов и вышеприведенные утверждения ученых позволяет утверждать о несомненном приоритете компетентности подхода в системе современных педагогических концепций образования. Не составляет исключения и система профессионального педагогического образования педагогов.

По мнению И.А. Зимней, переход к компетентностно-ориентированному образованию является адекватной реакцией системы образования на социальный заказ [4]. Так, сегодня компетентностный подход, преобразившись из локальной педагогической теории в концептуальную основу образовательной политики, выступает методологическим базисом осуществления модернизации российского образования [1].

В теоретических трудах современных ученых отражены концептуальные координаты компетентностного подхода. Его главная интенция – «усилить практическую ориентацию образования, выйдя за пределы ограничений «зуновского» образовательного пространства» [7, с. 98].

Изложение основного материала исследования. Говоря о сущности профессиональной компетентности педагога, стоит уточнить соотношение основных теоретических понятий компетентностного подхода. Так, по мнению О.Л. Жук, «под компетенцией целесообразно понимать единство знаний и опыта, а под компетентностью – выраженную способность личности применять их для решения профессиональных, социальных и личностных проблем» [3, с. 99]. По определению А.В. Хуторского, «компетенция – это совокупность личностных качеств человека (знаний, умений, навыков, способов деятельности), связанных с соответствующим кругом предметов и процессов, нужных для действия производительной, а компетентность – это владение соответствующей компетенцией человеком, что содержит личностное отношение к предмету ее деятельности» [8, с. 58 – 64].

В отечественной педагогической науке на современном этапе ее развития термин «профессиональная компетентность» определяют как профессиональную подготовку и способность специалиста выполнять определенные задачи и обязанности, как критерий соответствия специалиста требованиям профессиональной деятельности, а также как самый высокий уровень профессионального мастерства, что предоставляет возможности достигать высоких результатов в определенной профессиональной деятельности [5].

Профессиональная компетентность педагога представляет собой интегративное личностное образование, включающее совокупность теоретических знаний, практических умений, личностных качеств и опыта, обуславливающую готовность специалиста к выполнению педагогической деятельности и обеспечивающую высокий уровень самоорганизации.

Согласно одному из многочисленных подходов к определению структуры профессиональной компетентности педагога, ее составляют следующие компоненты:

- содержательный (знание теоретических и методологических основ предметной области, психолого-педагогических основ современного образования и т.д.);
- технологический (методические, проектировочные, коммуникативные, конструктивные, творческие, оценочные, информационные умения);
- личностный (ценностное отношение к профессии, событий и людей, готовность к проявлению личной инициативы и дальнейшему профессиональному росту).

Одним из факторов становления профессиональной компетентности педагога и, в то же время, составляющей личностного компонента ее структуры является саморазвитие.

Профессиональное саморазвитие является процессом бесконечным, динамическим. Потребность личности в саморазвитии обусловлена новыми целями и требованиями, которые появляются в соответствии с изменениями стандартов профессиональной деятельности, идеальными представлениями о смысле, содержании, формах и методах профессиональной деятельности.

С позиций педагогической психологии понятие «профессиональное саморазвитие» определяется как сложный инволюционно-эволюционный процесс, в ходе которого в человеке происходят прогрессивные и регрессивные интеллектуальные, личностные, поведенческие, деятельностные изменения.

Профессиональное развитие педагога является сознательным, целенаправленным процессом повышения уровня собственной профессиональной компетентности и развития профессионально значимых качеств в соответствии с внешними социальными требованиями, условиями профессиональной деятельности и собственной программой личностного и профессионального развития.

В.А. Сластиenin считает, что структура процесса саморазвития педагога содержит три структурных компонента:

- рефлексивный компонент, выражающийся в умении педагога переосмысливать отношения с педагогической деятельностью, в построении новых образов себя (Я-реальное, Я-будущее, Я-идеальное и т.д.);

- регулирующий компонент, соединяющий конкретные средства преобразования педагогической ситуации, возможности педагога (умения соотносить знания о возможных изменениях в профессиональной деятельности и в самом лично; выбирать средства и способы, определять условия достижения поставленных целей; осуществлять анализ причин успеха или неудач; закреплять полученный результат в индивидуальном опыте);

- компонент развивающего взаимодействия, проявляющийся в умении специалиста находить условия для своего личностного развития, оценивать последствия индивидуального личностного влияния на обучающихся, видеть себя в жизнедеятельности своих воспитанников, оказывать опосредованное воздействие, осуществлять глубинную коммуникацию в процессе взаимодействия с участниками образовательного процесса [5].

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет выделить два направления саморазвития личности:

- самовоспитание, включающее самостоятельное воспитание воли, качеств, черт характера, определенного поведения;

- самообразование, компонентами которого являются умственное самовоспитание, интеллектуальный рост, накопление знаний и т.п.

Выводы. Таким образом, сегодня ведущей целью профессиональной подготовки будущего педагога является формирование у него компонентов профессиональной компетентности. Одной из составляющих личностного компонента и фактором ее формирования выступает профессиональное саморазвитие педагога. Формирование компонентов саморазвития педагога осуществляется путем динамического и систематического самообразования и самовоспитания педагога.

Аннотация. Статья посвящена изучению профессионального саморазвития педагога как фактора формирования его профессиональной компетентности. В статье изложены теоретические основы компетентностного подхода, определена сущность понятий «компетенция», «компетентность», «профессиональная компетентность», «профессиональное саморазвитие педагога»; рассмотрена структура процесса профессионального саморазвития педагога и его направления.

Ключевые слова: саморазвитие, профессиональное саморазвитие, компетенция, компетентность, компетентностный подход, профессиональная компетентность, самообразование, самовоспитание, профессиональное самосовершенствование педагога.

Annotation. The article is devoted to the study of professional self-development of a teacher as a factor in the formation of his professional competence. The article presents the theoretical basis of the competence approach, the essence of the concepts of "competence", "competence", "professional competence", "professional self-development of the teacher"; the structure of the process of professional self-development of the teacher and its direction.

Keywords: self-development, professional self-development, competence, competence, competence approach, professional competence, self-education, self-education, professional self-improvement of the teacher.

Литература:

1. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идей к образовательной программе // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 10.
2. Глузман А.В. Базовые компетентности: их сущность и значение в жизненном успехе личности // Гуманитарные науки. – № 1 (17). – 2009. – С. 6-15
3. Жук О.Л. Беларусь: Компетентностный подход в педагогической подготовке студентов // Педагогика – 2008. – № 3. – С. 99.
4. Зимняя И.А. Интегративный подход к оценке единой социально-профессиональной компетентности выпускников вуза / И. А. Зимняя, Е. В. Земцова // Высш. образование сегодня. – 2008. – № 5. – С. 14-19.
5. Сластиenin В. А. Профессиональное саморазвитие учителя // Сибирский педагогический журнал. – 2005. – №. – С. 3-12.
6. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. – М.: МГУ, 1975. – 343 с.
7. Федотова О.И. Сущность компетентностного подхода и особенности диагностики уровня сформированности компетентностей студентов-агров в процессе обучения математике // Омский научный вестник. – 2008. – № 1. – С. 98-100.
8. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностноориентированной парадигмы // Нар. образование. – 2003. – № 2. – С. 58 – 64.

*магистр менеджмента Смирнова Ирина Александровна
Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования
Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (г. Санкт-Петербург);
аспирант кафедры философии Павлючок Мария Анатольевна
Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования
Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (г. Санкт-Петербург)*

Постановка проблемы. Качество образовательных результатов обучающихся, условия и пути достижения качества – одна из ключевых проблем современного образования. Организация учебно-познавательной деятельности, развитие познавательного интереса студентов требует сегодня изучения и разработки эффективных путей и способов организации образовательного процесса, в основе которого лежит познавательный интерес.

Изложение основного материала исследования. К. Д. Ушинский, в «Педагогической антропологии», рассматривает процесс учения как серьезный труд. И утверждает, что «процесс обучения, лишенный какого-либо интереса и взятый только силой принуждения... убивает в ученике желание учиться, а без него он далеко не уйдет...» [4]. Такой же точки зрения придерживаются и его последователи: В. И. Водовозов, В. П. Вахтеров, А. И. Анастасиев и другие. Как утверждают психологи, интерес – это своеобразная совокупность интеллектуальных, волевых и эмоциональных процессов.

В.А Крутецкий утверждает, что интерес является активной познавательной направленностью человека на какую-то деятельность, предмет или явление, которая создана положительным эмоциональным отношением к этим объектам. Предмет интереса всегда связан с окружающей человека действительностью. Но совершенно невозможно утверждать, что предмет интереса человека - это всё то, что его окружает. Интерес человека направлен лишь на те объекты, изучение которых является для него необходимым, значимым и ценным. Обучающиеся, особенно если говорить о студентах, в большинстве своем, уже определили перспективную сферу своей будущей профессиональной деятельности и для преподавателей очень важным являются следующие вопросы:

- как сохранить интерес к выбранной профессии?
- как вызвать интерес обучающегося к самостоятельному поиску новой профессионально-ориентированной информации?

С. Л. Рубинштейн установил взаимосвязь познавательного интереса со знаниями: знания являются основой познавательного интереса, но при этом, удовлетворение интереса однозначно ведет к обогащению знаний. [5] Н. Г. Морозова отмечает значение эмоциональной стороны познавательного интереса. Интерес есть отношение эмоционально-познавательного, переходящего при наличии благоприятных условий в эмоционально-познавательную направленность личности. Интерес способствует получению прочных и глубоких знаний, повышению эмоционального тонуса. [6] Согласно Н.Г. Морозовой, роль интереса сводится к следующему:

- интерес благоприятствует глубине и прочности знаний;
- развивает и повышает качество мыслительной деятельности;
- оказывает значительное влияние на формирование личности обучающегося: определяет его активность в умении, способствует формированию способностей, воспитывает изобретательный подход к разнообразным видам деятельности;
- ведет к повышению общего эмоционального тонуса, создавая положительный эмоциональный фон для протекания всех психических процессов.

Сущность интереса сводится к познавательному и эмоциональному компонентам, которые взаимосвязаны и взаимообусловлены, что позволяет применить термин «профессионально-познавательная направленность». Профессионально-познавательная направленность стимулируется не только привлекательностью объекта изучения. Она зависит от условий процесса обучения, от продуманной преподавателем структуры каждого занятия.

Таким образом, становится очевидно, что сохраняется необходимость создавать и совершенствовать условия организации образовательного процесса, привлекая технологии повышения познавательного интереса студентов через различные виды деятельности. Профессионально-познавательный интерес приводит обучающихся к постоянному стремлению познания всего нового в заинтересовавшем учебном предмете, появляется тенденция «углубляться в сущность познаваемого, а не оставаться на поверхности явлений» [7].

Информация становится важным ресурсом для дальнейшего развития студентов, но в тот же момент она быстро теряет свою актуальность, т.е. устаревает и требует постоянного обновления, и это обусловлено научно-техническим прогрессом. Поэтому, темпы обновления информации должны быть высокими, а значит, образование должно быть непрерывным процессом. И на фоне этого, становится актуальным модульное обучение.

Модульное обучение является одним из способов организации учебного процесса, включает в себя блочно - модульное представление информации. В 20 веке, в начале 70-х годов, Международная Организация Труда на основе собственных исследований и обобщения мирового опыта разработала и успешно внедряет во многих странах мира гибкую и эффективную систему профессионального обучения «Modules Employable Skills» что в переводе на русский язык означает Модули Трудовых Навыков (MOT) [3, с. 13].

Модульный подход был рассмотрен в трудах Ю.К. Балашова и В.А. Рыжова, которые показали высокую эффективность и результативность при использовании данного подхода в обучении. Авторы показала, что определенный объем учебной информации, является важно необходимым для выполнения какой-либо конкретной профессиональной деятельности.

Лихачёв Б.Т. считает, что модульное обучение - организационно-методический инструментальный педагогического процесса.

Модульные программы, основаны на компетенциях и предполагают постоянную обратную связь с организациями (работодателями). Так как постоянно требуют обновления, что связано с изменениями требований работодателей к умениям и знаниям работников.

Выводы. При модульном обучении поиск и отбор информации ложится на самого студента. Т.е. он работает максимальное количество времени самостоятельно, а значит учится самоорганизации, самоконтролю, самопланированию, и самое главное - самооценке. Все это дает возможность студенту самому определять уровень усвоения знаний, увидеть пробелы в своих знаниях и умениях в рамках будущей профессии.

Поэтому, можно сказать - модульное обучение связывает теорию с практикой, что приводит к большей мотивации и повышению познавательного интереса у студентов. Очевидно, что такая увлеченность глубинными процессами изучаемых дисциплин и модулей, делает обучающихся более ориентированными в выбранной профессии.

Аннотация. В статье раскрываются сущность, цели и особенности модульного обучения, качество образования, современные педагогические модели.

Ключевые слова: модуль, модульное обучение, технология обучения, технологии, качество.

Annotation. The article reveals the essence, especially modular training objectives, education quality, modern pedagogical technologies.

Keywords: module, modular training, technology training, technology, quality.

Литература:

1. Самашова Г. Е. Возможности модульного обучения в подготовке рабочих кадров для предприятий Государственной программы индустриально-инновационного развития / Г. Е. Самашова, А. А. Толеукул // Вестник ЗКГУ. — 2017. — № 1 (65).

2. «Википедия» свободная энциклопедия. [Электронный ресурс] / Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki/>

3. Смирнова Г. М., Кан Т. С., Готтинг В. В., Квитко Е. М., Акимбаева Г. М. Разработка модульных программ, основанных на компетенциях специалиста: учебно-методическое пособие. — Караганда: ТОО «Арка и К», 2015. — 190 с.

4. Ушинский К. Д. Материалы к 3-му тому «Педагогической антропологии». Собр.соч. в 9-ти т. — М.: 1950, т. 10. 429 с.

5. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. — М.: Питер, 2002. — 720 с.

6. Морозова Н. Г. Учителю о познавательном интересе. — М.: Знание, 2009. — 246 с.

7. Щукина Г. И. Проблема познавательного интереса в педагогике. М: Педагогика, 1971. — 352 с.

8. Алпатов А.С. Познавательный интерес как выражение субъективности в познании. — Известия Саратовского университета. 2009. Т.9.Сер. Философия. Психология. Педагогика, вып. 1.

УДК:159.9

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА СТУДЕНТОВ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ РАЗВИТИЯ ИХ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПОТЕНЦИАЛА

кандидат психологических наук, доцент Сычева Инна Васильевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Воронежский государственный педагогический университет» (г. Воронеж)

Постановка проблемы. В современных условиях система высшего художественного профессионального образования ориентирована на выработку у студентов высокой мобильности, способности устанавливать адекватный контакт с миром, быстро адаптироваться к постоянно меняющимся условиям труда, творчески активизироваться и максимально раскрывать свои потенциальные возможности. Одним из ключевых показателей, который должен быть развит у студентов художественных специальностей является эмоциональный интеллект, который определяет совокупность когнитивных, поведенческих и эмоциональных качеств, обеспечивающих осознание, понимание и регуляцию собственных эмоций и эмоций окружающих, а также влияющих на успешность реализации художественного потенциала личности.

Изложение основного материала исследования. Понятие «эмоциональный интеллект», возникшее на стыке психологии интеллекта и психологии эмоций, сыграло большую роль в том, что исследователи обратились к изучению эмоциональных способностей. Эмоциональный интеллект включает способности к пониманию и управлению эмоциями, как своими, так и других людей. Данная область исследований получила развитие в работах отечественных авторов: Гарсковой (1999), Люсина (2004), Андреевой (2008). Д. Майер и П. Саловой определяют понятие эмоциональный интеллект как способности осознавать смысл эмоций и использовать эти знания для выяснения причин возникновения проблем и решения этих проблем. Согласно ученым, эмоциональный интеллект связан с четырьмя основными типами способностей, которые означают: точность оценки и выражение эмоций как самого индивида, так и окружающих людей; когнитивную ассимиляцию эмоционального опыта; распознавание, понимание и осмысление эмоций; адаптивную регуляцию эмоций индивида и окружающих [4, с. 89]. Понятие эмоциональный интеллект также соотносится с понятием перцептивная компетентность, которая складывается из умений адекватно воспринимать и интерпретировать поведение, личностные особенности и внутренние состояния как других людей, так и свои собственные (Д. Гоулман). М. Комада-Лутц в данном контексте использует понятие «интеллектуальная эмоциональность», раскрывая его как «гармоничное сочетание мыслей, чувств и поступков, которое позволяет удовлетворять потребности и желания в гармонии с окружающим миром, а также преследовать личные и общественные цели» [2].

Проблема развития эмоционального интеллекта у студентов художественно-творческих специальностей изучается в исследованиях Л.С. Выготского, К. Роджерса, В.С. Кузина, А. Маслоу, Н.В. Рождественской, П.М. Якобсон и др.

Например, Н.В. Рождественская отмечает, что умение управлять своими чувствами и способность к сопереживанию (эмпатия) входит в структуру актерской одаренности (Рождественская, 1980). П.М. Якобсон

обращает внимание на то, что все представители художественно-творческих профессий основываются при создании произведения на собственные жизненные впечатления, переживания, что предполагает развитую способность понимать свои чувства, тонко дифференцировать оттенки эмоциональных переживаний (Якобсон, 1971). Ученые отмечают, что на основе принципа единства эмоционального и интеллектуального происходит в творчестве создание художественного образа. Сознательно формируется идея произведения, хотя ее осознание может начаться с переживания, то есть с неосознанных импульсов. В творческой деятельности важно выражение эмоций через зрительные образы, а не понимание или управление ими. Все художественные образы, которые создаются в творческой деятельности должны быть не только пережиты, прочувствованы и воплощены в действии, но и осознаны на уровне планирования перспектив и оценивания результатов.

Современные исследования показывают, что из личностных эмоциональный интеллект переходит в разряд профессионально важных качеств студентов художественных специальностей, успешность которого определяется управлением своими эмоциями и эмоциональной сферой. Проявление эмоционального интеллекта в творческой деятельности студентов художественных специальностей связано с психофизиологическими личностными особенностями, уровнем развития художественного потенциала и спецификой содержания профессиональной деятельности специалиста данного профиля, требующей повышенного внимания, высокоорганизованной саморегуляции и рефлексии.

В течение нескольких лет (2000-2016 гг.) на базе факультета искусств и художественного образования Воронежского государственного педагогического университета осуществлялся комплекс мер, способствующих развитию художественного потенциала личности, был проведен анализ особенностей проявления эмоционального интеллекта студентов на разных этапах обучения. В ходе исследования были использованы методика изучения индивидуально-психологических черт личности (Г. Айзенка), тестовая методика диагностики эмоциональной направленности личности (Б.И. Додонов); методика Н. Холла на определение уровня эмоционального интеллекта, методика «Диагностика уровня эмпатии» (В.В. Бойко), тест креативности «Закончи рисунок» (Е.П. Торренс), самоактуализационный тест (Э. Шостром), метод экспертной оценки и анализа учебно-творческих работ испытуемых.

Эмпирические исследования позволили выявить компоненты эмоционального интеллекта студентов художественно-графического отделения: внутриличностные навыки (способность распознавать собственные эмоции и переживания, понимать и осмысливать их значение, проявление рефлексии, адекватная самооценка); межличностные навыки (способность продуктивного творческого взаимодействия с людьми, эмпатия); саморегуляция (способность регулировать свои эмоции, мысли и поведение, эмоциональное самосознание); креативность (использование эмоций для продуктивной мыслительной деятельности), эмоциональная отзывчивость, творческое воплощение проектной идеи в практической деятельности). На основе данных компонентов определены особенности проявления эмоционального интеллекта студентов на разных уровнях реализации художественного потенциала личности студентов: познавательно-репродуктивном, эмоционально-познавательном, рефлексивно-продуктивном и созидательно-преобразовательном.

Познавательно-репродуктивный уровень предполагает вхождение личности в творческую деятельность и включает эмоциональную вовлеченность в процесс творчества, готовность к эмоциональной отзывчивости на явления окружающей действительности. На данном этапе у студентов проявляется низкий уровень осознания и регуляции эмоций и чувств. Разработка творческих идей происходит на основе импровизации и вдохновения, эмоциональное самоосознание (способность понимать свои чувства) отсутствует, для логического осмысления своих эмоций студенты нуждаются в руководстве педагога, у них также отмечаются признаки нарастающей тревожности, проявляющиеся в склонности к эмоциональному переживанию событий, явлений окружающей действительности [6].

Важным новообразованием на эмоционально-познавательном уровне является открытость к внутреннему опыту переживаний, готовность считать информацию с опорой на те переживания, которые возникают при восприятии. У испытуемых присутствует способность понимать свои чувства и эмоциональные переживания, способность к распознаванию эмоций других людей, эмпатия, готовности преодолевать препятствия в достижении цели деятельности. Погружаясь в мир собственных переживаний, студенты на данном уровне часто создают художественные образы, которые являются пока только средством выражения их собственных эмоций. При этом мало учитывается какое воздействие они окажут на воспринимающего зрителя.

Рефлексивно-продуктивный уровень отражается в формировании навыков самоконтроля, самооценки творческой деятельности и ее результатов. На данном уровне студенты способны понять будущий результат своей деятельности, оценить качество выполняемой работы, посмотреть на продукт своей деятельности со стороны других людей. На данном уровне студенты легко включались в работу и сохраняли стабильность творческой активности в обучении, даже в ситуациях неудачи. Для них свойственна гибкость поведения, частая смена настроения, быстрая реакция на окружающие события и явления. Они проявляли способность оценивать, переживать художественно-эстетические ценности воспринимаемой действительности, выбирать главное, характерное и структурировать зрительную информацию [7].

У испытуемых с созидательно-преобразовательным уровнем развития художественного потенциала ярко выражена эмоциональная отзывчивость и способность к эмоциональному переживанию эстетической сущности воспринимаемой действительности. В работах студентов проявляется вариативность и выразительность решения, способность к генерированию разнообразных оригинальных идей, беглость, гибкость, абстрактность и ассоциативность творческого мышления. Студенты способны самостоятельно видеть и ставить перед собой проблемы, формулировать темы, владеть навыками самостоятельного поиска форм для их воплощения.

Важно отметить, что определенное эмоциональное отношение к воспринимаемому и изображаемому явлению выступает в качестве основного условия развития художественной, творческой личности студента. Необходимо в процессе обучения создавать для студентов ситуации, в которых были бы вызваны переживания окружающего мира как нечто значимое, лично ценное. А.А. Мелик-Пашаев отмечает, что в этом случае могут быть продуктивны задания, требующие адекватного выражения собственного чувства, отношения, настроения.

Учебные задачи, направленные на развитие эмоционального отношения, обеспечивают движение студентов к новому уровню эмоциональных переживаний (вдохновению) и способствуют активизации творческой деятельности. Кроме того, через художественные образы эмоциональные переживания личности способны оказывать влияние на внутренний мир воспринимающего данное произведение и вызывать у него соответствующее эмоциональное состояние. «Важно, чтобы художник, сам испытав волнующее переживание эстетического, донес это чувство и до зрителя. Только в этом случае возможно «действие» художественного произведения на «душу и мысли» зрителей» [3, с. 263]. В.С. Кузин в эмоциональном состоянии личности во время художественной деятельности выделяет три наиболее существенных компонента: эмоциональное переживание от объекта изображения; эмоциональное переживание от самого процесса изображения; общее эмоциональное состояние художника, выражающееся в легкости эмоционального возбуждения, в силе и глубине проявления эмоционального возбуждения, которые необходимо развивать.

В развитии эмоционального переживания студентов в художественно-образовательной деятельности может помочь эмпатическое, «сопереживающее» видение эмоциональных состояний, переживаний, потребностей как отдельного человека, так и общего духовного настроения конкретного времени, эпохи. Для этого необходимо создавать такие ситуации, в которых студенты, накопив опыт реального впечатления, приобретают возможность вживаться, понимать «изнутри» многообразные явления природы, их внутреннюю сущность и содержание, делать смысловой анализ воспринимаемого.

Выводы. Исследование эмоционального интеллекта у студентов художественных специальностей позволило выявить его взаимосвязь с особенностями развития художественного потенциала личности. Через эмоциональное переживание студенты способны глубже понимать главную идею, смысл своего творчества и преобразовывать свои личностные смыслы во всеобщие значимые ценности. Исходя из этого, можно сказать, что опыт эмоционального переживания дает для личности студентов содержательные ориентиры, смыслы движения ее в творческом развитии и реализации своей индивидуальности. Определенный уровень развития эмоционального интеллекта помогает студентам в творчестве устанавливать контакт со своими душевными состояниями, способствует осознанной регуляции эмоций и поведения, пониманию главной идеи, смысла своей деятельности. Особенности его проявления необходимо учитывать педагогу в индивидуальном подходе к каждой личности опираясь на личностные и психофизиологические характеристики обучающихся. Это позволит активизировать творческие способности студентов и максимально реализовать их художественный потенциал в процессе обучения.

Аннотация. В статье изучены закономерности развития эмоционального интеллекта у студентов художественных специальностей в процессе реализации их художественного потенциала в учебно-профессиональной деятельности. Выявлены компоненты эмоционального интеллекта студентов и на их основе определены уровни развития художественного потенциала. Рассматриваются особенности проявления эмоционального интеллекта личности в художественно-творческой деятельности.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, личность, студенты, творческая деятельность, самореализация, эмпатия, эмоциональные переживания, художественный потенциал.

Annotation. The regularities of the emotional intelligence development of art students in the process of realization of their artistic potential in educational and professional activities are studied in the article. The components of emotional intelligence of students are revealed and the levels of the artistic potential development are determined on this basis. The peculiarities of the emotional intelligence of the personality in artistic and creative activities are considered.

Keywords: emotional intelligence, personality, students, creative activity, self-realization, empathy, emotional experience, artistic potential.

Литература:

1. Демина, Л.Д., Манянина, Т.В. Эмоциональный интеллект как структурообразующий компонент психологической культуры личности [Текст] / Л.Д. Демина, Т.В. Манянина // Известия Алтайского государственного университета. – 2010. – № 2. – С. 57–59.
2. Комада-Лутц, М. Интеллектуальная эмоциональность. Как обращаться со своими чувствами [Текст] / Пер. с нем. – Харьков.: «Гуманитарный центр», 2014.
3. Кузин, В.С. Психология [Текст] / В.С. Кузин. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: АГАР, 1999. – 304 с.
4. Майерс, Д. Психология [Текст] / Д. Майерс // Пер. с англ. И.А. Карпикова, А. Старовойтова. – Мн.: ООО «Попурри», 2001. – 848 с.
5. Рождественская, Н.В. Художественное творчество и эмоциональный интеллект [Текст] / Н.В. Рождественская. – Санкт-Петербург: СПбГАТИ, 2012. – 140 с.
6. Савенков, А.И., Нарикбаева, Л.М. Интеллект, ведущий к профессиональному успеху, как фактор развития профессиональной одаренности будущего специалиста [Текст] / А.И. Савенков, Л.М. Нарикбаева // Одаренный ребенок. – 2007. – №6. – С. 22–36.
7. Сычева, И.В. Особенности проявления тревожности у студентов художественно-графических специальностей [Текст] / И.В. Сычева // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения: сборник материалов XLIX Международной научно-практической конференции: в 2-х частях. Часть 1 / Под. общ. ред. С.С. Чернова. – Новосибирск: Издательство ЦРНС, 2016. – С. 65–70.

*кандидат педагогических наук, доцент Тимерьянова Лилия Николаевна
Институт развития образования Республики Башкортостан (г. Уфа)*

Постановка проблемы. В настоящее время наблюдается рост различных отклонений в личностном развитии и поведении детей. Особую тревогу вызывает прогрессирующая отчужденность, повышенная тревожность, духовная опустошенность детей, их цинизм, жестокость и агрессивность. Изучение проблемы агрессивного поведения человека является в настоящее время актуальной в деятельности психологов и педагогов всего мира.

Агрессивное поведение в большинстве случаев определяется возрастными особенностями. Каждый возрастной этап имеет специфическую ситуацию развития и выдвигает определенные требования к личности. В аспекте данной статьи мы попробуем разобраться в истоках детской агрессии.

Изложение основного материала исследования. Первые попытки объяснения развития агрессивного поведения детей были предприняты А. Фрейд, которая рассматривала его, как один из механизмов защиты инстанции «Я» [5]. Агрессивное поведение возникает в тех случаях, когда возникает угроза реальная или мнимая для «Я» ребёнка. Прибегая к агрессивному поведению, ребёнок пытается совладать с испытываемой им тревогой. Механизмом такого поведения, по мнению А. Фрейда, выступает «идентификация с агрессором», воплощая, принимая его атрибуты, ребёнок преобразуется из того, кому угрожает, в того, кто угрожает [5]. Агрессивные устремления ребёнка, таким образом, носят упреждающий характер по отношению к объекту тревоги.

Основатель индивидуальной психологии А. Адлер, причину детского агрессивного поведения усматривал в том, что «на протяжении всего своего развития ребёнку присуще чувство неполноценности» [1]. Ребёнок переживает очень длительный период зависимости, когда он совершенно беспомощен и, чтобы выжить, должен опираться на родителей, что приводит к болезненному переживанию своего подчинённого положения по отношению к более сильным людям в семейном окружении. Это рождает чувство неполноценности, обозначая начало длительной борьбы за достижение превосходства над окружением, а так же стремление к совершенству и безупречности. Итак, в понимании А. Адлера, агрессивное поведение является способом достижения цели превосходства, инструментом преодоления чувства ущербности [1].

В теории социального научения (Б. Ф. Скиннер, А. Бандура) подчёркивается, что агрессивное поведение является приобретённым, социально-обусловленным поведением [2]. Механизмами формирования агрессивного поведения выступают: подкрепление агрессивного поведения со стороны других людей, научение посредством наблюдения и самоподкрепление.

В работах, посвящённых изучению развития неврозов, агрессивное поведение рассматривается как неадекватный способ реагирования в трудных ситуациях. При невротическом развитии личности агрессивное поведение выполняет защитную функцию, предохраняя ребёнка от травмирующих переживаний, угрожающих его эмоциональному благополучию.

Проблема детского агрессивного поведения затрагивается и специалистами в области детской психиатрии и патопсихологии. Отмечается, что при психических нарушениях развитие агрессивного поведения определяется не только конституциональными особенностями индивида, наследственностью, но и влиянием социально-психологических факторов.

В рамках семейной психологии ряд авторов указывает на определённую зависимость агрессивного поведения детей от структуры семьи. Агрессивное поведение ребёнка может являться реакцией на развод родителей. При этом, способы реагирования на ситуацию различны, в зависимости от пола и возраста ребёнка. Распад семьи в семилетнем возрасте приводит к росту враждебности, мальчики воспитывающиеся без отца отличаются асоциальным поведением, неподчинением взрослым [6].

Агрессивные проявления ребёнка могут выступать как ревность по отношению к другим членам семьи, чаще всего к братьям и сёстрам. В основе такого агрессивного поведения лежит стремление получить внимание родителей, соперничество за любовь взрослых. Среди особенностей семейного воспитания, отличаются следующие: недостаток тепла и ласки со стороны родителей, снисходительное отношение к агрессивному поведению, безразличное отношение к детям.

Также существуют гендерные особенности, так к агрессивному поведению больше склонны мальчики. Она входит в мужской стереотип поведения, который культивируется в семье и в средствах массовой информации. Однако в настоящее время и у девочек все чаще и чаще встречаются проявления различных форм агрессивного поведения.

Психологи считают, что ребенок проявляет агрессивное поведение в обыденной жизни в несколько раз чаще, если ежедневно наблюдает ее у взрослых, если она стала нормой его жизни. Не приводит ни к чему хорошему и непоследовательность родителей в обучении детей правилам и нормам поведения: дети теряются, озлобляются, агрессивно настраиваются против родителей и окружающих людей.

Формированию детского агрессивного поведения способствует и неприятие со стороны взрослых — безразличие, устранение от общения с ним, нетерпимость и властность, враждебность к самому факту существования ребенка. Преодолению агрессивного поведения помогает расположение — готовность и умение слушать, теплота общения, доброе слово, ласковый взгляд.

Детям с агрессивным поведением, при всем различии их личностных характеристик и особенностей поведения, свойственны некоторые общие черты. К ним относятся бедность, примитивность ценностных ориентаций, отсутствие увлечений, узость и неустойчивость интересов. Эти дети, как правило, имеют повышенную внушаемость, склонность к подражанию. Им присуща эмоциональная грубость, озлобленность в отношении как сверстников, так и окружающих взрослых, неадекватная, неустойчивая самооценка (либо максимально положительная, либо максимально отрицательная), повышенная тревожность, страх перед широкими социальными контактами, эгоцентризм, неумение находить выход из трудных ситуаций, преобладание защитных механизмов над другими, регулирующими поведение. Вместе с тем, среди агрессивных встречаются дети хорошо интеллектуально и социально развитые. У них агрессивное поведение выступает средством поднятия престижа, демонстрации своей самостоятельности, взрослости.

Стоит заметить, что к агрессивному поведению могут привести как личностные особенности человека, так и особенности ситуации, в которой он находится.

Анализируя некоторые случаи из жизни усыновленных детей, замечено, что новые родители достаточно часто сталкиваются с вспышками агрессивного поведения своих детей. М.И.Буянов отмечает, что в некоторых случаях причиной этого явления может быть проявление психического заболевания, то есть агрессия, может иметь биологическую природу [3].

Помимо родителей примером негативного поведения могут служить братья и сестры. Ориентируясь на их пример, общаясь и играя с ними, дети могут копировать или усваивать агрессивные способы поведения. Отмечается, что дети более агрессивно настроены против единственного брата или сестры, чем против всех остальных детей, с которыми они общаются. Ребёнок усваивает агрессивное поведение, посредством наблюдения, выделяя случаи, когда агрессия оказывается эффективным способом в достижении цели, в воздействии на других. Во многом поведение наших детей определяется их сверстниками. Установлено, что сверхагрессивные дети, попадая в группу сверстников и получая отпор со стороны других детей, становятся менее агрессивными. Пассивные же дети остаются такими же. Отмечено, что существуют индивидуальные различия в усвоении агрессивного поведения, демонстрируемого сверстниками, и не всегда дети, подвергающиеся агрессии со стороны других детей становятся агрессивными [4].

Сегодня мы можем говорить и о влиянии средств массовой информации, в частности телевидения, на агрессивное поведение детей. Просмотр детьми телевидения и видеопродукции, изобилующих сценами насилия и жестокости, оказывает негативное влияние на поведение и личность ребёнка и имеет ряд отрицательных по своему воздействию последствий. Через них ребёнок учится новым, неизвестным ему формам агрессивного поведения. Помимо этого, ослабляются сдерживающие агрессию силы. «Если это можно взрослому» или другому ребёнку, почему и я не могу так делать?! Тем более что в большинстве фильмов герои, действующие агрессивно, не только не подвергаются наказаниям, но и порой оказываются в выигрыше, по сравнению с менее агрессивными персонажами. Так же у ребёнка вырабатывается толерантное отношение к показываемому ему насилию, уменьшается чувствительность к проявлениям агрессивного поведения. Большое количество насилия и агрессивного поведения, увиденные на экране детьми, приводит к снижению чувствительности к чужой боли, уменьшению эмпатии, сочувствия к страданиям человека. Ребёнок не задумывается над тем, что ситуации в фильмах вымышленные, что в реальности люди не решают свои проблемы с помощью кулаков, оскорблений, что стрельба и погоня встречается в жизни намного реже, чем в кино.

Так же следует упомянуть и об увлечении современных детей компьютерными играми, многие из которых агрессивны по содержанию. В отличие от фильмов, игры дают возможность стать участником процесса, ребенок в них может реализовать себя, самоуверждаясь через агрессию. Все это привело к тому, что на сегодняшний день мы сталкиваемся с огромным числом детей, проявляющих агрессивное поведение. Это и: гиперактивно-агрессивный ребенок, агрессивно-обидчивый, агрессивный ребенок с оппозиционно-вызывающим поведением, агрессивно-боязливый ребенок и агрессивно-бесчувственный ребенок.

Таким образом, проанализировав различные подходы на проблему возникновения агрессивного поведения, можно сделать вывод, что причина возникновения агрессии полифакторна, что необходимо учитывать при дальнейшей профилактике и коррекции.

В качестве респондентов нашего исследования выступили воспитанники подготовительной группы детского сада, в количестве 47 человек.

В ходе исследования были использованы следующие методы: наблюдение, беседа, опросник «Ребенок глазами взрослого» (А.А. Романов).

Из беседы с воспитателями стало известно, что в своей работе они довольно часто сталкиваются с агрессивными проявлениями со стороны некоторых из своих воспитанников. Такие ребята своим поведением отвлекают остальных в группе и требуют к себе много внимания со стороны педагога.

В процессе наблюдения было замечено, что испытываемые склонны к проявлению агрессивного поведения в физической и вербальной формах: мальчикам чаще была свойственна физическая форма проявления агрессивного поведения, а девочкам вербальная. При этом ребенок, ведущий себя агрессивно, не осознавал свое поведение и его последствия.

По опроснику «Ребенок глазами взрослого» определили, что среди респондентов встречается примерно одинаковое количество детей имеющих первый, второй и третий уровень агрессивности.

У детей, имеющих I уровень агрессивности нет опасности закрепления ситуационно-личностных реакций агрессивного поведения как патохарактерологических; они самостоятельно способны сдерживать собственную агрессивность; имеющих II уровень: есть опасность закрепления агрессивных реакций как патохарактерологических; детям требуется помощь в овладении собственным поведением; III уровень - такие дети совершенно агрессивны, дерутся, обижают сверстников, отличаются непослушанием, им требуется помощь специалистов.

Наблюдения показали, что в группах исследования большая часть детей не сжимают кулаки, в очень редких случаях краснеют во время агрессивного состояния. Очень ярко проявляется у этих детей отношение к собственной агрессии, они говорят, что поступили плохо, но при этом в редких случаях им удается подавить агрессию. Низкий процент детей стремиться, сделать что-то назло другим, причинить вред своему сверстнику. Но, несмотря на все положительные стороны поведения, в исследуемых группах детей есть такие, которые проявляют жестокие признаки агрессивного поведения, направленные на сверстников: бьют в состоянии агрессии, кусают, стремятся ткнуть каким-либо предметом. У нескольких детей даже проявляется аутоагрессивное поведение: в состоянии раздражения они начинают кусать себя, щипать, биться лбом об стенку и т.д.

Выводы. Таким образом, в группах исследования требуется более пристальное внимание со стороны воспитателей и специалистов к детям, так как самостоятельно справиться со своим агрессивным поведением в большинстве случаев они просто не в силах, и в дальнейшем эта группа детей может входить в состав группы риска. Все это требует создание коррекционных программ по формированию устойчивых поведенческих механизмов, способствующих развитию саморегуляции внутренних аффективных процессов и эмоциональной адекватности в контактах с окружающим миром.

Аннотация. В статье отмечается, что особую тревогу вызывает прогрессирующая отчужденность, повышенная тревожность, духовная опустошенность детей, жестокость и агрессивность детей. Предпринята

попытка объяснения природы агрессивного поведения детей, основываясь на разных психологических подходах. Проведено исследование агрессивного поведения детей дошкольного возраста. В заключении автор делает вывод о том, что причина возникновения агрессии полифакторна. Следовательно, это необходимо учитывать, проводя профилактику и коррекцию агрессивных проявлений в среде детей.

Ключевые слова: отклонения в личностном развитии и поведении детей, агрессивное поведение, агрессивное поведение детей дошкольного возраста.

Annotation. The article notes that the growing alienation, increased anxiety, spiritual devastation of children, cruelty and aggressiveness of children cause particular anxiety. An attempt is made to explain the nature of aggressive behavior of children, based on different psychological approaches. A study of the aggressive behavior of preschool children was carried out. In conclusion, the author concludes that the cause of the outbreak of aggression is multifactorial. Therefore, this must be taken into account, carrying out prevention and correction of aggressive manifestations among children.

Keywords: deviations in the personal development and behavior of children, aggressive behavior, aggressive behavior of preschool children.

Литература:

1. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. - М.: Академический проект, 2011. - 240 с.
2. Бандура А., Уолтерс Р. Подростковая агрессия. Изучение влияния воспитания и семейных отношений. - М.: Эксмо-Пресс, 2000. - 512 с.
3. Козлова А.А., Малых В.Н. Социальная работа с детьми разного возраста. - М.: МГСУ, 2011. - 302 с.
4. Коннор Д. Агрессия и антисоциальное поведение у детей и подростков. - СПб.: Еврознак, 2009. - 288 с.
5. Фрейд А. Теория и практика детского психоанализа. - Том 2. - М., 1999.
6. Фурманов И.А. Психология детей с нарушениями поведения. - М.: Владос -Пресс, КДУ, 2013. - 211 с.

УДК – 37.02

ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ РАБОТЕ С МЕДИЙНЫМИ МАТЕРИАЛАМИ НА ЯЗЫКОВОМ ФАКУЛЬТЕТЕ

*кандидат педагогических наук, доцент Ягубова Ася Сергеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова» (г. Владикавказ)*

Постановка проблемы. Главной целью обучения иностранному языку на всех этапах всегда было и остается овладение иноязычной коммуникативной компетенцией, дающей возможность организовывать общение между носителями разных языков для решения насущных задач и проблем, стоящих перед ними. Речь идет о формировании компетенции, которая «предполагает владение лингвистической компетенцией, знание сведений о языке, наличие умений соотносить языковые средства с задачами и условиями общения, понимание отношений между коммуникантами, умение организовывать речевое общение с учетом социальных норм поведения и коммуникативной целесообразности высказывания» [2; 7]. Конечной целью овладения иностранным языком является «способность и умение участвовать в иноязычной коммуникации – порождать и воспринимать иноязычную речь в соответствии с реальной ситуацией общения и в степени заданной прагматической целью обучения» [3; 14].

Изложение основного материала исследования. Коммуникативная компетенция предполагает знания не только в области лингвистики, но также знания невербального поведения, этикета, традиций, знания истории и культуры страны изучаемого языка. Изучение иностранного языка на современном этапе - это бесспорно изучение культуры страны изучаемого языка. Помимо этого современному человеку необходимы знания и представления о политических, экономических и социальных ситуациях в странах изучаемого языка, которые помогут лучше разобраться в современных реалиях. Использование газетных статей на практических занятиях по английскому языку на факультете иностранных языков может способствовать решению некоторых важных задач, в том числе и по формированию коммуникативной компетенции.

Знания и практические навыки студентов, оканчивающих факультет иностранных языков, должны быть глубже, шире и прочнее, чем у выпускников неязыковых вузов. Если для последних цель обучения можно определить как минимальное практическое владение навыками устной речи, умение читать, писать и переводить (в пределах программы), то для первых целью является полное овладение системой языка и речи на иностранном языке.

В задачу институтов и факультетов иностранных языков входит подготовка преподавателей иностранных языков, которые также могут работать и переводчиками, кроме того, они могут заниматься научной работы в области лингвистики. Каждый из аспектов применения практических и теоретических знаний иностранного языка может рассматриваться как одна из задач учебного процесса в специальном вузе, но только все они вместе взятые представляют собой конечную цель обучения: овладение иноязычной коммуникативной компетенцией.

Включение медийных материалов, как было сказано выше, может оказать большое влияние на процесс формирования языковой компетенции студентов языкового факультета. Прежде всего, на основе газетных статей можно обучать студентов разным видам чтения: поисковому, просмотровому, аналитическому и др. Различные виды чтения предполагают различные цели, но все они способствуют расширению лексического запаса, закреплению грамматических явлений, овладению фоновыми знаниями, без которых представление о языке не будет четким и полным. Читая текст, и извлекая информацию из него, необходимую для решения конкретных коммуникативных задач, студент сталкивается с необходимостью либо работать со словарем, либо в некоторых случаях игнорировать незнакомые слова и стараться понимать общий смысл текста. Газетные тексты являются сложными для восприятия, так как характеризуются наличием общественно-политической лексики, фразеологизмов, аббревиатур, реалий, газетных штампов, неологизмов, топонимов, антропонимов, названий учреждений и организаций. Тематика текстов обширна, разнообразна и

непредсказуема, но студента необходимо научить вычленять основные идеи текстов, суть обсуждаемых вопросов, отбрасывая ненужную поверхностную информацию.

Процесс обучения чтению газетных статей на иностранном языке в вузе следует строить поэтапно, также как при обучении чтению других видов текста (например: художественных текстов).

Первый этап – предтекстовый (Pre-reading) – служит подготовкой к восприятию содержания текста статьи и способствует повышению мотивации. Работа на первом этапе начинается с работы над заголовком и фотографиями \ картинками, если таковые имеются. Могут быть даны следующие задания: а) Look at the title (headline) of the article and guess what the article is dedicated to. б) What do you think the article is about? с) Do you have any ideas about the contents of the article?

Например: статья из газеты “The Times” Wednesday, November 4 под заголовком “Tea and cake beats Kremlinology at Miliband reunion” (Russia, Tony Halpin, Moscow) вызвала у студентов противоречивые суждения и различные предположения. Некоторые студенты допустили, что статья написана о чаепитии, другие предположили, что в статье обсуждаются политические вопросы. После внимательного рассмотрения фото, и прочтения подписи под ним – Sofia Miliband, 87, has met both brothers – мнения о содержании статьи изменились, и появилось предположение о встрече родственников после длительной разлуки. Были даны некоторые варианты перевода заголовка статьи: а) Чай и торт, и никакой политики. в) Домашнее чаепитие важнее кремлевских тайн. с) Воссоединение семьи Милибанд. Чай с плюшками против политики.

Помимо работы с заголовком и фотографиями, на первом этапе необходимо проведение работы с лексическим материалом статьи: с именами собственными, географическими названиями, некоторыми сокращениями и др. Следует обратить внимание студентов на словообразование: radio phone-in show; sit-in; stay-in; speech-writer; code-breaker. Также требуется внимание к интернациональным словам, и заимствованиям из немецкого и французского языков, часто встречающиеся в газетных публикациях.

Второй этап – текстовый (While-reading) – предполагает извлечение той или иной информации, требуемой в соответствии с видом чтения, которому обучаются студенты. Это может быть просмотровое чтение, поисковое, ознакомительное чтение, или чтение с последующим пересказом или анализом текста. На втором этапе возможны следующие задания:

- a) Answer the following questions...
- b) Prove the following...
- c) Find in the text all the information about...
- d) Tick the right statements...

Третий этап – послетекстовый (Post-reading) – предполагает включение заданий направленных как на формирование, так и на расширение и закрепление коммуникативных навыков студентов. Кроме того, обсуждаемые в газетных статьях темы и связанные с ними проблемы должны вызывать интерес у студентов, соприкасаться с личным опытом студентов, их знаниями, интересами и потребностями.

После прочтения статьи “Tea and cake beats Kremlinology at Miliband reunion”, были обсуждены следующие вопросы:

1. Нужно ли родственникам встречаться после долгой разлуки?
2. Есть ли необходимость искать родственников или знакомых, с кем вы потеряли связь?
3. Должен ли человек знать свои корни?

На заключительном этапе студентами была проведена ролевая игра – телепередача «Жди меня», с предварительным написанием сценария и распределением ролей.

Помимо вызываемого газетными статьями интереса, и мотивации студентов к говорению на иностранном языке, медийные материалы расширяют кругозор студентов, обогащают языковое видение мира, обучают толерантности, оказывают эмоциональное воздействие.

Выводы. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции требует всесторонней и тщательной подготовки, и использования как учебных материалов, так и газетных аутентичных материалов, богатых лексическими единицами, грамматическими структурами и формами, способствующими закреплению языковых навыков. Темы и идеи статей неизменно помогают создавать реальные ситуации общения, с помощью которых проводится работа по закреплению речевых навыков. Общая трехэтапная работа над газетными статьями создает условия для формирования иноязычной коммуникативной компетенции у студентов на всех этапах обучения.

Аннотация. В статье рассматривается один из вариантов работы по формированию иноязычной коммуникативной компетенции у студентов факультета иностранных языков на основе использования газетных статей на занятиях по практике речи. Работа над газетным материалом проводится в три этапа – предтекстовый, текстовый и послетекстовый. Этапность работы над текстом позволяет распределять задания по степени сложности, и ведет к продуцированию неподготовленного говорения.

Ключевые слова: иноязычная коммуникативная компетенция, медийный материал, предтекстовый этап, текстовый этап, послетекстовый этап, неподготовленная речь.

Annotation. The article deals with one of the variants of work on formation of students' foreign language communicative competence based on the usage of media materials at the speech practice lessons. The work on newspaper articles is carried out in three stages: pre-reading, while-reading and post-reading. Such kind of work allows distributing tasks according to the degree of complexity, and leads to producing unprepared speech.

Keywords: foreign language communicative competence, media materials, pre-reading stage, while-reading stage, post-reading stage, unprepared speech.

Литература:

1. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. М.: АРКТИ, 2000.
2. Гез Н.И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований // ИЯШ. - 1985. - № 2.
3. Колшанский Г.В. Лингвокоммуникативные аспекты речевого общения. – ИЯШ, №1. 1985.

СОДЕРЖАНИЕ

Аверина Татьяна Николаевна	АДАПТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	4
Александрова Наталья Викторовна	КОПИНГ-СТРАТЕГИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	5
Асхадуллина Наиля Нургаяновна Тальшева Ирина Анатольевна	РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА КАК ЭФФЕКТИВНОЕ УСЛОВИЕ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РОСТА	8
Бузинская Яна Михайловна	ПРОБЛЕМА ОПРЕДЕЛЕНИЯ КОМПОНЕНТОВ СТРУКТУРЫ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА	10
Везетиу Екатерина Викторовна	К ВОПРОСУ ОПРЕДЕЛЕНИЯ КОМПОНЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ	11
Вовк Екатерина Владимировна	АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА	13
Воднева Светлана Николаевна	УПРАВЛЕНИЕ МНОГООБРАЗИЕМ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ	15
Воронова Алла Георгиевна	ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ДУХОВНОГО, ПСИХО-ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ФИЗИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С УРОВНЕМ ОБУЧАЕМОСТИ И ПУТИ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМ ОБУЧЕНИЯ	17
Газизова Альфия Ильдусовна Курбацкая Татьяна Борисовна	В ПОИСКЕ ПУТЕЙ ЭФФЕКТИВНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ: ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ	22
Горбунова Наталья Владимировна	ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД КАК СТРАТЕГИЯ И ТАКТИКА ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	24
Донина Ирина Александровна Арбузова Алена Александровна	МЕСТО И РОЛЬ РАЗВИВАЮЩИХ ИГРУШЕК В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ	26
Донина Ирина Александровна Лях Юлия Анатольевна	ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ШКОЛЬНИКОВ: ПОДХОДЫ, ИНСТРУМЕНТАРИЙ, ОЦЕНКА	28
Донина Ирина Александровна Николаенко Ольга Васильевна	ОБЕСПЕЧЕНИЕ КАЧЕСТВА ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ В ГОСУДАРСТВЕННЫХ И МУНИЦИПАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ: НОРМАТИВНО-ПРАВОВОЙ АСПЕКТ	31
Зайцева Светлана Александровна Мирон Софья Владимировна	ИЗУЧЕНИЕ ОТНОШЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ УЧЕНИКОВ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ОЧКОВ ВИРТУАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ	33
Иманов Алексей Александрович	САМОУБИЙСТВО И ГРЕХОВНОСТЬ ЭТОГО ПОСТУПКА В ОБЛАСТИ БОГОСЛОВИЯ	35
Иманов Алексей Александрович	РЕЛИГИОЗНЫЕ ОСОБЕННОСТИ В ПОДХОДЕ КО ГРЕХУ САМОУБИЙСТВА	36
Кипяткова Оксана Сергеевна	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРОЕКТНОГО МЕТОДА В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ	37

Кирюхина Наталия Владимировна Нагорная Анастасия Игоревна	О НЕКОТОРЫХ ПРОБЛЕМАХ ПРОПЕДЕВТИЧЕСКОГО ЭТАПА ФОРМИРОВАНИЯ ФИЗИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	40
Койкова Эльзара Имдатовна Родионова Ирина Сергеевна	СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ	43
Кот Тамара Алексеевна	ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ К ФОРМИРОВАНИЮ КРЕАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПРОБЛЕМЫ	45
Круподерова Елена Петровна Кулиш Александр Михайлович	ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО- ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА НА ОСНОВЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА	47
Мамедова Надежда Александровна	ВОСПИТАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ПОЛИЭТНИЧЕСКОГО РЕГИОНА	49
Масаева Зарема Вахаевна Исмаилов Казбек Ваитович	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОТИВОДЕЙСТВИЯ РЕЛИГИОЗНОМУ РАДИКАЛИЗМУ В ЧЕЧЕНСКОЙ РЕСПУБЛИКЕ	51
Муриева Мэри Валериановна	ДИАЛОГ КАК АКТИВНАЯ ФОРМА РАБОТЫ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	52
Налимова Ирина Владимировна Бекиш Ольга Сергеевна	НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ ПО ПРЕДМЕТАМ ЕСТЕСТВЕННО-МАТЕМАТИЧЕСКОГО ЦИКЛА	54
Пономарёва Елена Юрьевна	САМОРАЗВИТИЕ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ	57
Смирнова Ирина Александровна Павлючок Мария Анатольевна	ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЙ ИНТЕРЕС, КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ	59
Сычева Инна Васильевна	ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА СТУДЕНТОВ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ РАЗВИТИЯ ИХ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПОТЕНЦИАЛА	60
Тимерьянова Лилия Николаевна	К ВОПРОСУ ОБ АГРЕССИВНОМ ПОВЕДЕНИИ ДЕТЕЙ	63
Ягубова Ася Сергеевна	ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ РАБОТЕ С МЕДИЙНЫМИ МАТЕРИАЛАМИ НА ЯЗЫКОВОМ ФАКУЛЬТЕТЕ	65

Для заметок

Для заметок

Для заметок

Педагогический вестник

Выпуск 2



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 26.09.2018. Сдано в набор 28.09.2018. Дата выхода 09.10.2018
Формат 210x297. Бумага: офсетная. Печать: трафаретная. Условн. печатн. листов 8,3.
Тираж 500 экз. Цена свободная.