

**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 5

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 декабря 2018 года (протокол № 12)

Педагогический вестник. – Научный журнал: – Новосибирск: Изд. АНС «СибАК», 2018. – Вып. 5. – 137 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.

*обучающаяся группы МЗДО-17 Агибалова Екатерина Андреевна
ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь)*

Постановка проблемы. Как только ребенок появляется на свет, его окружают предметы и сопровождают на протяжении всей жизни. В течении многих столетий в предмете накоплен опыт всего человечества. Перед тем, как ребенок начинает взаимодействовать с предметами, они являются частью его жизни, гарантируют выживание, помогают освоиться в новой социальной среде, в которую ребенок попадает с появлением на свет.

Исследования последних лет, бесспорно, проявили самобытное значение для малыша, социальных условий жизни, сформировывающихся из общения, обучающих игр, развивающего воздействия окружающей среды – всего того, что общепринято трактовать культурой воспитания. Предметно-пространственная среда обуславливается как ультрасовременный дизайн внутренних помещений: оборудование, мебель, игрушки, пособия для детей.

Цель статьи: раскрыть особенности развития сенсорных способностей у детей младшего дошкольного возраста средствами предметно-развивающей среды.

Изложение основного материала исследования. Выдающиеся педагоги и психологи: такие как Р.Б. Стеркина, Н.А. Ветлугина, Г.Н. Пантелеев, Н.А. Реуцкая, В.С. Мухина, В.А. Горянина акцентируют внимание в своих исследованиях на особое значение мира предметов в развитии личности ребенка. Но проблематика мира предметов рассмотрена недостаточным образом.

Иностранные учёные в среде дошкольной педагогики: О. Декорли, М. Монтессори, Ф. Фребель, а также и соотечественные педагоги и психологи: Запорожец А.В., Сакулина Н.П., Тихеева Е.И., Усова А.П. и другие считали, что сенсорное воспитание, есть одна из важнейших граней, дошкольного воспитания детей [2, с. 25]. Сенсорное воспитание нацелено на обучение дошкольников верно, целиком, и дифференцированно проникаться предметами, их множеством признаков (цвет, форму, величину, положение в пространстве и т. п.).

Сенсорное развитие является предпосылкой удачного изучения каждой дельной деятельности. Именно корни сенсорных способностей находятся на ступени сенсорного развития, совершенствующейся в младшем дошкольном возрасте. Возраст четырех лет оказывается промежутком высокоинтенсивного физического и психического воспитания детей. Особенно в этом возрасте усвершенствуется сенсорный опыт детей через осязания, мышечного чувства, зрения. Ребенок начинает различать величину, форму и цвет предмета [4, с. 41].

Человек появляется на свет с подготовленными к деятельности органами чувств. Все-таки это только предпосылки для мировосприятия. Целостное сенсорное развитие происходит лишь в течении сенсорного воспитания, как только у детей возникают эталонные представления о цвете, форме, величине, о признаках и свойствах различных предметов и материалов, их расположение в пространстве и др., развиваются все виды восприятия, так укладывается основание для развития умственной деятельности [1, с. 25].

Всесомое значение в сенсорном воспитании ребенка дошкольного возраста играет предметно-развивающая среда. Возникая первоначальным объектом деятельности, предметный мир становится и первым объектом познания окружающего. Однако окружающая среда является развивающей только в том случае, если содействует реализации генетических задач возраста. В этот период – это особенно важно для детей младшего дошкольного возраста, где бурный темп развития ребенка требует быстрой пертурбации «зоны ближайшего развития». Младший дошкольный возраст – изначальный шаг, при котором совершается знакомство ребенка с простейшими основами различных видов деятельности, когда начинает сформировываться его личностное отношение к окружающему [2, с. 26].

Ученые отмечают, что предметно-развивающая среда должна быть организована с учетом возможностей самого ребенка в каждый микропериод его развития. Она не может быть повторена в домашнем интерьере и потому особенно значима для пребывания ребенка в условиях группы дошкольного образовательного учреждения.

Из методических рекомендаций С.Л. Новоселовой мы можем выделить следующие объяснение понятия «Среда – это система предметных сред, насыщенных играми, игрушками, пособиями, оборудованием и материалами для организации самостоятельной творческой деятельности детей» [4, с. 47].

Окружающая среда в обширном и тесном смысле воздействуют на образование познавательной активности ребенка дошкольного возраста. На младшем этапе развития ребенок изучает мир по-своему, по-детски, на эмоционально-чувственной основе, усваивая лишь то, что лежит на поверхности и доступно его видению, пониманию. Но преподавателю нужно учитывать, что первостепенные знания и навыки являются основой в познании окружающего мира, оставляя свое значение и в дальнейшем овладении реальности [3, с. 17]. В следствии чего окружающую ребенка предметную среду не нужно чрезмерно упрощать, а познавательное развитие ребенка младшего возраста – понимать утрированно. На данном этапе развития он не только скапливает впечатления, но и обогащает чувственную осведомленность. Ребенок обучится ориентироваться в окружающем мире, у него начинает сформироваться система знаний, которые «раскладываются по ячейкам». Координирование этого процесса ложиться на взрослого, который руководствуется методами развития познавательной деятельности, отбором содержания, материала [4, с. 40].

Полагается обозначить, что в ознакомлении детей 3-4 лет жизни с окружающим миром был разработан системный подход, который представлен в виде центрального, стержневого звена [5, с. 96].

Важнейшей задачей первого этапа является освоения предметного мира — ознакомление детей со свойствами предметов. Сущность ее в том, что, когда ребенок впервые встречается с предметом, он должен усвоить, не только зачем нужен этот предмет, что и как можно им делать, т. е. узнать прямое назначение предмета (ложка нужна, чтобы ею есть, а не стучать), но также усвоить его свойства: мягкий, твердый, гладкий, шершавый. Эти познания помогают в сенсорном развитии ребенка.

Второй этап. Обогащение предметной среды совершается путем приобретения предметов одинаковых по назначению, но разных по цвету, материалу, размеру — конструктора, мячей, посуды и др. предметов,

которые ребенок может легко использовать в качестве заместителей (палочки, дощечки и др.) (Вот синяя большая чашка и маленькая красная, мы будим пить из них молоко).

Третий этап — спонтанно-исследовательский и преобразующий. Характеристикой данного этапа является проявление интереса у детей к предметам, они хотят узнать их, как они устроены, какими свойствами обладают, какой цели могут служить. На этом этапе, ребенок осознанно стремится исследовать окружающий его предметный мир (и поэтому часто «ломает» игрушки) [5, с. 92].

Таким образом, взаимодействуя с предметами, дети начинают замечать их отдельные свойства, многообразие свойств в конкретном предмете. Это помогает детям отделять свойства от самого предмета, замечать похожие свойства в разных предметах и разные в одном предмете. В начале соотнесение предметов и их свойств, происходит на практическом уровне, а затем происходит соотнесение перцептивного характера. Начинается развитие перцептивных действий. В следствии свершений в предметной деятельности, дети начинают активно осваивать окружающий мир [1, с. 26].

Особое значение в развитии детей дошкольного возраста играет предметно-развивающая среда, окружающая ребенка. В предметной деятельности появляется познавательная активность, проявляется основа воспитания целостного отношения к предметному миру.

Выводы. Таким образом, в воспитании детей младшего дошкольного возраста важнейшее значение играет предметно-развивающая среда, так как предметы выступают не только как объекты для манипулирования, как вещи, имеющие определенное назначение и определенный способ употребления, но и как носители сенсорных эталонов и свойств.

Аннотация. В статье раскрыты особенности развития сенсорных способностей у детей младшего дошкольного возраста средствами предметно-развивающей среды. Весомое значение в сенсорном воспитании ребенка дошкольного возраста играет предметно-развивающая среда. Возникая первоначально объектом деятельности, предметный мир становится и первым объектом познания окружающего. Однако окружающая среда является развивающей только в том случае, если содействует реализации генетических задач возраста.

Ключевые слова: сенсорные способности, предметно-развивающая среда, дети младшего дошкольного возраста.

Annotation. The article reveals the features of sensory abilities development in children of early preschool age by means of subject-developing environment. Significant value in the sensory education of a child of preschool age is subject-developing environment. Originating the original object of activity, the subject world becomes the first object of knowledge of the environment. However, the environment is developmental only if it contributes to the genetic objectives of age.

Keywords: sensory abilities, subject-developing environment, children of early preschool age.

Литература:

1. Абдуллаева Ш.А. Формирование сенсорного опыта и методика его организации у детей младшего возраста / Абдуллаева Ш.А. – М.: Мозаика, 1975. – 26 с.
2. Буянова Р. Сенсорное развитие детей / Р. Буянова // Социальная работа. – №12. – 2006. – 25 с.
3. Гапарова А.А. «Предметно – пространственная развивающая среда как аспект образовательной среды для дошкольников» [электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.Razvivayushchaya_srda.dos – 17 с.
4. Подьяков Н.Н. Способы сенсорного воспитания в детском саду / Н.Н. Подьяков. – М.: Наука, 1965. – 407 с.
5. Смирнова Е.О. «Развитие предметной деятельности и познавательных способностей» / Смирнова Е.О., Ермолова Т.В., Мещерякова С.Ю. – М.: Мозаика, 2008 г. – 926 с.

УДК 37.018

ОРГАНИЗАЦИЯ ТРЕНИНГОВ В СИСТЕМЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ПЕДАГОГИЧЕСКИМ КОЛЛЕКТИВОМ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

*кандидат педагогических наук, доцент Амет-Уста Зарема Ремзиевна
ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь);
обучающаяся группы МЗДО-16 Кривоzub Татьяна Олеговна
ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь)*

Постановка проблемы. Методическая работа с педагогическими кадрами – является одной из составляющих успешной работы дошкольного образовательного учреждения. Традиционные организационные формы такой работы (педагогический совет, семинар, практикум, консультирование) за долгие годы практики доказали свою эффективность, однако в современных реалиях в связи с реформированием системы дошкольного образования, требуются нововведения и использование более продуктивных творческих инновационных форм работы, в частности, тренингов.

Вопрос внедрения тренингов в процессе обучения взрослых людей долгое время привлекает к себе внимание отечественных и зарубежных педагогов (Р.Р. Бакли, В.Ю. Большаков, И.В. Вачков, Дж. Кейпл, Г.И. Марсанов, В.В. Никандров, В.Г. Пузиков). Вместе с тем, несмотря на значительное количество существующих исследований по данной проблеме, на сегодня вопросы организации и проведения тренингов в работе с педагогами дошкольных образовательных учреждений остается недостаточно исследованным и требует особого внимания.

Цель статьи состоит в описании особенностей организации тренингов в системе методической работы с педагогическим коллективом дошкольного образовательного учреждения.

Изложение основного материала исследования. В системе методической работы с педагогическим коллективом в современных дошкольных образовательных учреждениях, наряду с традиционными, приветствуются и набирают все большую популярность интерактивные формы работы.

Структуру системы методической работы с педагогическим коллективом дошкольного образовательного учреждения составляют следующие формы:

- коллективные (тренинг, педагогический совет, семинар);

- групповые (творческая группа, диагностика, открытые показы);
- индивидуальные (самообразование, аттестация, консультация, передовой педагогический опыт).

Учитывая особенности педагогического коллектива дошкольного образовательного учреждения и необходимость слаженной коллективной работы в процессе воспитательно-образовательного процесса с детьми, старшим воспитателем осуществляются поиски эффективных путей групповой работы с воспитателями с применением интерактивных методик.

Особенность интерактивного обучения педагогов состоит в том, что данный процесс осуществляется при условии постоянного, активного взаимодействия всех его членов, с целью изменения и улучшения моделей поведения воспитателей. Анализируя свои реакции и реакции других педагогов, участник тренинга меняет свою модель поведения и осознанно усваивает ее, применяя в дальнейшем в своей практической деятельности.

Как отмечает И.В. Вачков, интерактивный процесс – это не просто формально проведенное занятие старшего воспитателя с педагогами на заранее определенную тему в соответствии с планом работы, это развертывание «самой жизни», где участники коллектива «проживают» конкретное событие, которое было спланировано, структурировано, концентрировано. При этом, каждый тренинговый метод, который используется, направлен на выполнение определенной функции, а его влияние на участников может быть разным, часто непредсказуемым [7].

Немецкий исследователь Г. Гуднионис, который в течение многих лет занимался разработкой интерактивных методов обучения, считает, что «каждый, кто имеет определенный опыт проведения тренингов в различных группах, знает, что игры и упражнения – это инструменты, которые можно использовать достаточно неумело, неэффективно, а иногда с вредными последствиями. Именно поэтому решающее условие использования интерактивных методик – собственный опыт участия в групповой динамике» [1, с. 34].

Одной из эффективных форм интерактивного обучения является тренинг. В системе методической работы с воспитателями выделяют тренинги, направленные на развитие навыков саморегуляции педагогов, коммуникативные тренинги, тренинговые подходы, стимулирующие личностный рост педагогов, обучающие тренинги.

Отметим, что неоднозначность теоретических основ приводит к широкому толкованию самого понятия тренинга в современной психолого-педагогической и социально-педагогической практике. Известный отечественный исследователь групповой социальной работы В.Ю. Большаков [2] утверждает, что в отечественной и зарубежной литературе понятие «тренинг» используется в двух значениях: узком и широком. В узком смысле тренинг трактуется как специфическая образовательная форма групповой работы. Руководствуясь таким подходом, Р. Бакли и Дж. Кейпл определяют тренинг как спланированные и систематические усилия по модификации или развитию знаний, умений, установок человека средствами обучения, чтобы добиться эффективного выполнения одного или нескольких видов деятельности. Вместе с тем, ученые добавляют, что тренинг направлен на то, чтобы дать человеку возможность получить знания и навыки, которые необходимы для выполнения конкретной задачи или работы [1, с. 15].

В широком смысле понятие «тренинг» применяется ко всем формам и направлениям групповой работы (тренинг личностного роста, тренинг разрешения конфликтов, социально-педагогический тренинг и др.).

Другое определение тренинга дал Г.И. Марсанов: «Тренинг – это группа методов развития способностей к обучению и овладению любым сложным видом деятельности, в частности общением» [4, с. 68].

И.В. Вачков предлагает такое определение тренинга: «совокупность практических активных методов, которые используются с целью формирования навыков самопознания и саморазвития» [3, с. 17].

Движущие силы обучения на тренинге – это собственный опыт педагогов; опыт коллег; социальные убеждения; обратная психологическая связь; получения сравнительной информации из наблюдений за другими членами педагогического коллектива.

Методика обучения педагогов в форме тренинговых занятий является необычной, нетрадиционной формой и достаточно сложной технологической структурой, реализация которой создает условия для многоуровневой коммуникации между всеми участниками педагогического коллектива. Процесс взаимодействия в тренинговом обучении можно рассматривать как последовательную смену четырех фаз [5]:

- конкретного опыта (предполагается, что старший воспитатель, ведущий тренинг, создает условия для приобретения или актуализации педагогами конкретного опыта на основе уже существующего);
- рефлексивного наблюдения (создаются условия для анализа педагогами приобретенного опыта, обсуждения наблюдений, связанных с его получением);
- абстрактной концептуализации (педагогами осуществляется соотношение собственных выводов и умозаключений, сделанных на предыдущем этапе, с научными теориями, которые имеют отношение к основному содержанию тренинговой программы);
- активного экспериментирования (происходит проверка педагогами на практике сформулированных гипотез, использование полученной ранее информации).

Исходя из этого, тренинг строится на следующих методологических основах:

1. Работа с опытом участников – при этом не важно является ли этот опыт, приобретённым «здесь и сейчас» или тренер вызвал воспоминание от каких-то событий.
2. Рефлексия (процесс анализа) – разложение опыта на элементарные составляющие, их анализ и оценка.
3. Создание новой концепции (процесс синтеза) – моделирование более успешной модели поведения в ситуации, которая рассматривалась в качестве опыта.
4. Экспериментирование – апробация вновь созданной концепции на практике, отработка способов применения полученных выводов на практике.

Стиль проведения и способ организации тренинга должен быть ориентирован на создание благоприятной психологической атмосферы и уважения к мнению, педагогическому опыту, стилю работы каждого педагога. Это обусловлено тем, что содержание этого процесса, методы и характер взаимодействия между участниками принципиально меняется. Поэтому использование тренинга следует рассматривать в единстве и взаимодействии трех критериев: когнитивного, эмоционального и мотивационно-поведенческого.

Когнитивный компонент тренинга – это, прежде всего, наличие необходимой информации относительно определенной педагогической проблемы, так называемая первичная информация, позволяющая охарактеризовать опыт педагога.

Эмоциональный компонент тренинга отражает переживания и чувства педагога относительно информации, которая задействована в предыдущем компоненте.

Собственно эмоциональный компонент тренинга в значительной степени влияет на следующий мотивационно-поведенческий, который определяет проблемы в индивидуальной иерархии ценностей педагога, особенности мотивации, поведения и выбора.

В рамках этих черт существует большое количество модификаций конкретных форм тренингов, которые существенно отличаются между собой по целому ряду признаков, однако, в целом тренинговый процесс реализуется в пределах шести тесно связанных между собой компонентов, составляющих схему педагогического взаимодействия[6].

1. *Цель.* Тренинг выступает инструментом работы, направленной на решение конкретных вопросов. Целью просветительского тренинга является повышение уровня информированности педагогов по возникшей проблеме, изменение отношения к проблеме, формирование положительной мотивации, выработка и развитие определенных навыков.

2. *Содержание тренинга* определяется по заявленной цели и конкретно решаемым задачам.

3. *Метод.* Под методом тренинга понимают метод обучения, т.е. ограниченный организационными моментами способ реализации цели тренинга через взаимодействие субъектов образовательной деятельности.

4. *Организационные моменты.* Для эффективного тренингового процесса следует учитывать организационные моменты: состояние помещения, подбор необходимого раздаточного материала, время начала и окончания, продолжительность тренинга.

5. *Участники.* Определяется целевая группа, на которую направлен тренинг. Именно от целевой группы зависит цель, определяется содержание тренингового процесса, согласно которому подбирают методы тренинга. Это может быть весь педагогический коллектив, либо группа специалистов (к примеру, тренинг для молодых специалистов, тренинг творческой группы ДОУ и т.п.).

6. Педагог-тренер. Специалист, от умения и квалификации которого зависит успех тренингового процесса.

Таким образом, процесс организации тренингов в системе методической работы с педагогическим коллективом ДОУ представляет собой технологию, позволяющую отработать умения и навыки выполнения простых и сложных видов профессионально-педагогической деятельности, наглядно демонстрирующую последствия принятых решений педагогами, реализующую возможность проверки альтернативных связей, позволяющую одновременно использовать разное количество методов игровой деятельности, увеличивая эффективность проведения практических занятий.

Выводы. В заключение отметим, что применение различных тренинговых методов и техник позволяет создать условия для самостоятельной и творческой работы педагогов, познакомиться с предлагаемым опытом работы, развить умение работать коллективно, плодотворно сотрудничая друг с другом, повысить их педагогическую компетентность, а также активизировать педагогическую деятельность.

Аннотация. В статье раскрываются особенности интерактивного обучения педагогов, рассматривается тренинг, как одна из эффективнейших форм интерактивного обучения. Приводятся различные трактовки понятия «тренинг», выделяется специфика проведения тренинга с педагогическим коллективом. Также в статье раскрыта методика обучения педагогов в форме тренинговых занятий как последовательной смены четырех фаз: конкретного опыта, рефлексивного наблюдения, абстрактной концептуализации, активного экспериментирования. Использование тренинговых технологий рассмотрено в единстве и взаимодействии трех критериев: когнитивного, эмоционального, мотивационно-поведенческого.

Ключевые слова: интерактивное обучение, тренинг, организация тренингов, методическая работа, дошкольное образование.

Annotation. The article reveals the features of interactive teaching of teachers, training is considered as one of the most effective forms of interactive learning. Various interpretations of the concept of "training" are given, the specificity of training with the teaching staff is highlighted. The article also reveals the method of teaching teachers in the form of training sessions as a sequential change of four phases: specific experience, reflexive observation, abstract conceptualization, active experimentation. The use of training technologies is considered in the unity and interaction of three criteria: cognitive, emotional, motivational and behavioral.

Keywords: interactive training, training, organization of training, methodical work, preschool education.

Литература:

1. Бакли Р. Теория и практика тренинга / Бакли Р., Кэйпл Дж. – СПб.: Питер-Пресс, 1997. – 225 с.
2. Большаков В.Ю. Психотренинг. Социодинамика, упражнения, игры / В.Ю. Большаков – СПб.: Социально-психологический центр, 1996. – 129 с.
3. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники: учеб. пособие / И. В. Вачков. – М., 1999. – 237 с.
4. Марсанов Г.И. Социально-психологический тренинг / Марсанов Г. И. – [5-е изд., стереотип.] – М., «Когито-Центр»; Московский психолого-социальный институт, 2007. – 251 с.
5. Никандров В.В. Антитренинг, или контуры нравственных и теоретических основ психотренинга: [Учеб. пособие.] / В.В. Никандров – СПб.: Речь, 2003. – 234 с.
6. Пузиков В. Г. Технология ведения тренинга / В.Г. Пузиков – СПб.: Издательство «Речь», 2007. – 224 с.
7. Психогимнастика в тренинге / сост. С. И. Макшанов, Н. Ю. Хрящева, Е.В. Сидоренко. – СПб., 1993. Ч. II. – 1993. – 90 с.

кандидат педагогических наук, доцент Амет-Уста Зарема Ремзиевна
ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь)

Постановка проблемы. Повышение уровня профессиональной компетентности воспитателей в условиях дошкольного образовательного учреждения предполагает работу со взрослыми людьми, имеющими опыт профессиональной деятельности. Руководители дошкольных образовательных учреждений не редко задаются вопросом: «Как сделать так, чтобы каждый педагог стал активным и заинтересованным участником работы разных форм профессиональных объединений?», «Как избавиться от пассивности некоторых педагогов?», «Как перевести их от репродуктивной деятельности к исследовательской, к формированию умения рефлексировать в процессе познания нового и освоения знакомого материала?». Поиском ответов на данные вопросы занимаются такие ученые, как Т.А. Василькова [1], С.И. Змеев [4], А.П. Ситник [5] и др. Исследователи единогласны в мнении, что активизация творческой деятельности педагогов может быть осуществлена через нетрадиционные (инновационные, интерактивные) методы и формы работы с педагогами. Одной из таких форм является тренинг, где в качестве средств обучения выступают деловые и ролевые игры, групповые дискуссии, дебаты, айсберкеры, работа в «аквариуме», в малых группах, в паре и мн.др., позволяющие, интегрировать получение новых знаний с имеющимся у педагогов жизненным и профессиональным опытом.

Цель статьи: раскрыть особенности повышения профессиональной компетентности педагогического коллектива ДОУ посредством тренинга.

Изложение основного материала исследования. Проблемы образования взрослой аудитории стали предметом глубокого анализа в ряде научно-исследовательских работ. Так, цель и миссия образования взрослых представлена в работах М.Т. Громковой [3], А.П. Ситник [5], ценность образования взрослых исследуют С.Г. Вершловский [2], С.И. Змеев [4], оценку качества образования взрослых изучает Т.А. Василькова [1]. Ученые единогласны в том, что обучая взрослых, важно создавать условия для их самоисследования и самосовершенствования, которые являются основными факторами личностного саморазвития.

Коснемся более детально следующих особенностей повышения профессиональной компетентности педагогов ДОУ.

Процесс повышения профессиональной компетентности. Педагоги отдают предпочтение изучению отдельных теорий и их практическому применению. Им нужно некоторое время для того, чтобы интегрировать новый материал в уже существующий «информационный багаж». При этом, нужно учитывать, что новый материал, который находится в конфликте со старым, усваивается намного медленнее. И тренер, и участники должны обратить особое внимание на тот материал, который является новым и вступает в конфликт с ранее усвоенным материалом. Как тренер, так и участники должны быть толерантными и допускать разные взгляды и мысли. Все концепции должны освещаться с точки зрения разных систем ценностей [4, с. 21].

Методы повышения профессиональной компетентности. Взрослые отдают предпочтение обучению, в котором они могут иметь влияние на объем информации, темп работы, методы и средства обучения. Обучение посредством самостоятельного изучения литературы, учебных фильмов является таким же важным, как и обучение непосредственно на тренингах. Однако, преимущественно независимо от выбранного стиля обучения взрослая аудитория предпочитает практические методы. Сама группа в целом также является важным фактором стимулирования обучения каждого из ее участников.

Комплексные, сложные или полностью новые задания требуют медленных темпов обучения и больше времени для усвоения. Размерный темп обучения компенсируется большей точностью и тщательностью. Взрослые очень не любят делать ошибки. Сделанные ошибки часто воспринимаются ими слишком персонально и оказывают влияние на самооценку.

Среда обучения. Среда обучения, как физическая, так и психологическая, должна быть комфортной для человека, который обучается. Взрослые могут многому учиться от своих коллег – участников тренинга – в процессе групповых обсуждений и дискуссий. Для тренера баланс времени, посвященного групповому обсуждению, информационным сообщениям и упражнениям является ключевым моментом в достижении целей тренинга и обеспечении его эффективности для каждого из участников [1].

Взрослые люди наиболее эффективно овладевают более актуальными моделями поведения в процессе интенсивного практико-ориентированного обучения. Данная форма обучения, и ее частная форма – тренинг – это не просто использование интерактивных методов обучения, в которых высока вовлеченность участников, но и, прежде всего, акцент ставится на потребностях участников и возникающих у них профессиональных проблемах.

Термин «тренинг» происходит от английского «to train» – учить, тренировать. Это одна из наиболее популярных и востребованных форм интенсивного обучения во всем мире. Участники тренинга размещаются по кругу, который дает возможность участникам видеть друг друга, свободно общаться между собой и с ведущим. Кроме того, пребывание в таком кругу ассоциируется в сознании человека с безопасностью, чувством доверия, наличием интереса и внимания. Поэтому для проведения тренинга необходимо использовать просторную аудиторию, где есть возможность организовать тренинговый круг и свободно двигаться. В аудитории не должно быть преград (лишние стулья, столы и т.п.), которые разделяют участников [6].

Неформальную обстановку общения на тренинге, а также реализацию содержательного компонента тренинга обеспечивает тренер. Он общается с участниками на равных: он тоже часть «круга». Тренер способствует продвижению группы к поставленной цели.

В работе со взрослой аудиторией, тренеру следует помнить, что взрослые обучаются не так, как дети. Происходит это потому, что они: считают себя автономными, зрелыми и независимыми; не всегда имеют время для обучения; требовательные и ожидают компетентности от тренера; имеют тенденцию к игнорированию новых знаний, если они не укладываются в систему уже существующих убеждений или

ценностей (являются менее «пластичными» по сравнению с детьми); имеют мотивацию к обучению только лишь в случае, когда полученные знания или опыт удовлетворяют их личные потребности, а также могут быть применены на практике; обучаются по собственному желанию. Лучшие результаты бывают тогда, когда они принимают участие в тренинге по личным причинам; имеют жизненный и профессиональный опыт, что позволяет помогать друг другу в процессе обучения; лучше обучаются в условиях сотрудничества и партнерства [3].

Обучение взрослых должно быть ориентировано не на далекие перспективы (знания могут пригодиться когда-нибудь в будущем), а на ближайшую зону развития и решение актуальных проблем, возникающих в жизни и профессиональной деятельности. При этом, опыт участников становится основным ресурсом их обучения, а его анализ – ключевым элементом всех тренинговых техник и методов.

В литературе, посвященной методологии обучения взрослых, в качестве одного из ключевых отличий взрослой аудитории отмечается потребность быть самонаправляемыми (self-directed), то есть самостоятельно определять свои цели и способы их достижения. Поэтому суть работы тренера заключается в том, чтобы вместе с участниками выстраивать процесс совместного поиска решения актуальных задач, а не просто передавать им свои знания и навыки, а затем оценивать, насколько хорошо они усвоены.

При условии качественного проведения тренинга каждый из его участников сможет сделать следующий шаг в профессиональном развитии, усилив собственные представления и навыки, а также овладев более эффективными моделями поведения [2, с. 34].

Выделяют пять основных принципов обучения взрослых в процессе тренинга.

1. Принцип равенства. Тренер – это такой же участник группы, как и все остальные. И группа должна это чувствовать. Здесь имеет значение все: и расстановка мебели (круг или полукруг вместо рядов), и положение тренера (не стоять перед группой, а сидеть в кругу), и стиль речи (не поучать, а беседовать), и обращение к группе (не «товарищи», а «участники», «коллеги»).

2. Принцип активности. С целью повышения активности тренинговые техники и методы должны быть основаны на углубленной работе с опытом участников, а также его применении в новых ситуациях. Важно мотивировать участников на переосмысление, изменение восприятия, а также перестройку мышления на определенную логику разрешения задач.

3. Принцип саморефлексии. Осмысление каждым участником теоретической информации, чувств и эмоций, возникающих в процессе упражнений, а также размышление об их значении для личностного саморазвития.

4. Принцип целостности. Все участники тренингового процесса взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, анализируют, моделируют ситуации, совместно ищут способы разрешения проблем. Интерактивные методы обучения дают возможность задействовать не только интеллектуальные способности человека, но и эмоции, чувства, волевые качества, творчество, таким образом в процесс тренингового обучения включается потенциал целостной личности.

5. Принцип совместной деятельности. Данный принцип предусматривает совместную деятельность тренера и участников, а также с другими участниками по планированию реализации и оцениванию процесса обучения [4].

Остановимся на некоторых методических условиях организации тренингов в условиях ДОУ. Тренинги проводятся в групповой форме (16 педагогов) в общем кругу и в виде мини-групп (2 группы по 8 человек) в зависимости от целей и задач тренинга. В тренинговую группу могут входить: старший воспитатель, психолог, педагоги, логопед, музыкальный работник, инструктор по физической культуре.

Методика проведения тренингов предполагает типичную структуру, включающую в себя:

- вводную часть – приветствие; упражнения на знакомство (даже если педагоги знают друг друга); введение правил группы (их уточнение и коррекция при необходимости); сбор ожиданий;
- основную часть – оценка информированности участников; актуализация проблемы; информационный блок; отработка практических навыков;
- заключительную часть – подведение итогов, обратная связь, рефлексия, ритуал прощания.

Важную роль в процессе тренинга играют структурные упражнения – техники, которые используются для развития эффективных групповых процессов. Каждое из них имеет свое место в структуре тренинга, откуда и происходит их название. Так, «Знакомство», «Сбор ожиданий», «Принятие правил групповой работы» – упражнения, которыми начинается тренинг, «Подведение итогов работы», «Обратная связь», «Ритуалы прощания» – завершается.

Тренинги для педагогов в условиях ДОУ ориентированы на достижение триединых целей:

1. Развитие когнитивного критерия профессиональной компетентности: показать значимость профессии воспитателя, помочь приобрести знания (или актуализировать их) в области современных тенденций дошкольного образования.

2. Развитие эмоционально-ценностного критерия профессиональной компетентности: помочь педагогам адаптироваться к эмоциональным трудностям и стрессам, связанными с воспитательно-образовательной деятельностью; профилактика эмоционального выгорания педагогов; мотивация педагогического коллектива к качественному осуществлению профессиональной деятельности.

3. Развитие поведенческого критерия профессиональной компетентности: осуществлять объективное оценивание и анализ результатов своей профессиональной компетентности; обучить педагогов методикам развития креативности, изобретательности и умению их реализовывать в практической плоскости; уметь анализировать, прогнозировать, корректировать работу над собой, оценивать ее результаты и влияние на процессы обучения и воспитания дошкольников; подбирать и применять адекватные методы самовоспитания; анализировать свои возможности, успехи и неудачи.

Тренинг имеет следующие преимущества перед иными формами работы:

- являясь одновременно не только участниками тренинга, но и наблюдателями происходящего межличностного взаимодействия, участники могут идентифицировать себя с другими, и использовать это как инструмент при оценке собственных чувств и поведения;
- группа может облегчить процесс самоисследования и самораскрытия участников;
- тренинг привлекает своей внутренней открытостью, комфортной психологической атмосферой, непринужденной обстановкой.

Выводы. Таким образом, при повышении профессиональной компетентности педагогического коллектива ДОУ посредством тренинга необходимо учитывать целый ряд особенностей. В противном случае снизятся мотивация обучения, степень вовлеченности в тренинг и в конечном итоге эффективность усвоения материала и формирования соответствующих навыков.

Аннотация. В статье раскрываются особенности повышения профессиональной компетентности педагогов ДОУ посредством тренинга. Взрослые люди наиболее эффективно овладевают более актуальными моделями поведения в процессе интенсивного практико-ориентированного обучения. Данная форма обучения, и ее частная форма – тренинг – это не просто использование интерактивных методов обучения, в которых высока вовлеченность участников, но и, прежде всего, акцент ставится на потребностях участников и возникающих у них профессиональных проблемах.

Ключевые слова: тренинг, обучение взрослых, методы обучения взрослых, повышения профессиональной компетентности, принципы обучения взрослых, возрастные особенности взрослых.

Annotation. The article reveals the features of improving the professional competence of the teaching staff of DOE through training. Adults most effectively master more relevant behaviours in the process of intensive practice-oriented learning. This form of training, and its private form of training – is not just the use of interactive teaching methods, in which the high involvement of participants, but also, above all, the emphasis on the needs of participants and their professional problems.

Keywords: training, adult education, methods of adult education, professional competence improvement, principles of adult education, age peculiarities of adults.

Литература:

1. Василькова Т.А. Основы андрагогики / Т.А. Василькова. – М.: КноРус, 2009. – 250 с.
2. Вершловский С.Г. Взрослый как субъект образования / С.Г. Вершловский // Педагогика. –2003. – №8. – С. 32 - 36.
3. Громкова М.Т. Андрагогика: теория и практика образования взрослых / М.Т. Громкова. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2005. – 305 с.
4. Змеев С.И. Технология обучения взрослых / С.И. Змеев. – М.: Издательский центр "Академия", 2002. – 214 с.
5. Ситник А.П. Андрагогические аспекты развития уровня педагогического мастерства преподавателей вузов / А.П. Ситник. – М.: АПКИПРО, 2005. – 105 с.
6. Фопель К. Психологические принципы обучения взрослых / К. Фопель. – М.: Генезис, 2010. – 211 с.

УДК:378.2

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ – ТРЕБОВАНИЯ И РЕАЛИИ

*заместитель директора по учебно-воспитательной работе Анюхина Ирина Антоновна
МБОУ «Школа-лицей» №3 имени А. С. Макаренко» (г. Симферополь)*

Постановка проблемы. Я – ребенок 20 века. В моем детстве нормой были игры в «резиночку», лапта и «третий лишний», выбивной и «классики», на скакалке и в «догонялки». Летом – вместе с братом – футбол, зимой – снежки и хоккей на замерзшей луже и на одном коньке (второй был у брата). Мы редко болели, наверное, потому, что постоянно бегали по улицам, играли, забыв о времени, помогали родителям по хозяйству: ходили в магазин и носили воду, пололи огород и мыли посуду, убирали в доме и стирали свои носки. Болели редко, пропустить уроки было событием, потому, что причина должна быть весомой – температура 38 и выше. А еще сдавали ГТО. Соревновались, кто лучше всех бегает, прыгает, отжимается, взбирается на шпагат. Мечтали получить серебряный или золотой значок. Любимым уроком была физкультура, а любимым учителем - учитель физкультуры.

Сейчас школьники так часто болеют и так слабы, что нормой стало получение справки от врача о том, что занятия физкультурой посещать можно. Анализ состояния здоровья учащихся за 2 последних учебных года в нашей школе показывает, что численность учащихся с основной группой здоровья уменьшается, а освобожденных от занятий и имеющих подготовительную группу – растет.

Представляется, что такая картина не только в МБОУ №3 г. Симферополя.

Изложение основного материала исследования. Предмет физическая культура в современной школе постоянно обсуждается и вызывает много нареканий, как со стороны родителей, так и со стороны педагогов. Постановлением Правительства Российской Федерации от 21 января 2015 г. № 30 утверждена Федеральная целевая программа «Развитие физической культуры и спорта в Российской Федерации на 2016 – 2020 годы».

Сравнительная таблица состояния здоровья учащихся МБОУ №3 за 2 года

Число учащихся:	2016/2017 учебный год				2017/2018 учебный год			
	Основная группа	Подготовительная	Спец группа	Освобожденные	Основная группа	Подготовительная	Спец группа	Освобожденные
Начальная школа, чел	628	286	13	2	661	262	13	1
В %	67,6	30,8	1,4	0,2	70,5	28,0	1,4	0,1
Основная школа, чел	677	382	24	5	642	455	17	8
В %	62,2	35,1	2,2	0,5	57,5	40,5	1,5	0,7
Средняя школа, чел	135	88	5	3	128	110	7	2
В %	58,4	38,1	2,2	1,3	51,9	44,5	2,8	0,8
Всего учащихся, чел	1440	756	42	10	1431	827	37	11
В %	64,1	33,6	1,9	0,4	62	35,9	1,6	0,5

В ней говорится о «...создании условий для граждан страны, позволяющих вести здоровый образ жизни, систематически заниматься физической культурой и спортом, получить доступ к развитой спортивной инфраструктуре...». В 32 страничном документе с множеством приложений приводится много статистических данных о проблемах состояния здоровья россиян, ветхой спортивной базе, пагубных вредных привычках и ни слова об учителях, которые и формируют у юных россиян желание заниматься спортом. В Концепции говорится об увеличении числа занимающихся спортом в 3 раза, об увеличении кадрового состава на 20% (прилагается множество таблиц с формулами и формами отчетности, которые они, видимо, и будет заполнять увеличивающийся кадровый состав), росте волонтерского движения. Говорится о многом. Только не об учителе.

К сожалению, образ учителя физической культуры, сформированный сегодня под воздействием негативного отношения к педагогической деятельности вообще (вспомним небезызвестный фильм «Физрук»), далек от представления об учителе, как педагогической интеллигенции.

В современной школе требования образовательных стандартов и реалии жизни слишком разнятся. Предлагаю рассмотреть их подробнее.

Таблица 2

Составляющие деятельности учителя физической культуры

Составляющие деятельности учителя физической культуры:	Требования	Реалии
1. Место проведения урока	Спортивный зал, оснащенный необходимым оборудованием; баскетбольные и волейбольные площадки; беговые дорожки, плавательный бассейн и т.д.	Здания и сооружения малой площади, переоборудованные под спортивные залы, требующие ремонта спортивные площадки на прилегающей к школе территории, используемой жителями микрорайона для выгула собак, отдыха после работы, запуска фейерверков и т.д.
2. Педагогический состав и его нагрузка	Подготовленный специалист, соответствующий требованиям профессионального стандарта	Молодые специалисты, не знакомые с требованиями ФГОС и не умеющие писать образовательные программы. Не готовы работать по 6-7 уроков с дополнительной внеурочной деятельностью еще 3-4 часа за небольшую заработную плату.
3. Ответственность за здоровье учащихся	На 1 сентября учитель знает о группе здоровья каждого ученика и выбирает индивидуальную образовательную траекторию	Родители учащихся скрывают сведения о здоровье детей, затягивают обследование детей, относятся формально к процедуре обследования здоровья ребенка.
4. Занятость учащихся, освобожденных от урока по состоянию здоровья или плохо себя чувствующих во время урока, имеющих специальную группу здоровья.	Все учащиеся класса заняты различными видами деятельности под контролем учителя: изучением теоретических основ физкультуры (чтением учебника) и различными спортивными занятиями в	Учитель не в состоянии контролировать 30-35 человек, занимающихся одновременно физическими упражнениями и сидящих на скамье в спортзале (на площадке) освобожденных

	соответствии с состоянием здоровья	учащихся
5. Оценка уровня физической подготовленности учащихся	На начало года (сентябрь) и конец года (май) в журнале учитель заполняет таблицу об уровне физической подготовленности каждого учащегося класса, чтобы выявить уровень роста физического совершенствования каждого учащегося	Данные могут собираться в течение 1-2 месяцев в начале учебного года в связи с отсутствием медицинского обследования части учащихся. Проведение различных срезов – бег, отжимание и т.д. – у необследованных детей приводит к риску обострения хронических заболеваний и травмам у ослабленных детей.

Причин нареканий много, для себя я сгруппировала их в 3 направлениях:

1. Состояние материально-технической базы школ и их соответствие программным требованиям.
2. Уровень подготовки педагогических кадров и их мотивация.
3. Состояние здоровья современных школьников и отношение родителей к вопросам здоровья детей.

Кратко остановлюсь на каждом направлении.

Ни для кого не является секретом, что материально-техническая база современных школ не обновлялась много лет, финансирование в создание спортивной базы каждой школы – это огромные затраты. Они не под силу не только школе, но и муниципалитетам. И в первую очередь это касается спортивных залов и спортивных площадок рядом со школой. В программных требованиях к предмету предусматриваются занятия по следующим направлениям:

- Легкая атлетика
- Кроссовая подготовка
- Волейбол
- Гимнастика с элементами акробатики
- Спортивные игры (футбол, баскетбол, волейбол).

Думаю, не стоит объяснять, что для каждого из этих направлений необходим не только инвентарь, но и специально оборудованные площадки: баскетбольные, волейбольные, футбольные. Но как можно проводить занятия согласно требованиям программ, если в одном спортивном зале занимаются 2 класса по 30-35 человек? Иногда в одном зале занимается и 3 класса. Безусловно, школы хотели бы иметь больше средств, чтобы обеспечить проведение уроков физической культуры на высоком уровне, но покупка инвентаря не обеспечит возможность проводить занятия полноценно, если для этого нет помещений и территориальной возможности.

Из первого направления проблем вытекает и второе: уровень подготовки педагогических кадров и их мотивация. Педагоги испытывают сильнейший стресс, проводя занятия в переполненных залах, где необходимо быть предельно внимательным, ведь за каждую травму на уроке физкультуры спросят именно с учителя. Молодые педагоги, пришедшие по окончании института в школу, не имеют опыта и слабо ориентируются в методике преподавания предмета, а им необходимо самостоятельно написать программу для каждой возрастной группы учащихся, знать состояние здоровья учеников, чтобы уже в сентябре оценить уровень их физической подготовленности, правильно дать нагрузку на уроке. Это значит, что учитель должен вне зависимости от составленной им программы и изучаемого раздела программы принять нормативы у учащихся по следующим показателям:

- Бег 30м и 60м
- Прыжок в длину с места
- Бросок набивного мяча
- Подтягивание на перекладине

И это за один месяц у каждого ребенка! При педагогической нагрузке в 24-28 часов и исходя из того, что учитель работает 3 часа в неделю в каждом классе, это означает, что необходимо принять нормативы у 6-7 классов (в нашей школе это означает у 200-240 учащихся) и при этом выполнить образовательную программу. Такие непомерные нагрузки приводят к потере внимания на уроке и, как правило, к травмам, а как следствие – к текучести кадров, ведь 24-28 часов означают 6-7 уроков в день, за которые молодой педагог на руки получит 15-16 тысяч рублей в месяц, выслушивая претензии со стороны администрации и со стороны родителей. Учитывая, что учителя физической культуры в основном мужчины, понятно, что на такую зарплату и содержать семью невозможно и подрабатывать некогда. И что дает наличие этих нормативов? Для чего они? Кто и как их анализирует? Если в помощь учителю, то учитель и так видит прогресс каждого ученика.

Третья группа проблем касается здоровья школьников. Этому вопросу уделяется много внимания тогда, когда случается беда - травма. Но часть родителей в силу разных причин не приносят справки в школу о состоянии здоровья ребенка на 1 сентября, часть – утаивают проблемы со здоровьем или не обследуют ребенка, берут справки у знакомых медработников о том, что ребенок здоров. Мне известен даже случай, когда справку о состоянии здоровья ребенка для занятий физкультурой получал водитель, нанятый на работу родителями. При таком подходе к здоровью детей со стороны родителей учителям физической культуры приходится приглашать в школу родителей и выяснять в индивидуальной беседе, какую нагрузку может получить ребенок на уроке. Однако, на этом проблемы не заканчиваются, ведь предмет физическая культура большинством родителей воспринимается как второстепенный, легкий, не важный в сравнении с русским языком или математикой. Такие родители часто упрекают ребенка: « Ты что, не можешь пробежать? Отжаться? Прыгнуть?» и так далее или предъявляют претензии к учителю: « Ему (ребенку) экзамен по физкультуре не сдавать, что вы требуете от него каких-то успехов?». Учитывая рост количества учащихся, имеющих подготовительную и специальную группы здоровья, детей с инвалидностью, возникает вопрос о введении в штат педагогов учителя – реабилитолога по физической культуре. Однако, на сегодняшний день в школах эта категория учащихся занимается физической культурой в лучшем случае – посылной разминкой, в основном же – изучая теоретически основы физической культуры, то есть читают учебник и пишут рефераты.

Выводы. Так постепенно предмет, который мог бы стать предметом радостным, любимым, действительно полезным для здоровья, превращается в головную боль педагогов и администрации и источником конфликтом между педагогом и родителями, между педагогом и детьми.

Мне представляется, что предмет физическая культура не только важен, но и является одним из факторов общей культуры, формирующей личность. От формирования культуры человеческих отношений в спортивных состязаниях, физической выносливости, ловкости, гибкости, тренированности, зависит не только состояние здоровья, но и качество жизни человека, его умение рационально распоряжаться своим временем и силами, умение ориентироваться в окружающей среде и принимать решения, умение правильно распределить свои силы при выполнении различных заданий. Уроки физической культуры призваны не только восполнять недостаток физической активности и бороться с гиподинамией и слабостью мышечного аппарата, препятствовать патологиям в формировании опорно-двигательной, сердечно-сосудистой, дыхательной систем, но и расширять кругозор, развивать практический и пространственный интеллект, формировать культуру человеческих взаимоотношений на основе этических и нравственных норм. И если бы требования к преподаванию физической культуры совпадали с реалиями, общество и государство получило бы действительно гармоничную и всесторонне развитую здоровую личность.

Аннотация. Статья посвящена проблемам преподавания предмета физическая культура в современной школе с учетом состояния здоровья учащихся.

Ключевые слова: физическая культура, группа здоровья, физическая нагрузка, гиподинамия, адаптивная физкультура.

Annotation. The article is devoted to the problems of teaching physical education at modern school, taking into account the health status of students.

Keywords: Physical culture, group health, physical activity, physical inactivity, Adaptive physical education.

Литература:

1. Федеральная целевая программа «Развитие физической культуры и спорта в Российской Федерации на 2016 – 2020 годы». – Электронный ресурс. – static.government.ru/media/files.

2. Отчет о внутренней системе оценки качества образования МБОУ «Школа-лицей» №3 им. А.С. Макаренко за 2017/2018 учебный год.

УДК 373

ОЗНАКОМЛЕНИЕ С ОКРУЖАЮЩЕЙ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТЬЮ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ СИСТЕМЫ MOODLE

*студент кафедры дошкольной педагогики и психологии Байбурина Анастасия Сергеевна
ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа);
студент кафедры биоэкологии и биологического образования Филиппова Дарья Сергеевна
ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа)*

Постановка проблемы. Актуальность темы исследования заключается в том что, эффективной формой организации педагогической деятельности становится обучение, в котором одной из наиболее удобных систем, на наш взгляд, является Moodle.

Для работы с ней не требуются специальных знаний в области программирования и администрирования баз данных, веб-сайтов, поэтому освоить работу в Moodle может любой педагог, который владеет базовыми навыками работы с компьютером [1].

Цель исследования: обосновать и экспериментально проверить педагогические условия использования системы Moodle в ознакомлении с окружающей действительностью.

Задачи исследования:

- 1) Проанализировать состояние, проблемы использования дистанционного обучения в российских образовательных организациях; раскрыть сущность, содержание и описать педагогические возможности системы Moodle в ознакомлении с окружающей действительностью;
- 2) Определить дидактические и методические условия эффективного использования информационных технологий в ознакомлении с окружающей действительностью;
- 3) Разработать электронный курс по ознакомлению с окружающей действительностью на базе выбранной системы.

Изложение основного материала исследования. Moodle- в переводе на русский язык (модульная объектно-ориентированная динамическая учебная среда) — это свободная система управления обучением, ориентированная на организацию взаимодействия между педагогом и детьми [2].

Moodle позволяет:

- Проводить организованную образовательную деятельность в очной форме;
- Не отставать в изучении материала отсутствующими, обучающимися в силу различных причин (например, болезнь);
- Самостоятельно работать дома через Интернет;
- Работать с неуспевающими детьми, нуждающимися в дополнительном повторении и прохождении материала;
- Для работы с одаренными детьми (например, при подготовке к олимпиаде).

Каждый педагог по своему разделу создает курс и наполняет его ресурсами программы Moodle.

Удобство этой системы заключается в том, что ее можно использовать на любом этапе организованной образовательной деятельности.

У каждого элемента есть соответствующее ему изображение, что позволяет легче ориентироваться в элементах курса.

Работа с элементами курса требует активной деятельности обучающихся.

Самостоятельная работа с элементами курса оценивается системой или педагогом и, в конечном счете, позволяет выставить итоговую оценку за усвоение учебного материала.

Рассмотрим организацию и методы исследования. Важным в системе Moodle является ресурс «ФАЙЛ», который позволяет наполнить курс различными документами, презентациями, картинками. Интерес вызывает игра конкретно для младшего школьного возраста «Кто хочет стать миллионер?».

Принцип этой игры состоит в том, что, если обучающийся допускает ошибку на каком-либо этапе, система возвращает его в начало игры и участник проходит все этапы заново, пока не ответит верно на все вопросы. В данном задании имеется небольшая хитрость: правильные и неправильные ответы постоянно меняются местами. Запомнив только расположение правильного ответа, а не сам ответ обучающийся не имеет возможности дойти до финала игры [3].

Дифференцированный подход позволяет осуществлять элемент «Задание». Оно позволяет преподавателю ставить задачу, которая требует от ребенка подготовки ответов в электронном виде (в любом формате) и загрузки его на сервер. После проверки задания выставляют оценку (виде смайла) и, если требуется, дают комментарий на работу. Хорошо развивает внимание – задание «Сетка слов», где требуется к примеру, найти то или иное действие. Ребятам младшего школьного возраста также нравится задание- Кроссворд и Пазл. Немалый интерес вызывает у ребят различные викторины на изучаемую тему, на соответствие по изучаемой теме, сопоставление явлений. В ходе выполнения задания ребенок получает эмоциональную оценку в виде смайлика, тем самым у ребенка создается ситуация успеха и как следствие происходит повышение самооценки [4].

В ходе апробации системы, как уже выше было сказано, повысилось качество знаний детей, работающих по системе Moodle ребята с большим интересом выполняют предложенные педагогом задания, легко включаются в процесс обучения, - ребята, участвовавшие в различных Всероссийских олимпиадах и конкурсах, стали занимать призовые места.

Практическая значимость исследовательского проекта состоит в следующем:

- разработаны и экспериментально проверены возможности дистанционного курса, насыщенного ресурсами системы Moodle;
- предложен диагностический инструментарий на выявление качества знаний детей в организованной образовательной деятельности при освоении системы Moodle.

Важно в организованной образовательной деятельности следить за зрительным режимом обучающихся, если злоупотреблять возможностями Moodle, то может испортиться зрение, поэтому как положено по ФГОС использую – не более 15 минут.

Выводы. Таким образом, подводя итог: Moodle дает педагогу обширный инструментарий для представления учебно-методических материалов курса, проведения теоретических и практических занятий, организации учебной деятельности дошкольника и младшего школьника как индивидуальной, так и групповой. Каждый ребенок задействован в образовательном процессе, получает оценку возможность заниматься самообразованием в организованной образовательной деятельности. Обучение становится личностно-ориентированным, экономится время педагога для подготовки к организованной образовательной деятельности и контроля знаний, дается возможность ребенку регулярно заниматься коррекцией знаний. Все это позволяет повысить качество образования и качество знаний в образовательном процессе.

Аннотация. Применение информационно-коммуникативных технологий в ДОО и школе меняет познавательную картину современного общества: традиционный материал в учебнике и учебных тетрадях перестает быть единственным источником знаний для детей.

Это становится возможным благодаря учебному ноутбуку или планшету, подключенному к беспроводной сети Интернет.

Ключевые слова: организованная образовательная деятельность, система Moodle, обучение, информационно-коммуникативная технология.

Annotation. the use of information and communication technologies in preschool and school changes the cognitive picture of modern society: the traditional material in the textbook and textbooks ceases to be the only source of knowledge for children. This is made possible by a training laptop or tablet connected to the wireless Internet.

Keywords: organized educational activity, Moodle system, training, information and communication technology.

Литература:

1. Артемова О.Г., Мальцева Н.А. Проблемы использования дистанционного обучения - Современные образовательные технологии и методы их внедрения в систему обучения: Материалы научно-методической конференции. Вязьма: ВФ ГОУ МГИУ, 2011. – 282 с.
2. Андреев А.В. Практика электронного обучения с использованием Moodle [Текст] / А.В. Андреев, С.В., И.Б. Доценко. – Таганрог: Изд-во ТТИ ЮФУ, 2008. – 146 с.
3. Белозубов А. Система дистанционного обучения Moodle [Текст]: Учебно-методическое пособие / А.В. Белозубов, Д.Г. Николаев. – СПб., 2007. – 108 с.
4. Гильмутдинов А.Х. Электронное образование на платформе Moodle [Текст] / А.Х. Гильмутдинов, Р.А. Ибрагимов, И.В. Цивильский. – Казань: КГУ, 2017. – 169 с.
5. Дьяченко А., Цыганцов Е., Статья «Среда дистанционного обучения Moodle» 2016

*обучающаяся группы МЗДО-17 Бекирова Эмине Шавкатовна
ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь)*

Постановка проблемы. Одним из средств социально-коммуникативного развития детей дошкольного возраста в нашей республике является ознакомление с культурой народов Крыма. Население Крыма всю историю человечества было и остается полиэтничным. Сегодня в Крыму проживают представители разных народов: русские, этнические украинцы, крымские татары, белорусы, азербайджанцы, болгары, армяне, греки, грузины, крымчаки, караимы, евреи, итальянцы, марийцы, молдаване, немцы, поляки, венгры, чехи, цыгане, эстонцы и еще многие другие. Всего свыше 125 наций и народностей. Каждый народ отличается самобытной культурой, уникальными традициями и обычаями.

Исследованием разных аспектов проблемы ознакомления с культурой народов Крыма занимались такие ученые, как:

- Редькина Л.И. (формирование народоведческих представлений у детей старшего дошкольного возраста в процессе ознакомления с народными традициями Крыма) [7];
- Мустафаева З.И. (воспитание детей дошкольного возраста средствами этнопедагогики в крымскотатарских семьях) [6];
- Алиева С.Р. (формирование кросс-культурных ценностей у детей младшего школьного возраста) [1];
- Амет-Уста З.Р. (воспитание доброжелательного отношения к людям разных национальностей у детей старшего дошкольного возраста в полиэтничной среде (на примере Республики Крым) [2];
- Зареддинова Э.Р. (формирование морально-ценностных взаимоотношений родителей и детей младшего школьного возраста в современной крымскотатарской семье) [3];
- Койкова Э.И. (воспитание толерантности у детей младшего школьного возраста на уроках музыки в условиях поликультурного пространства (на примере Республики Крым) [4];
- Кадырова Л. И. (нравственное воспитание детей старшего дошкольного возраста на традициях этнопедагогики крымских татар) [5] и др.

Целью данной статьи является раскрытие сущности проблемы формирования представлений о культуре народов Крыма как составляющей социально-коммуникативного развития детей дошкольного возраста в полиэтничной среде.

Изложение основного материала исследования. Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования, социализация и коммуникативное развитие ребенка дошкольного возраста рассматриваются как единая образовательная область – социально-коммуникативное развитие. Социализация представляет собой комплекс социальных и психических процессов, благодаря которым происходит усвоение человеком знаний, норм и ценностей, определяющих его как полноправного члена общества. Это непрерывный процесс и необходимое условие оптимальной жизнедеятельности личности. Процесс социализации начинается с появлением человека на свет и продолжается вплоть до конца его жизни [5].

В свою очередь, коммуникативное развитие ребенка дошкольного возраста предполагает развитие у него соответствующей мотивации, а также формирование:

- представлений о людях, их взаимоотношениях; эмоциональных и физических состояниях; нормах общения; формах приветствия, прощания, выражения признательности, обращения с просьбой и т.д.;
- коммуникативных умений («узнавать» эмоции в мимике, жестах, интонации человека; активное проявление эмоциональной отзывчивости (сопереживать, пожалеть, утешить, угостить); задавать вопросы, получать и уточнять необходимую информацию; правильно разрешать конфликтные ситуации и др.;
- коммуникативных навыков (слушание собеседника; взаимодействие с окружающими людьми на основе уважения и доброжелательности; культура поведения и общения; самоконтроль над своими действиями и др.).

Высокий уровень коммуникативного развития ребенка выступает залогом его успешной адаптации и социализации в обществе. Основной целью социально-коммуникативного развития детей дошкольного возраста является их успешная социализация, а также приобщение детей к социокультурным нормам и традициям семьи, общества, государства [5].

Важным направлением в социально-коммуникативном развитии детей дошкольного возраста в условиях полиэтничной среды является формирование народоведческих представлений, которые включают в себя представления о культуре, традициях, обычаях, быте разных народов. Именно представления о культуре родного и других народов являются той основой, на которой в будущем выстраиваются конструктивные взаимоотношения людей разных национальностей.

В связи с этим, Л.И. Редькина убеждает, что проблеме формирования представлений о народах Крыма нужно уделять особое внимание именно в старшем дошкольном возрасте как наиболее благоприятном для воспитательных воздействий периоде развития человека [6]. Этот факт находит отражение в основных федеральных документах: ФГОС ДО, закон РФ «Об образовании», в «Конвенции о правах ребенка» и др.

Благоприятные условия для формирования представлений о культуре народов Крыма у детей старшего дошкольного возраста создает интегрированная образовательная деятельность.

Интеграция в переводе с латинского «integer» – восстановление, восполнение, объединение частей в целое, причём, не механическое, а взаимопроникновение, взаимодействие. В педагогике такой подход способствует формированию целостного понимания ребенком окружающего мира и себя в этом мире.

Основываясь на анализе научной литературы по данной проблеме [4; 6], определяем интегрированную деятельность как деятельность, направленную на соединение знаний из разных образовательных областей на основе равноправия и взаимного дополнения.

Так, например, расширяя представления детей о культуре народов Крыма, педагог преследует цель:

- воспитать у детей доброжелательное отношение к людям разных национальностей (социально-коммуникативное направление развития);

- побуждает к эстетическим переживаниям, связанных с красотой культуры, традиций и обычаев народов Крыма (художественно-эстетическое направление развития);
- решает задачи развития речи средствами устного народного творчества народов Крыма, поэзией крымских авторов и др. (речевое направление развития);
- формирует представления о национальном многообразии крымского полуострова и этнокультурных особенностях народов, проживающих на его территории (познавательное направление развития);
- приобщение к культуре народов Крыма посредством проведения народных игр, соревнований с этнокультурными элементами (физическое направление развития).

Таким образом, организация образовательного процесса в условиях дошкольного образовательного учреждения рассматривается как единство двух сторон: содержательной (знаний, умений и навыков) и процессуальной (способов и форм организации, средств, методов и приемов работы).

Выводы. Подводя итоги вышеизложенному отметим, что важной составляющей работы по социально-коммуникативному развитию детей старшего дошкольного возраста в нашем многонациональном регионе считаем формирование народоведческих представлений, и в частности представлений об отличиях и сходстве культуры и традиций разных народов Крыма. У каждого народа есть излюбленные блюда, особые традиции в убранстве стола и приготовлении пищи. Много в них целесообразного, исторически обусловленного, соответствующего национальным вкусам и образу жизни данного народа. Следование традициям помогает ощутить человеку свои национальные корни, принадлежность к единой нации с богатой историей и духовно-культурными ценностями.

Аннотация. Важным направлением в социально-коммуникативном развитии детей дошкольного возраста в условиях полиэтнической среды является формирование народоведческих представлений, которые включают в себя представления о культуре, традициях, обычаях, быте разных народов. Именно представления о культуре родного и других народов являются той основой, на которой в будущем выстраиваются конструктивные взаимоотношения людей разных национальностей.

Ключевые слова: социально-коммуникативное развитие, дети старшего дошкольного возраста, полиэтническая среда, дошкольное образование.

Annotation. An important area in socio-communicative development of children of preschool age in the conditions of polyethnic environment is the formation of Ethnology views that include notions of culture, traditions, customs, and way of life of different peoples. It is ideas about culture and other native peoples are the Foundation on which the future line up constructive relations of people of different nationalities.

Keywords: socio-communicative development, children of preschool age, multi-ethnic environment, pre-school education.

Литература:

1. Алієва С. Р. Практика формування крос-культурних цінностей у дітей молодшого шкільного віку / С.Р. Алієва // Початкова освіта. – 2012. – № 23. – С. 3–22.
2. Амет-Уста З. Р. Актуальні проблеми морального виховання дітей старшого дошкільного віку в умовах поліетнічного простору (на матеріалі АР Крим) / З. Р. Амет-Уста // Вісн. Ін-ту розвитку дитини: зб. наук. пр. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. – Вип. 9. – С. 28–32.
3. Зарединова Э. Р. Формирование морально-ценностных взаимоотношений родителей и детей младшего школьного возраста в современной крымскотатарской семье: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Эвира Рифатовна Зарединова; Институт проблем воспитания АПН Украины. – К., 2004. – 256 с.
4. Койкова Е. І. Виховання толерантності у молодших школярів на уроках музики в умовах полікультурного простору: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Койкова Ельзара Імдатівна; Східноукраїнський нац. ун-т імені Володимира Даля. – Луганськ, 2008. – 242 с.
5. Кравцова Л. Ф. Проблема воспитания толерантности младших школьников / Л. Ф. Кравцова, А. С. Диляджи // Межэтнические отношения в Крыму: поиск путей раннего предупреждения конфликтных ситуаций: сборник исследований, документов и материалов / [под общ. ред. М. А. Араджиони]. – Симферополь: Сонат, 2005. – С. 81–86.
6. Мустафаева З. И. Основные аспекты полиэтнического воспитания дошкольников / З. И. Мустафаева // Формирование межэтнической и межконфессиональной толерантности в Крыму: мониторинг существующей системы обучения и воспитания, рекомендации по развитию межкультурного образования и этнического просвещения населения: материалы «круглых столов» / под. ред. М. А. Араджиони. – Симферополь, 2003. – С. 82–85.
7. Редькина Л. И. Концептуально-теоретические основы полиэтнического воспитания молодежи [Электронный ресурс] / Л. И. Редькина. – Режим доступа: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2007_13_2/doc_pdf/Red'kina_st.pdf.

УДК 378.2

ПРОБЛЕМА ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ К РЕАЛИЗАЦИИ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*кандидат педагогических наук, доцент Биба Анна Григорьевна
Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Калужский государственный университет имени К. Э. Циолковского» (г. Калуга)*

Постановка проблемы. В соответствии с ФГОС НОО одним из ориентиров современной профессиональной педагогической подготовки является формирование у учителей компетенции в развитии учащихся. Под развитием младшего школьника, прежде всего, понимается формирование у него учебной самостоятельности: желания и умения учиться. Желание организовывать и осуществлять учебную деятельность возникает у школьников, когда они понимают ее значимость в собственном совершенствовании и ощущают потребность в знаниях и способах действия [1]. Умение учиться включает в себя комплекс универсальных учебных действий (далее ууд), который определен в стандарте начального образования. Среди данных действий особое место занимают личностные действия, которые обеспечивают понимание

личного смысла в обучении и стремление расширять свои знания и умения. Из этого следует, что практикующие учителя и будущие педагоги должны быть готовы к организации и контролю развития у детей универсальных учебных действий в процессе предметного обучения, в частности обучения родному языку.

Особенности содержания названного предмета способствуют развитию универсальных учебных действий. Младшие школьники изучают лингвистический материал в системе, построенной по принципу расширения их границы знания и незнания. В такой организации начального курса русского языка есть возможность для ученика осознать, что он знает, умеет и чего еще не знает, не умеет и осмысливать необходимость в новом знании, а для учителя - создавать ситуацию для обнаружения границы знания и незнания, постановки цели, контроля и самоконтроля, т.е. развивать у детей регулятивные и личностные ууд. Изучение языковых понятий и явлений требует от учащихся выполнения логических операций, извлечения информации из текстов и ее моделирования; данный процесс осуществляется в совместном диалоге учеников и учителя. Следовательно, в процессе освоения начального курса родного языка у школьников формируются и развиваются познавательные и коммуникативные ууд. В связи с этим, учителя начальных классов должны быть готовы к использованию описанных возможностей предмета «Русский язык» на уроках и в внеурочной деятельности.

Изложение основного материала исследования. Результаты проведенного нами специального исследования уровня готовности практикующих и будущих педагогов к формированию и развитию ууд (2014-2018 гг.) свидетельствуют о следующем. Во-первых, цель развития учебной самостоятельности у детей в школьной практике не является приоритетной или декларируется, но не реализуется на должном уровне; во-вторых, большинство учителей и студентов не владеют достаточным объемом теоретических знаний и практических умений по организации и контролю становления у детей желания и умения учиться. На наш взгляд, причина такой профессиональной ситуации заключается в том, что педагоги принимают развитие учащихся как нормативное требование, но не осознают глубоко учебную самостоятельность в структуре личности человека, *не видят значения системно-деятельностной логики изучения предмета для личностного развития детей.* В исследованиях по педагогической психологии (В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин, Г.А. Цукерман, А.Г. Асмолов и др.) данные проблемы раскрыты достаточно убедительно, но они не востребованы у участвующих в исследовании учителей и студентов (менее трети из них не только слышали о названных ученых, но и знакомы с их идеями и осознают ценность учебной самостоятельности в развитии учащихся).

Отсутствие системных сведений и способов действия по развитию ууд в процессе предметного обучения у педагогов начального образования объясняется недостаточной разработанностью данного компонента в методических исследованиях. В учебниках и учебных пособиях по общей педагогике и педагогической психологии информация о формировании умения учиться нуждается в конкретизации и в большей связи со школьной практикой; в содержании методических рекомендаций (которые входят в УМК по предметам в начальной школе) не выделяется деятельностная составляющая урока, необходимая учителю для представления логики построения учебной деятельности школьников и моделирования развития у них метапредметных умений.

У практикующих и будущих педагогов *возникают трудности в моделировании ключевых для формирования ууд этапов урока* – этапы постановки учебной проблемы и ее решения (трудности в определении точки разрыва в знаниях школьников при изучении новой темы; в подборе практической задачи, которая создает противоречие новых условий речевой ситуации с имеющимися знаниями; в инициации целеполагания, в определении последовательности рассуждений в ходе поиска с учениками ответа на поставленные проблемные вопросы и в организации подводящего к открытию нового знания диалога). На наш взгляд, причины названных затруднений в том, что большинство учителей и студентов не различают осознанность содержания и осознание границы знания: они считают, что если школьники понимают проблемную ситуацию, то они естественно понимают, каких знаний им не хватает для ее решения. Например, перед изучением темы «Определение спряжения у глаголов с безударными окончаниями» учителя ограничиваются тем, что дети ставят ударение в глаголах, выясняют, что в них окончания безударные, фиксируют, что гласную букву в окончании по слуху определить нельзя, следовательно, спряжение тоже определить нельзя. Потом учитель в лучшем случае «подводит» школьников к формулировке учебной задачи урока (они читают написанную на доске задачу), в худшем - сообщает тему урока. Ученики в данной ситуации понимают новые условия практической задачи (окончания в глаголах безударные, поэтому нельзя безошибочно определить спряжение), но они не объясняют, почему не могут решить данную практическую задачу. Школьники не обращают сознание на собственную границу знания и незнания, т.е. не фиксируют, что они умеют определять спряжение у глаголов с ударными окончаниями, а у глаголов с безударными окончаниями определять спряжение не умеют. Если бы они это сделали, то ощутили бы потребность в знаниях и естественно сформулировали бы учебную задачу урока.

Для осознания границы знания и незнания школьников нужно учить устанавливать и осмысливать системные отношения в языке. К сожалению, не все специалисты правильно определяют точки разрыва в знаниях. Например, правописание безударной гласной в корне изучается после родственных слов. Учителя и студенты указывают, что граница знания и незнания заключается в том, что ученики знают понятие «корень», но не знают, как проверить безударную гласную в корне. Но в данном случае, разрыв в знаниях проявляется в том, что дети умеют обозначать гласные звуки по слуху, но не знают, какие гласные по слуху писать нельзя и как их проверять. Для осознания разрыва в знаниях нужно актуализировать материал, который изучался еще в период обучения грамоте, и предложить проблемную ситуацию, включающую обозначение гласных по слуху и слова с орфограммами.

Решение учебной проблемы требует определения логической цепочки рассуждений (заданий или вопросов), которые позволяют ученикам самим открыть новое знание, найти ответ на проблемный вопрос. Практикующие учителя и студенты владеют объяснительно-иллюстративным способом изучения материала, который не соответствует данной задаче. Помимо этого успех в выстраивании логики поиска ответа зависит от владения самим педагогом генетическими связями в лингвистическом содержании. Наблюдения за деятельностью учителей на данном этапе урока показывают, что таких знаний им часто не хватает.

В сложившейся ситуации возникает необходимость в специальной подготовке будущих педагогов к организации развития ууд у младших школьников на ключевых этапах урока: этапе постановки учебной проблемы и этапе ее решения. Содержание данной подготовки включает: изучение студентами научных

работ по учебной самостоятельности детей как механизма развития их личности и обсуждение необходимости организации школьного предметного обучения в логике деятельностного подхода; обучение будущих учителей установлению системных связей в лингвистическом содержании начального курса русского языка и в определении точек разрыва в знаниях учащихся по каждой теме; формирование у студентов способов действий по моделированию проблемных языковых ситуаций, инициации осознания детьми границы знания и незнания, выдвижению и проверке гипотез решения учебной проблемы, выстраиванию последовательности вопросов и заданий, подводящих к открытию знания.

Выводы. Таким образом, для решения проблемы готовности педагогов к реализации системно-деятельностного подхода в предметном обучении в соответствии с требованиями стандарта начального образования необходима специальная профессиональная подготовка, которая встраивается в их общепедагогическую и психологическую подготовку и конкретизируется и углубляется в процессе последующего освоения методических дисциплин и специальных курсов.

Аннотация. В статье рассматриваются противоречия между требованиями ФГОС НОО к содержанию предметного обучения и готовностью педагогов к их реализации. Автор исследует причины возникновения названных противоречий, приводит соответствующие примеры и предлагает для их преодоления модель содержания психолого-методической профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов.

Ключевые слова: профессиональная готовность педагога, системно-деятельностный подход, универсальные учебные действия, содержание психолого-методической подготовки.

Annotation. The article describes the contradictions between the requirements of the Primary School educational standards to the subject content of teaching and the methodical abilities of teachers to implement them. The author investigates the causes of these contradictions, gives relevant examples and offers a model of the content of psychological and methodical future primary school teachers' training to overcome them.

Keywords: teacher's professional competence, system-activity approach, universal educational skills, the content of psychological and methodical preparation.

Литература:

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

УДК: 374

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ, НАХОДЯЩИМИСЯ НА ДЛИТЕЛЬНОМ ЛЕЧЕНИИ

аспирант Будякова Лилия Витальевна

Орловский государственный университет имени И. С. Тургенева (г. Орел)

Постановка проблемы. В современном мире обостряется проблема осмысления и определения сущности, значимости и проявлений проблемы «здоровья» как комплексной метадисциплинарной проблемы бытия человека. Рост числа детей и людей с различными отклонениями от физической и психической нормы требует глубокого научного анализа и подготовки компетентных специалистов к работе с ними [2; 3].

Профессиональное взаимодействие специалиста социокультурной сферы с детьми, находящимися на длительном лечении, предопределяет определение специфики его профессиональной подготовки в вузе заключается, в первую очередь, в необходимости осмысления специфики психосоматического состояния детей данной категории.

Изложение основного материала исследования. Понятие «психосоматическое состояние» соотносится нами с целым рядом исследований, рассматривающих здоровье/нездоровье личности как целостный феномен. Так, по мнению ряда учёных (Д.А. Бескова, И.М. Быховская, В. П. Зинченко, В. И. Ильичева, Е. Р. Калитиевская, Т. С. Леви, М. М. Троицкий, М. Н. Эпштейн и др.) понятие «здоровье/нездоровье» можно и должно рассматривать на четырёх уровнях: психофизиологическом, социоадаптивном, смысловом (состояние человека зависит от того, какие отношения он устанавливает с миром, что принимает, что отвергает и т.п.); экзистенциальном (происходит регуляция жизнестворчества человека посредством личного выбора ценностей, установок и т.п.).

Это позволяет утверждать, что психосоматический подход, по существу, становится в последние десятилетия ведущий парадигмой в отечественных исследованиях, связанных с категориями, «здоровье» и «функциональное состояние» [4; 5; 6; 7; 10]. В этой связи рассмотрим специфику психосоматического состояния детей, находящихся на длительном лечении.

С формированием преодолевающего (копинг-поведения) многие зарубежные и отечественные учёные связывают такое понятие, как «жизнестойкость (hardiness)», соотносённое, как правило, с системой убеждений на оси «я – мир – отношения с миром» и базирующееся на трёх сравнительно автономных компонентах: вовлечённости, контроле, принятии риска [8].

В медико-биологических и психофизиологических исследованиях обосновано, что любая длительная изоляция обуславливает психоэмоциональный стресс, связанный, в том числе, и с депривацией (deprivation – англ. – лишение), которая в самом общем смысле обозначает недостаточность чего-либо. В рамках рассматриваемой проблемы нам близко понимание депривации, связанной с игровым дефицитом, дефицитом общения, а также с недостатком изменчивости (и соответственно преобладанием монотонности) средовых стимулов и условий для самовыражения, целевой самореализации и др. [9].

Ещё один аспект, определяющий психосоматическое состояние детей, находящихся на длительном лечении, является оторванность больных детей от детской субкультуры, как функционирующую в детской среде систему представлений на оси координат «мир», «ценности», «поведение», «общение» и др., которые регулируют взаимодействие детей, как в рамках своей группы, так и вне этих рамок на уровне разновозрастных групп.

Субкультура связана с продуцирование особого детского языка, собственных форм общения, своих моральных норм поведения, которые, с одной стороны, являются производными от норм, принятых в обществе; с другой стороны, отличаются от них, проявляя устойчивость для каждой возрастной категории. По мнению ряда учёных, именно в субкультуре мир детства связывается с миром взрослых на уровне скрытого обращения к нему и является при этом самобытным способом самоутверждения.

Профессиональная готовность студентов социокультурных профилей институтов к работе с длительно болеющими детьми включает несколько компонентов: личностно-мотивационный, когнитивный, эмоционально-регулятивный и деятельностно-педагогический.

Личностно-мотивационный компонент профессиональной готовности мы связываем в рамках исследования, в первую очередь, с такими структурами, как «аксиосфера личности», «ценностные установки будущего специалиста», «духовность», «нравственные ценности», то есть с тем, что определяет сущность и гуманистическое сознание личности.

Аксиосфера личности связывается нами с сознательно принимаемыми нормами, ценностными установками, идеалами, которые оказывают значительное влияние на поведение и отношение к профессиональной деятельности будущих специалистов социокультурной сферы, так как определяют их сознание, смыслообразующие мотивы, предпочтения и цели деятельности. Сознательно принятые («присвоенные») ценности определяют содержательные особенности всех других компонент личности, и в первую очередь, её внутренней.

Когнитивный компонент профессиональной готовности студентов социокультурного профиля к работе с длительно болеющими детьми характеризует понятие и принятие личности, как основной ценности. Студент должен знать психосоматические особенности больных детей, обладать разумным конформизмом, уметь демонстрировать педагогическую гибкость и такт, владеть способностями к сотрудничеству, к созданию комфортной для детей эмоциональной мотивационно-развивающей атмосферы.

Эмоционально-регулятивный компонент профессиональной готовности специалиста социокультурного профиля к работе с детьми, находящимися на длительном лечении, мы соотносим с развитием как эмоционально-чувственной сферы и интеллекта, воли, или «механизма, способного разумно управлять потребностями, действиями и поступками». Он связан также с системой личных психологических, психосоматических и психофизиологических качеств студента как индивида, обеспечивающих оптимальные поведенческие модели по взаимодействию будущего специалиста социокультурных профилей с длительно болеющими детьми.

Деятельностно-педагогический компонент основывается на утверждении П. В. Акентьева, что цели, знания и умения специалиста можно сравнить с инструментом, «который не начинает действовать, пока к нему не будет приложена двигающая сила, что включает, в том числе, степень активности, готовность к выполнению работы, выбор методов её осуществления» [1, с. 9].

Выводы. Таким образом, профессиональная готовность будущих специалистов социокультурных профилей ко взаимодействию с длительно болеющими детьми – это уровень знаний и профессионализма с помощью профессиональной педагогической практики. Ее можно представить как совокупность как компонентов: личностно-мотивационного, когнитивного, эмоционально-регулятивного и деятельностно-педагогического. Также необходимо констатировать, что авторское понимание и описание сущности и структуры профессиональной готовности специалиста социокультурного профиля ко взаимодействию с детьми, находящимися на длительном лечении, определяет специфику и направления образовательного процесса в вузе.

Формирования готовности будущих специалистов социальной работы к взаимодействию субъектов социальной поддержки населения и недостаточностью педагогических средств.

Аннотация. В статье рассматривается профессиональный и педагогический подход и формы активного воздействия на детей, которые находятся на длительном лечении. Автор указывает на основные функции, которые студент реализует на личностно-мотивационном, когнитивном, эмоционально-регулятивном, деятельностно-педагогическом уровне.

Ключевые слова: язык, форма, поведение, игра, самооценка.

Annotation. The article discusses the professional and pedagogical approach and forms of active influence on children who are on long-term treatment. The author points to the main functions that a student implements at the personal-motivational, cognitive, emotional-regulatory, activity-pedagogical level.

Keywords: language, form, behavior, game, self-esteem.

Литература:

1. Акентьев П.В. Формирование психической работоспособности у курсантов // Психопедагогика в правоохранительных органах. - 2008. - № 2(33). - С. 12-14.
2. Алдошина М.И. Опыт практической реализации в университете программ подготовки педагога-психолога по работе с детьми с девиантным поведением // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета (Научный журнал КубГАУ). – Краснодар: КубГАУ, 2016. – № 01(115). С. 284 – 293.
3. Алдошина М.И. Сочетание культурологической и компетентностной констант в университетском образовании // Ученые записки Орловского государственного университета. – 2015. - №1 (64). – С. 285-288.
4. Ковелина Т.А., Гурбич Г. И. Трансформация соматической культуры и здоровье современной молодежи // Кубанский научный медицинский вестник. - 2016. - №1. С. 77-80.
5. Кулаков С.А. Основы психосоматики. - СПб.: Речь, 2007. - 288 с.
6. Макачук А.Н., Иванов И.В., Ошина О.В. Методология соматического воспитания // Человек и образование. - 2006. - №6 - С. 61-63.
7. Панферов В.Н. Психология человека. Душа и тело. Организм и психика. Функции психики. - СПб.: Изд-во В.А. Михайлова, 2002. - 252 с.
8. Попкова Т.Д., Кондаков Б.В. Детская субкультура как социальный феномен. — Пермь: Пермский гос. ун-т, 2010. - 176 с.
9. Психическая депривация детей в трудной жизненной ситуации: образовательные технологии профилактики, реабилитации, сопровождения. Сборник научных статей / Под ред: В.Н. Ослон, Е.В. Селенина.-М.: ГБОУ ВПО МГППУ, 2013. - С. 7-14.
10. Сидоров П.И., Соловьев А.Г., Новикова И.А., Сидоров П.И. Психосоматическая медицина: Руководство для врачей; под ред. акад. РАМН П.И.Сидорова. - М.:МЕДпрессинформ, 2006. - 508 с.

*кандидат психологических наук, доцент Вяткина Лада Брониславовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет» (г. Пермь)
педагог-психолог Бородина Наталия Николаевна*

Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение «Конструктор успеха» (г. Пермь)

Постановка проблемы. Современное парадигмальное пространство предполагает вариативность образовательных ориентаций, большинство которых приоритетное направление отдают вопросам саморазвития личности и построению траектории индивидуального маршрута обучающегося в зависимости от степени выраженности его возможности, склонности и способности [1].

На современном этапе психолого-педагогической науки особо актуальным становится проблема психологического благополучия и психического стресса, которые неразрывно колеруют с понятием ресурсы психики. Традиционно ресурсы понимаются как физические и духовные возможности человека, мобилизация которых обеспечивает выполнение его программы и способов стратегии поведения для предотвращения или купирования стресса» [3]. В исследованиях К. Муздыбаева доказано, что ресурсы могут быть определены как социальная потребность человека в общении, взаимодействии с другими людьми и установлении межличностных отношений на основе жизненных ценностей, морально-нравственных и духовных убеждений и социально-желательных форм поведения. На наш взгляд наиболее убедительным и объективным является позиция Н.Э. Водопьяновой, которая определяет понятие ресурсов как внутренние и внешние переменные, способствующие психологической устойчивости в стрессогенных ситуациях; это эмоциональные, мотивационно-волевые, когнитивные и поведенческие структуры, которые человек актуализирует для адаптации к стрессогенным/стрессовым трудовым и жизненным ситуациям, это средство (инструменты), используемые им для трансформации взаимодействия со стрессогенной ситуацией, включающие в себя эмоционально-волевые, личностно-мотивационные, познавательные, поведенческие структуры, обеспечивающие человеку высокую степень адаптации к стрессовым ситуациям, связанные с профессиональной деятельностью и жизненным опытом [5].

Изложение основного материала исследования. В зарубежной психологии достаточно распространен ресурсный подход С. Хобфолла, который имеет интегрированный характер, включающий в себя характеристики разноуровневых свойств индивидуальности: психофизиологические, психодинамические, личностные, социально-психические. Психические и физические состояния определяются волевыми, эмоциональными и энергетическими характеристиками, которые необходимы для выживания или сохранения здоровья в трудных жизненных ситуациях либо служат средствами достижения лично значимых целей [6].

Личностные ресурсы могут быть представлены как система способностей человека к устранению противоречия личности с жизненной средой, преодолевая неблагоприятные жизненные обстоятельства посредством трансформации ценностно-смыслового изменения личности, направляя и создавая основу для самореализации. Иначе личностные ресурсы выступают как система интеграция характеристик личности, позволяющая преодолевать трудные жизненные ситуации, актуализирующая и проявляющаяся в процессах самодетерминации личности. Особо актуальным в исследовании личностных ресурсов является изучение концептуальных основ психологической структуры, феноменологических механизмов и динамических характеристик. В педагогической психологии рассматривается широкий спектр вопросов или проблем, связанные с профессиональной деятельностью педагога, основными показателями которой считаются применение инновационных техник и технологий, педагогического такта и педагогической культуры, социокультурной и педагогической компетентности, стремление к профессиональному саморазвитию, яркой выраженности эмпатических тенденций, профессиональной культуры общения.

В Федеральном законе об образовании особый акцент делается на развитие личностного потенциала педагога, который понимается как комплекс образований, включающие в себя параметры различной направленности. Исследования В.В. Бойко, Р.М. Рахимовой были направлены на выявление данных переменных. По данным исследователей наиболее важными являются:

- толерантность;
- лояльность;
- стрессоустойчивость;
- самооценка;
- самоконтроль;
- оптимизм;
- резилентность;
- жизнестойкость.

Данные параметры определяют наличествующий уровень выраженности психомоторных, эмоционально-волевых, социально-нормативных и личностных характеристик педагога, а также умение переживать ситуации, фрустрации, стремление к применению здоровосберегающих техник, готовность к поиску инновационных приемов оценивания профессиональных и жизненных ситуаций, актуализации индивидуальных особенностей [8].

Одним из эффективных средств выявления личностных ресурсов в настоящее время является SWOT - АНАЛИЗ. Данный анализ способствует изучению сильных и слабых сторон в деятельности педагога с целью приспособления их к изменяющимся возможностям и угрозам внешней среды, дает структурированное описание ситуации, для принятий решений. SWOT-анализ – прекрасный способ нащупать точку отсчета и изучения себя. Он позволит посмотреть правде в глаза, пусть иногда и неприятной. SWOT дает возможность фокусироваться на сильных сторонах, минимизировать слабые, избежать угроз и пользоваться представившимися возможностями.

Выводы. Таким образом можно сделать общие выводы о том, что профессиональная деятельность педагога предъявляет не только требования к личностным, поведенческим и профессиональным

характеристикам, но и обуславливает психическую составляющую, которая базируется на личностных ресурсах.

Аннотация. В статье дается анализ теоретических основ развития личностных ресурсов педагога. Выделяются компоненты эмпирических свойств личности, выраженность которых влияет на организацию собственной деятельности и повышения благополучия личности педагога.

Ключевые слова: личностные ресурсы, профессиональная деятельность, SWOT- анализ.

Annotation. The article provides an analysis of the theoretical foundations of the development of personal resources of the teacher. The components of the empirical properties of the personality, the severity of which affects the organization of their own activities and improve the well-being of the teacher's personality, are highlighted.

Keywords: personal resources, professional activities, SWOT analysis.

Литература:

1. Асмолов В.Г. Личность как предмет психологического исследования. М. 1984
2. Богданов С.А., Вяткина Л.Б. Индивидуальный стиль деятельности как фактор развития профессиональных способностей педагога. Пермь, 2017
3. Бодров В.А. Проблема преодоления стресса. Часть 2. Процессы и ресурсы преодоления стресса. // Психологический журнал. – 2006. – Т. 27. – № 2.
4. Калашникова С. А. Личностные ресурсы и психологическое здоровье человека: соотношение содержания понятий // Гуманитарный вектор. — 2011. — №2. — С. 185-189.
5. Водопьянова Н.Е. Психодиагностика стресса. СПб.: Питер, 2009.
6. Иванова Т.Ю. Функциональная роль личностных ресурсов в обеспечении психологического благополучия. М.: изд-во МГУ, 2016
7. Логинова М.В. Жизнестойкость, как внутренний ключевой ресурс личности. Вестник Московского университета МВД России. – 2009. - №6
8. Никифорова Г.С. Практикум по психологии здоровья. СПб.: Питер, 2005

УДК:376

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ И ПРИНЦИПЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В РЕФЛЕКСИВНОМ ДИАЛОГЕ

*доктор педагогических наук, доцент Давыдова Галина Ивановна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)*

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

Постановка проблемы. Современный этап развития образования характеризуется целым комплексом проблем, что обуславливает необходимость преобразования всех уровней образовательных структур, в том числе высшей школы. При этом разрешение проблем, существующих в учебно-воспитательном процессе, может осуществляться не только и не столько традиционными методами, но и путем психологической поддержки педагогических инноваций, совершенствования приемов и методов обучения, воспитания и развития личности будущих педагогов-психологов, в том числе на технологическом уровне.

Решению таких задач способствует идеология и технология рефлексивного диалога в образовательном процессе вуза, как поворот к совершенно иному типу социокультурного наследования, сама принципиальная возможность которого определяется как «терапевтическая парадигма познания» [3]. Этот существенный с точки зрения позитивного подхода в науке «поворот» связан с интересом к субъектности человека, воплощающий в себе непосредственное внимание к жизненной направленности личности.

Рефлексивный компонент в терапевтической парадигме обнаруживает себя там, где главным должно стать не усвоение прежних рецептов, а подготовка личности к овладению творческими методами деятельности и взаимодействия с содержанием познания и практики, которых раньше не существовало, то есть с содержанием высокой степени неопределенности.

Изложение основного материала исследования. Идея рефлексивного диалога связана с феноменологической психологией Карла Роджерса, утверждающей, что качество личных отношений, выступающих как «качественные человеческие отношения» это единственный фактор, способствующий развитию других в качестве независимых индивидов [5].

В разработанной модели социорефлексии получила развитие концепция оптимального взаимодействия личности с партнером по общению, связанного с познавательной направленностью личности [1], [4].

В структуре направленности личности выделяется Образ Я, характеризующий степень идентичности личности на индивидуальном, социальном и культурном уровне, а также Я - концепция, соответствующая социально-значимым отношениям личности, связанная с самооценкой, социальной рефлексией, особенностями взаимодействий с другими - значимыми и не очень незначимыми людьми. Оптимальным, в данном случае, типом взаимодействия выступает адекватное и самоорганизующее отношение личности к себе, а также осмысленно-познавательное отношение к окружающему миру. Типы взаимодействия, соответствующие уровню направленности, характеризуются позицией субъекта по отношению к конфликтным моментам взаимодействия: бегством, отрицанием или выступающим как принятие «вызова» в ситуации неопределенности.

Направленность, рассматриваемая нами как *пристрастность* отношений индивида, характеризующаяся, в том числе, бессловесными действиями, определяется уровнем мобилизации самооценки субъекта, степенью его готовности к взаимодействию. Так, нами выделяются 7 градиентов оптимальной готовности к взаимодействию: "0" - полное отсутствие готовности, так называемое, формальное поведение; "-1", "-2", "-3" - характеризует снижение градиента готовности (соответствует переживанию индивида "не очень хочу", "совсем не желаю", "оставьте меня в покое"). С повышением градиента готовности дело обстоит следующим образом: "+1" - "хочу с вами работать"; "+2" - приносит некоторую лихорадочность, тревожность в ситуации неопределенности («активизм»); "+3" - панические речевые интеракции в связи с восприятием ситуации как опасной (конфликтной) для самооценки.

Таким образом, в качестве показателя уровня направленности выделяется степень мобилизации индивида (готовности, мотивации) к взаимодействию: пониженная, оптимальная, повышенная. Степень мобилизации определяется понятием "вес": *тяжелый* - давит подавленным настроением; *облегченный* - вызывает настроение легковесности; *вес с достоинством* - заражает своей уверенностью.

Другим показателем направленности личности в общении выступает *вектор* взаимодействия: "на себя" (для нас он как бы отсутствует, *он в самом себе*); "на других" – *акцент* на общении (цели, предмет, содержание взаимодействия - "страдают"); "на дело" - предметом внимания является содержание взаимодействия, отношения здесь - "фон".

Еще одним существенным показателем направленности личности являются так называемые "пристройки", характеризующиеся *пространственной локализацией* в процессе взаимодействия: *пристройка сверху* (скепсис, пренебрежение), *пристройка снизу* (зависимое отношение); *пристройка наравне* (равное, уважительное отношение).

И последнее в характеристике уровня направленности личности – степень ее социально-этической составляющей, где *рефлексивность* взаимодействия выступает как победа рациональной этичности над иррациональностью отношений. Оптимальным в данном случае характером взаимодействия в проблемно-конфликтной ситуации будет выступать пребывание личности в состоянии «духовного бодрствования», минимизация ситуативной возможности «выпадения» из процесса совместного (событийного) познания.

Педагогической деятельности присуща тенденция к закреплению привычных методических образцов, что при определенных условиях (многофункциональный и многофакторный характер труда) превращает эти образцы в методические шаблоны, стереотипы. С позиций рефлексивно-диалогической парадигмы стереотипы играют двоякую роль, создавая с одной стороны основу для соблюдения педагогических нормативов, с другой – становясь препятствием для выявления спонтанности, творческой импровизации педагога.

В процессе социорефлексии (здесь мы солидаризируемся с зарубежными коллегами [5]) негативные проявления педагогической деятельности в виде стереотипов социального взаимодействия устраняются в ходе творческого процесса исследования типов и ценностных оснований педагогического взаимодействия, а также посредством рефлексивного переосмысления социальных ролей и личностных позиций. Однако, в качестве диспозиции, может выступать мнение о том, что наличие развитой рефлексии блокирует свободу в общении - спонтанность, непосредственность, легкость, непринужденность и т.д. (там же).

В рефлексивном диалоге условием возникновения, сохранения и развития свободы в общении является достижение партнерами по общению оптимума интенсивности рефлексии на фоне качественных межличностных отношений.

Позитивному подходу, опирающемуся на «рацио» и на «Я» в объективирующем рассмотрении фрагментов реальности, в рефлексивном диалоге противопоставлен принцип опоры на «Я и Ты», если воспользоваться термином Мартина Бубера [1]. В диалогической парадигме сознание субъекта оказывается способным полнее «настроиться» на вовлеченность в мир (и что-то новое о мире понять) в момент, следующий непосредственно после того, когда оно вполне опирается на другое сознание. Соответственно, знание в рефлексивном диалоге – то, что является стороной длящегося взаимодействия с Другим и, более того, взаимодействия углубляющегося. Иначе говоря – знание выступает стороной самого процесса диалога, а не его итог, предоставление знаний в процессе обучения тут - сторона пребывания в ситуации углубляющихся межличностных отношений.

Выводы. Рефлексивный диалог не ограничен временем встречи: контакт может быть продолжен за пределами реального взаимодействия, когда результаты взаимодействия достигаются спустя какое-то время после непосредственной ситуации контакта. Но идеальное взаимодействие не заслоняет, не подменяет богатство реального контакта. Субъект, ориентированный на рождение нового и важного для участников взаимодействия, способен обогатить другого и эмоционально, и когнитивно, стремится к конгруентности и игре в общении, сознающий роли и одновременно способный с юмором отнестись к феноменам смещения рамок поведения, гибкий, при необходимости умеющий осуществлять переход от одного жанра (стиля, языка) к другому.

Все это характеризует рефлексивно-диалогический стиль психолого-педагогического сопровождения в социорефлексике как наиболее оптимальный, характеризующий творческую направленность личности, когда содержанием является разрешение проблемной ситуации, фоном же - позитивно- эмоциональное, уверенное и уважительное отношение к Другому. Знание технологий социорефлексии является для педагога-психолога тем подразумеваемым содержанием, на котором будет происходить дальнейшее развитие взаимодействия, направленности личности субъектов образовательного процесса.

Аннотация. Целью данной статьи является рассмотрение модели оптимального субъект - субъектного педагогического взаимодействия в контексте социорефлексии. Социорефлексика – это совокупность рефлексивно-диалогических методов развития мышления и личности в системе социокультурных отношений, т.е. в условиях той среды, которая является смыслообразующей для личности, обуславливающей процесс социализации, становления самооценки и направленности личности. В рефлексивно-диалогическом подходе выделяются три типа направленности личности, различающихся по признакам оптимальности взаимодействия.

Ключевые слова: рефлексивный диалог, социорефлексика, направленность личности, самооценка, оптимальное взаимодействие.

Annotation. The purpose of this article is to consider the model of optimal subject-subject pedagogical interaction in the context of social reflection. Socioreflexics is a set of reflexive and dialogical methods of development of thinking and personality in the system of socio-cultural relations, i.e. in the conditions of the environment that is meaningful for the individual, which determines the process of socialization, the formation of self-esteem and orientation of the individual. In a reflective-dialogical approach distinguishes between three types of orientation of the individual subjects interaction, distinguished on the basis of best value for money contact.

Keywords: reflective dialogue, colorificio, the orientation of the personality, self-esteem, optimal contact.

Литература:

1. Бубер М. Проблема человека // Бубер М. Я и Ты. - М.: «Выс. школа», 1995 – 175 с.
2. Давыдова Г.И. Социорефлексика творческой направленности личности студентов в рефлексивном диалоге: Монография – М.: РИД ВЛАДИ, 2016. – 230 с.

3. Давыдова Г.И. Развитие творческой направленности личности в образовании: новая парадигма познания // *Философская школа*. № 4. – 2018. – С. 64–73. doi:10.24411/2541-7673-2018-10416
4. Забродин Ю.М. Очерки теории психической регуляции поведения. – Изд. Магистр. Москва, 1997.
5. Роджерс Н. Творчество как усиление себя // *Вопросы психологии*. – 1990. – №1 – С. 164-168.
6. Aija Logren, Johanna Ruusuvauro, and Jaana Laitinen. Self-reflective talk in group counseling. *Discourse Studies*. 2017 Vol 19, Issue 4, pp. 422 – 44.

УДК: 378.2

СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ КВАЛИФИКАЦИОННО-КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ КАРТЫ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ПЕДАГОГА

*доктор педагогических наук, доцент Деза Елена Ивановна
Московский педагогический государственный университет (г. Москва);
старший преподаватель Котова Лидия Владимировна
Московский педагогический государственный университет (г. Москва)*

Постановка проблемы. Ключевыми характеристиками современной системы образования Российской Федерации являются изменение образовательной парадигмы, смещение акцентов в формулировке основополагающих целей образовательного процесса, переход к интегративному подходу в оценке уровня достижения поставленных целей. Для реализации намеченных глобальных планов необходимо активное участие всех участников образовательного процесса. В этой связи роль педагога обладает существенной особенностью. Именно, имеет место двойственность подхода к решению всех значимых вопросов, поскольку, с одной стороны, именно педагог является ключевой фигурой, отвечающей за практическую часть образовательной реформы, и, с другой стороны, все особенности нового подхода к образованию относятся в первую очередь именно к подготовке современного учителя. Поэтому профессиональные характеристики педагога должны естественным образом подразделяться на два уровня: *подготовительный* («учебный»), когда речь идет о подготовке будущего специалиста, и *профессиональный* («рабочий»), когда речь идет о качествах уже сложившегося работника.

Изложение основного материала исследования. Модернизация образовательной системы естественным образом породила большой объем различных, часто меняющихся требований к качеству педагогических кадров, инициировала смену квалификационного подхода в его оценке на компетентностный, что послужило источником целого спектра проблем. Принятие профессиональных стандартов педагога общего (ПСПОО, 2013 г., [1]) и профессионального (ПСППО, 2015 г., [2]) образования подвело под решение этих проблем методологический, правовой и структурно-технологический фундамент, предоставило формальную базу для внедрения в практику квалификационных характеристик педагогических работников.

Стандарты ПСПОО и ПСППО построены по единой схеме. В первой части документа перечислены виды профессиональной деятельности, сформулирована их основная цель, выделены группы занятий, реализовано их отнесение к видам экономической деятельности. В основной части дана характеристика функциональной карты вида профессиональной деятельности. Карта включает в себя несколько общетрудовых функций (ОТФ). Для каждой из них представлен перечень возможных должностей, выделены требования, предъявляемые к полученному образованию, опыту работы, а также особые условия, необходимые для допуска к работе. Для каждой трудовой функции, входящих в ОТФ, построены карты, перечисляющие ее трудовые действия, необходимые умения и необходимые знания [1, 2].

В процесс обсуждения хотелось бы отметить два существенных вопроса, возникающих при знакомстве с ПСПОО. Следуя данному документу, основной целью профессиональной деятельности учителя является «...оказание образовательных услуг по основным общеобразовательным программам образовательными организациями» [1]. Читать это достаточно грустно. Традиции отечественного образования таковы, что в России учитель всегда был Учителем с большой буквы, уважение к педагогу являлось частью национальной культуры. Есть ли необходимость оказываться от такого подхода? Тем более что в ПСППО основная цель профессиональной деятельности сформулирована по-другому: «организация деятельности обучающихся по освоению знаний, формированию и развитию умений и компетенций, позволяющих осуществлять профессиональную деятельность, обеспечение достижения ими нормативно установленных результатов образования; создание педагогических условий для профессионального и личностного развития обучающихся, удовлетворения потребностей в углублении и расширении образования; методическое обеспечение реализации образовательных программ» [2]. И второй вопрос к ПСПОО: в документе выделены ровно две ОТФ: «Педагогическая деятельность по проектированию и реализации образовательного процесса в образовательных организациях дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования», и «Педагогическая деятельность по проектированию и реализации основных общеобразовательных программ». Это - в сравнении с десятью ОТФ в ПСППО, в том числе: «Преподавание по программам профессионального обучения, среднего профессионального образования (СПО) высшего образования (ВО) и дополнительным профессиональным программам (ДПП), ориентированным на соответствующий уровень квалификации»; «Организация и проведение учебно-производственного процесса при реализации образовательных программ различного уровня и направленности»; «Организационно-педагогическое сопровождение группы обучающихся по программам СПО, ВО»; «Проведение профориентационных мероприятий со школьниками и их родителями»; «Организационно-методическое, научно-методическое и учебно-методическое обеспечение реализации программ профессионального обучения, СПО, ВО и ДПП» [2]. Почему такое различие в «объемах»? Что из вышеперечисленного не реализует в ходе практической работы учитель в контексте общеобразовательной школы?

Тем не менее, разработка функциональной карты вида профессиональной деятельности в каждом из двух рассматриваемых стандартов проведена достаточно детально и реализована по одной схеме: выделены ОТФ, каждой из которых соответствует ряд ТФ; каждой ТФ отвечает карта трудовых действий, дан перечень необходимых умений и необходимых знаний [1, 2]. Такая структура стандартов полностью соответствует их предназначению: выступать адекватной мерой уровня квалификации педагога, базой трудоустройства

педагогических работников, основой для составления трудового договора, с четким перечислением профессиональных обязанностей (и прав) работника.

Однако попытка построения полной, всеобъемлющей характеристики уровня профессионального мастерства современного педагога нуждается в более глубоком взгляде на проблему, поиска и детального анализа некоторого интегративного образования, включающего в себя базовые квалификационные требования ПСПОО и ПСППО, но значительно расширяющего и уточняющего их. Такой интегративной характеристикой может служить *профессионализм педагога*: «интегральное свойство человека, выражающееся в совокупности существенных характеристик, обеспечивающих высокий качественно-количественный уровень профессиональной деятельности индивида при выполнении ее в разнообразных условиях» [3]. Изучение и систематизация требований, предъявляемых обществом к современному учителю, приводят к необходимости построения квалификационно-компетентностной карты профессионализма педагога (ККК ПП) на основе выделения его составляющих.

Предметная составляющая ПП отражает уровень компетентности педагога в той или иной предметной области. *Психолого-педагогическая и методическая составляющие* характеризуют имеющийся объем методологических, педагогических и психологических знаний, владение основами дидактики в целом и методикой преподавания дисциплин указанной предметной области, в частности. *Правовая составляющая* отражает необходимость ориентации в непрерывно меняющейся и усложняющейся структуре отечественного и зарубежного образования. *Исследовательская составляющая* характеризует объем и качество научной работы преподавателя, как обязательной части его профессиональной деятельности. *Общекультурная составляющая* отражает требование высокого уровня общей и профессиональной культуры современного педагога, в то время как *информационно-коммуникационная составляющая* требует от него умения использовать средства информационных технологий в образовательном процессе и за его пределами. *Языковая составляющая* подчеркивает необходимость владения хотя бы одним иностранным языком [4, 5].

При этом необходимо осуществить проекции каждой из указанных составляющих ПП в трех направлениях (блоках): *содержательном, личностном, технологическом*. *Содержательный блок* отражает содержание той или иной составляющей ПП. Рассмотренное с точки профессиональной и личностной мотивации, выделенное содержание образует *личностный блок* составляющей. Поскольку кроме знаний и желаний их использовать необходимы соответствующие умения, каждую составляющую нужно спроецировать и на *технологический блок*, содержащий требования владения соответствующими методами и приемами.

При разработке ККК ПП требуется учитывать специфику предметной области, которой владеет преподаватель, уровень квалификации работника, особенности образовательной организации, в которой проходит профессиональная деятельность, специфику реализуемых образовательных программ, а также многое другое. [4] Это приводит к необходимости дальнейшего усложнения структуры ККК ПП, ее перевода в многоуровневый формат. Таким образом, многоуровневая структура ККК ПП может выглядеть следующим образом. Первый уровень образует базовая ККК ПП, состоящая из двух частей: *предварительной* (что мы требуем от профессиональной подготовки будущего педагога) и *профессиональной* (что общество ожидает от специалиста-педагога). Каждая часть состоит из *восьми разделов*, соответствующих составляющим ПП (предметная, психолого-педагогическая, методическая, правовая, исследовательская, общекультурная, информационно-коммуникационная, языковая). Каждый раздел формируется из *трех блоков* (содержательный, личностный, технологический). Следующий этап – уточнение ККК ПП по уровням образования (общее и профессиональное) и по профессиям (учитель, ассистент, доцент, профессор и т.д.). Дальнейшая градация зависит от конкретной предметной области и специфических условий использования ККК. Так, ККК профессионализма (КККП) педагога-математика будет иметь следующую структуру. *Предварительная* часть: КККП выпускника общеобразовательной школы – КККП бакалавра – КККП магистра – КККП выпускника аспирантуры; *профессиональная* часть: КККП учителя математики - КККП преподавателя СПО - КККП ассистента вуза – КККП доцента вуза – КККП профессора вуза.

Авторы занимаются изучением указанных вопросов достаточно давно. За это время разработано много материалов, полезных для построения КККП учителя математики и информатики. Так, в работе [4] приведено описание и анализ *предметной* составляющей КККП доцента специальных кафедр математических факультетов педагогических вузов, построенной в терминах предметно-профессиональных компетенций (ППК): содержательных, личностных и технологических. Разработанная модель – естественное продолжение построенной в [6] системы ППК будущего учителя математики. В работе [7] аналогичные разработки сделаны для КККП учителя информатики.

Выводы. Анализ образовательной практики позволяет утверждать, что такой подход к оценке качества подготовки студентов полностью оправдывает себя, даже частичное использование в образовательном процессе КККП соответствующего уровня положительно влияет на повышение эффективности формирования профессиональной компетентности будущих учителей.

Аннотация. В работе проанализированы вопросы профессионализма современного педагога. Изучены профессиональные стандарты педагога общего, среднего профессионального и высшего образования. Обоснована необходимость использования понятия «профессионализм педагога» как интегральной характеристики специалиста. Разработана структура квалификационно-компетентностной карты профессионализма педагога. Приведены примеры построения квалификационно-компетентностных карт профессионализма педагога.

Ключевые слова: профессиональный стандарт педагога, профессионализм педагога, квалификационно-компетентностная карта профессионализма педагога.

Annotation. In the paper some questions of professionalism of the today's teacher are considered. The professional standard of the teacher of general, average professional and higher education are analyzed. The need of use of the concept «professionalism of the teacher» as integrated characteristic of the expert is proved. The need of creation of the qualification and competence-based card of professionalism of the teacher is proved and its structure is developed. Some examples of such cards are given.

Keywords: professional standard of the teacher, professionalism of the teacher, qualification and competence-based card of professionalism of the teacher.

Литература:

1. Профессиональный стандарт педагога общего образования: «Педагог (педагогическая деятельность

в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании)» URL: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129> (дата обращения 20.10.2018).

2. Профессиональный стандарт педагога профессионального образования: «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» URL: <http://www.fgosvo.ru/news/21/1344> (дата обращения 20.10.2018).

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

4. Деза Е.И. Сущность, структура и содержание профессионализма преподавателя высшей школы // Преподаватель 21 век. – 2018. - № 2. С. 50 – 63.

5. Деза Е.И. Уровневая модель предметно-профессиональных компетенций учителя математики // Педагогическое образование и наука. - 2012. - № 3. С. 30 - 37.

6. Котова Л.В. Цели профессионально ориентированной математической подготовки учителя информатики в рамках изучения дисциплины «Методы и средства защиты информации» // Проблемы современного образования. - 2018. - № 3. - С. 156-164. Режим доступа: <http://www.pmedu.ru/images/2018-3/18.pdf>

УДК: 378.147

ПРОИЗВОДСТВЕННАЯ (ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ) ПРАКТИКА - ВАЖНЕЙШИЙ ЭТАП ПОДГОТОВКИ КАДРОВ

*кандидат технических наук, доцент Добролюбова Марина Федоровна
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь)*

Постановка проблемы. В настоящее время рынок труда нуждается в грамотных, подготовленных специалистах по охране труда. Квалификацию работника Трудовой кодекс Российской Федерации определяет, как уровень знаний, умений, профессиональных навыков и опыта работы работника [1, с. 195]. Поэтому возможность приобретения определенных знаний и умений, наработки навыков, которые позволят исполнять трудовые функции, указанные в профессиональном стандарте «Специалист в области охраны труда» [2], для будущих бакалавров представляется актуальной.

Целью статьи является анализ эффективности организации и проведения производственной (технологической) практики как важнейшего этапа подготовки кадров - квалифицированных специалистов по охране труда.

Изложение основного материала исследования. Кафедра «Охрана труда в машиностроении и социальной сфере» Государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования Республики Крым (ГБОУВО РК) «Крымский инженерно-педагогический университет» осуществляет подготовку и выпуск бакалавров по двум основным профессиональным образовательным программам высшего образования (ОПОП ВО): по направлению подготовки 20.03.01 «Техносферная безопасность (уровень бакалавриата)», профиль (специализация) подготовки: «Безопасность технологических процессов» [3]; а также по направлению подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям) (уровень бакалавриата), профиль подготовки: «Машиностроение и материалобработка», профилизация - «Безопасность технологических процессов и производств» [4].

В каждой из программ академического бакалавриата предусмотрено прохождение производственной (технологической) практики.

Именно этот этап подготовки студентов предполагает приобретение ими практического опыта, в дальнейшем необходимого на основной работе в службах охраны труда в промышленности, образовании или социальной сфере. Целью данного вида практики является обучение студентов навыкам работы в службе охраны труда и подготовка их к самостоятельной профессиональной деятельности по избранной специальности.

Практика закрепляет знания и умения, приобретенные в процессе освоения теоретических курсов, вырабатывает практические навыки и способствует целостному формированию общекультурных, общепрофессиональных, профессиональных и профессионально-специальных компетенций обучающихся.

Проведение практик в ГБОУВО РК «Крымский инженерно- педагогический университет» организуется в соответствии с требованиями законодательства и локальных нормативных актов.

Производственная (технологическая) практика является этапом формирования профессиональных качеств будущего специалиста в области охраны труда. Для неё, как и для всех видов практик, разработана программа, в которой указаны цели и задачи:

- закрепление знаний, полученных при освоении профессионально-ориентированных дисциплин;
- приобретение практических навыков в области безопасности технологических процессов и охраны труда на предприятии (учреждении);
- ознакомление со структурой и функциями подразделений (служб) охраны труда предприятия, организацией труда, функциональными обязанностями сотрудников этих служб;
- изучение инструктивных, нормативных, методических и статистических материалов и форм отчетности;
- приобретение навыков аналитической, плановой, контрольной, организаторской и экономической деятельности службы охраны труда предприятия;
- участие в практической работе службы охраны труда организации, изучение опыта и приобретение практических навыков функционального управления охраной труда.

Базами практики являются предприятия и учреждения, с которыми университет заключил соответствующие договоры об организации практики, например: АО Пивобезалкогольный комбинат «Крым»; ООО «Симферопольское производственное объединение «Крымпласт»; ГУП РК «Крымжелезобетон»; ГУП РК «Крымгазсети» и другие. Университет также имеет долгосрочные договоры содружества с ГКП РК «Экспертно-технический центр», ОАО «Пневматика»; ООО «ПЭКОМ» в г. Симферополе. Руководство практикой осуществляет руководитель от кафедры, отвечающий за общую

подготовку и организацию практики, а также руководитель, назначаемый на предприятии. До начала практики на кафедре проводится установочная конференция, во время которой студенты знакомятся с содержанием, задачами и порядком прохождения практики. Практика завершается подготовкой и защитой отчета на заключительной конференции.

На различных предприятиях практиканты получают возможность применять полученные знания на деле и перенимают опыт у действующих специалистов по охране труда.

Так, при прохождении производственной (технологической) практики студенты заочной формы обучения, третьего курса, группы ЗБТП-15, направления подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям), профилизации: Безопасность технологических процессов и производств инженерно-технологического факультета ГБОУ ВО РК «КИПУ» Максименко Алла Анатольевна – в ООО «ПЭККОМ», Белова Татьяна Юрьевна - на предприятии МУП «Центральный Жилсервис», Усеинов Аман Айдерович - в МБОУ «Зуйская средняя школа №2» Белогорского района РК показали умение собирать и обрабатывать информацию, а также использовать её по назначению, знание документооборота и отчетности по вопросам охраны труда, способность анализировать и применять нормативные акты. по охране труда, за что получили отличные отзывы с баз практики.

Иногда на предприятиях присматриваются к ответственным практикантам. Студентка группы ЗБТП-13 Иллешко Елена Александровна в прошлом году после прохождения производственной (технологической) практики была принята в штат Службы охраны труда ООО «ПЭККОМ».

При подборе специалиста работодатели, как правило, обращают внимание не только на образование и опыт работы (формальные признаки подтверждения уровня квалификации), но и на фактические знания и навыки претендента. Вышеупомянутый Профстандарт [2] подробно описывает те знания и навыки, которые должен иметь кандидат. Это, прежде всего, знание трудового законодательства и нормативной правовой базы в сфере охраны труда. Не менее важны и умения. Это не только умение применять на практике нормативные правовые акты, оформлять документы по обучению, обеспечению спецодеждой, проведению медосмотров, но и навыки расследования несчастных случаев, взаимодействия с проверяющими органами. Кроме того, хорошо, если кандидат имеет определенные преподавательские навыки (ведь он будет проводить инструктажи), а также организационные навыки (например, при расследовании несчастного случая) [5]. Этим требованиям как раз и соответствует бакалавр направления подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям).

Выводы. Практику проводят, как правило, на предприятиях Республики Крым, предварительно заключив с ними договора о творческом сотрудничестве. Но если для образовательных учреждений можно этот вопрос легко решить в рамках одного Министерства, необходимо признать, что для профессионального образования данный этап подготовки во многом зависит от инициативы и личных связей преподавателей вуза с немногочисленными после 90-х годов предприятиями. Как правило, понимание на предприятиях находится у производственников, получивших «советское образование» и сохранивших определенный уровень ответственности перед обществом, несмотря на процветающую в настоящее время концепцию прибыли. Сейчас удается организовать и провести производственную (технологическую) практику на хорошем уровне за счет высокого уровня нравственности всех участников процесса, но для устойчивости ситуации - лучше постараться разрешить проблему на законодательном уровне, например, как сделали наши белорусские коллеги ещё в 2000 году, утвердив на уровне Постановления Совета Министров Республики Беларусь «Положение о производственной практике студентов высших учебных заведений Республики Беларусь» [6]. Возможно это станет одним из первых шагов к воссозданию единого народно-хозяйственного комплекса страны, которому нужны будут квалифицированные кадры.

Аннотация. Данная статья посвящена вопросам организации и проведения производственной (технологической) практики. В работе проанализирована эффективность подготовки кадров - специалистов в области охраны труда в системе профессионального образования, выявлена потребность воссоздания единого народно-хозяйственного комплекса.

Ключевые слова: производственная (технологическая) практика, профессиональное обучение, служба охраны труда, квалификация работника, специалист в области охраны труда.

Annotation. This article is devoted to the organization and conduct of industrial (technological) practice. The paper analyzes the effectiveness of training - specialists in the field of labor protection in the system of vocational education, revealed the need to recreate a single national economic complex.

Keywords: industrial (technological) practice, vocational training, labor protection service, employee qualification, specialist in the field of labor protection.

Литература:

1. Трудовой кодекс Российской Федерации от 30 декабря 2001 г. №197-ФЗ (ТК РФ) [Электронный ресурс] // Гарант. URL: <http://base.garant.ru/12125268/> - (дата обращения: 09.09.18).

2. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 4 августа 2014г. № 524н «Об утверждении профессионального стандарта «Специалист в области охраны труда»». Зарег. в Минюсте России 20.08.14 №33671, URL: www.trudcontrol.ru/ - (дата обращения: 09.09.2018).

3. Основная профессиональная образовательная программа высшего образования (ОПОП ВО) с учетом требований Федерального Государственного образовательного стандарта высшего образования (ФГОС ВО) по направлению подготовки 20.03.01 «Техносферная безопасность (уровень бакалавриата)», утв. приказом Минобрнауки России от 21.03.2016г. № 246 (Зарегистрировано в Минюсте России 20.04.2016г. № 41872).

4. Основная профессиональная образовательная программа высшего образования ОПОП ВО с учетом требований Федерального Государственного образовательного стандарта высшего образования (ФГОС ВО) по направлению подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям) (уровень бакалавриата), утв. приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 01.10.2015г. № 1085

5. Ю. Жижерина. «Профстандарт «Специалист в области охраны труда»: на что обратить внимание?» // «Кадровая служба и управление персоналом предприятия», 2016. № 1. с. 10 -19; URL: www.delo-press.ru.

6. Постановление Совета Министров Республики Беларусь от 30 ноября 2000 года № 1823 "Об утверждении Положения о производственной практике студентов высших учебных заведений Республики Беларусь" (Национальный реестр правовых актов Республики Беларусь, 2000 г., № 14, 5/4671).

преподаватель Доля Татьяна Леонидовна

«Приднестровский государственный университет имени Т. Г. Шевченко» (г. Тирасполь)

Постановка проблемы. В современных экономических, политических, социальных и культурных условиях развития системы образования наблюдается повышенный интерес к профессиональной педагогической деятельности. Профессиональная пригодность, удовлетворенность, мобильность, успех, компетентность является малой частью того, что может определять общую профессиональную состоятельность педагога, давая возможность Я-личности педагога соответствовать представлениям общества.

Изложение основного материала исследования. Общество – это реальность, которая задает темп, определяет условия, изменяет вектор образования, диктует и призывает соответствовать, являясь законодателем тенденций развития образовательных систем. Изменяющиеся социальные условия влекут за собой смену требований, норм и правил во всех социальных образовательных сферах, содержание которых носит вариативный характер. Современный прогресс оказывает особое влияние на трансформацию морально-этических установок общества, что не может не отразиться на выборе подходов и методов процесса обучения, на «профессиональном образе» педагога, создавая потребность в изучении новых моделей и способов самопрезентации.

Умение создать «правильный образ», самопрезентовать себя является залогом успеха в целом ряде профессий, педагогическая – одна из них. Необходимость демонстрировать себя выступает в качестве мощного стимула, активизируя профессиональную деятельность, в результате чего самопрезентация может выступать как стратегия личностного и индивидуального развития, а также формирования модели профессионально-педагогической культуры педагога.

Профессионально-педагогическая культура педагога выступает частью педагогической культуры как общественного явления. В современной теории и практике не существует единого представления о слагаемых профессиональной культуры педагога. Исследователи выделяют следующие компоненты профессионально-педагогической культуры:

- аксиологический (профессионально-педагогические знания, мировоззрение, педагогическое мышление, рефлексия, педагогический такт и этика);
- технологический (способы и приемы педагогической деятельности, способность структурировать профессиональную деятельность, выстраивать ее по определенному алгоритму, учитывая этапы целеполагания, планирования, оценки и коррекции);
- личностно-творческий (процесс присвоения выработанных педагогических ценностей происходит на личностно-творческом уровне, осваивая ценности педагогической культуры, педагог способен преобразовывать, интерпретировать их) [1].

Согласно феноменологическому основанию выделения видов культуры по Л.С. Колмогоровой [2], последние распределяются по видам потребностей человека и соответствующим им видам активности среди которых: коммуникативная, игровая, культура эмоций и чувств, культура личной безопасности, физическая, культура питания, жизненного самоопределения, культура самопрезентации и др.

Культура самопрезентации играет важную роль в успехе человека, как в повседневной жизни, так и в профессиональной деятельности.

Проблема разработки эффективной самопрезентации является важной для многих сфер практической деятельности: рекламы, маркетинга, менеджмента и образования.

Многие авторы связывают этот факт с тем, что наиболее значимыми потребностями современного общества являются потребности в общении, принятии, признании и самовыражении, которые и определяют для каждого из нас наличие такого феномена как формирование благоприятного впечатления о себе, обеспечивающего в дальнейшем социальную успешность.

Сам термин «самопрезентация» весьма мало изучен в нашей стране и не имеет однозначного толкования. Большая часть разработок принадлежит зарубежным авторам: М. Снайдер («концепция самомониторинга»), Р. Чалдини, И. Гоффман, И. Джонс, Т. Питтман, Б. Шленкер, М. Вейголд и др.), которые делали акцент на изучении закономерности социальной перцепции в процессе межличностного взаимодействия.

Предметом самостоятельных исследований среди отечественных ученых термин «самопрезентация» стал в начале 90-х годов XX века.

Изучению данной проблемы посвящены работы: Е.В. Зинченко, Е.П. Никитиной, О.А. Пикулевой, Е.А. Соколовой-Бауш, В.В. Хороших, Г.Г. Спиридоновой, Л.С. Колмогоровой и др.

В нашем исследовании мы придерживаемся точки зрения О.А. Пикулевой, Г.Г. Спиридоновой, А. Стейнхилберга, М. Снайdera и под самопрезентацией понимаем «процесс регуляции производимого субъектом впечатления, с учетом специфики социальных ситуаций и (или) выражения системы представлений о самом себе» [3].

Марион Снайдер первым обратил внимание на гибкость самопрезентационного поведения человека, а в своих работах он использует термин «самомониторинг», подразумевая тенденцию изменять собственное поведение с целью произвести желаемое впечатление в ответ на «презентационные требования», ситуации, реакции других людей [4].

Изучение основных закономерностей процесса самопрезентации, представлений об основных факторах успешности данного явления, знание и учет индивидуальных особенностей самопрезентационного поведения личности помогут решению задач повышения эффективности межличностной коммуникации, социальной адаптации, формированию и развитию профессионально важных качеств современного педагога.

По мнению Г. Мида и Ч. Кули, знания индивида о себе есть рефлексия знаний других о нем.

Самопрезентация в профессиональной педагогической деятельности на современном этапе рассматривается в различных аспектах, причем многие авторы: С.И. Глухих, О.В. Ярошевич, Л.П. Иноземцева, С.Д. Якушева, А.А. изучают данное явление в контексте смежного понятия «имидж педагога».

Анализ психолого-педагогической литературы позволил нам определить основные компоненты «имиджа педагога»: внутренний, внешний и процессуальный. Составляющими внутреннего компонента выступают: знания, умения, способности, установки, ценностные ориентации, самооценка, к внешнему: а)габитарный (внешность и стиль: одежда, обувь, прическа, косметика, аксессуары);б) вербальный (речь); в)кинестический (жесты, мимика, положение тела в пространстве); г)средовой (окружающая обстановка: письменные принадлежности, аксессуары), к процессуальному – стиль общения и руководства.

Успешность самопрезентации педагога также определяют следующие навыки: установление визуального контакта, уверенное поведение и саморегуляция, эффективное общение (вербальное и невербальное), создание благоприятной, дружественной атмосферы и саморефлексия.

Особое место уделяется свойствам личности педагога, к которым относят: интеллект, компетентность, умение манипулировать, переключаемость и способность к мобилизации, природное обаяние. Оттолкнуть смогут такие факторы как: зажатость, застенчивость, неуверенность в себе, комплексы, относящиеся к коммуникативным навыкам и умениям.

Выводы. Имидж педагога может являться здоровьесберегающим фактором в случае проявления его позитивных характеристик в образовательном процессе. К сожалению, в современных вузах не уделяется должного внимания проблеме самопрезентации педагога. Вместе с тем, важно, чтобы учитель владел своим образом, поведением, способствуя формированию у учащихся интереса к познавательной деятельности, развитию социально-значимых качеств, раскрытию индивидуальности и творческого потенциала.

Именно способность педагога к самопрезентации является важным элементом профессиональной культуры педагога, которая позволит создать атмосферу сотрудничества, решить конкретные задачи, в конечном счете, достигнуть искомой педагогической цели.

Аннотация. В статье рассматривается важнейший элемент профессиональной культуры – самопрезентация; выделены основные компоненты профессиональной культуры педагога, отмечено влияние самопрезентации на успешность профессиональной деятельности.

Ключевые слова: профессиональная культура педагога, компоненты профессиональной культуры, самопрезентация, имидж педагога.

Annotation. The article deals with the most important element of professional culture – self-presentation; highlights the main components of professional culture of the teacher, the influence of self-presentation on the success of professional activity is noted.

Keywords: professional culture of teacher, components of professional culture, self-presentation, teacher's image.

Литература:

1. Введенский В.Н. Профессиональная компетентность педагога: пособие для учителя / В.Н.Введенский; - СПб.: Просвещение, 2004. - 158 с.
2. Колмогорова, Л.С. Становление психологической культуры учащихся в условиях образования / Л.С. Колмогорова. – Барнаул: АлтГПА, 2013.
3. Пикулева О.А. Самопрезентация личности: Мотивация и пространство «Я» // Психологические проблемы самореализации личности. Вып. 8 / Под ред. Л.А. Коростылевой. СПб., 2004.
4. Snyder M. Self-monitoring of expressive behavior // J. of personality and social psychology. 1974. No. 30. P. 526–537.

УДК 371

«УРАЛЬСКАЯ АКАДЕМИЯ ЛИДЕРСТВА» КАК ИННОВАЦИОННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА

*заведующий отделом центра социально-педагогических проектов Ермаченко Наталья Анатольевна
Государственное автономное негосударственное образовательное учреждение
Свердловской области «Дворец молодёжи» (г. Екатеринбург);
руководитель центра социально-педагогических проектов Больных Елена Михайловна
Государственное автономное негосударственное образовательное учреждение
Свердловской области «Дворец молодёжи» (г. Екатеринбург);
методист центра социально-педагогических проектов Возмилов Иван Дмитриевич
Государственное автономное негосударственное образовательное учреждение
Свердловской области «Дворец молодёжи» (г. Екатеринбург)*

Постановка проблемы. Социальные, экономические и политические изменения, происходящие в XXI веке, предъявляют новые требования к специалистам. Обладание академическими знаниями является важным, но не единственным критерием осуществления успешной профессиональной деятельности. Работникам необходимы практические навыки и компетенции. Казалось бы, потерянная в постсоветский период практика детского самоуправления, вновь приобретает актуальность. Модернизация российского образования и реформирование важнейшей его сферы – воспитания – значительно расширили социальные функции учебных заведений.

Приоритетным направлением становится создание условий для наиболее полного выявления и развития потенциальных возможностей и самоактуализации каждого обучаемого. Во всей системе образования на сегодняшний день развитие уверенности в себе у детей и лидерских качеств, становится основополагающим и выходит на первый план.

Изложение основного материала исследования. В Концепции развития дополнительного образования детей, утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации от 4 сентября 2014 г. № 1726-р, указывается, что «именно в XXI веке приоритетом образования должно стать превращение жизненного пространства в мотивирующее пространство, определяющее самоактуализацию и самореализацию личности, где воспитание человека начинается с формирования мотивации к познанию, творчеству, труду, спорту, приобщению к ценностям и традициям многонациональной культуры российского народа» [3].

Ученическое самоуправление в современных образовательных системах выступает как феномен свободного пространства для удовлетворения потребностей учащихся в самоутверждении и

самоопределении, является и источником, и высшим проявлением ее самостоятельности в образовательной среде и социальной жизни. Самоорганизация как основа самоуправления, создаёт для обучающихся возможность выработать навыки социального взаимодействия, закрепить умения брать на себя обязательства и выполнять их, соотносить личные интересы с групповыми и общественными, осознавать себя частью коллектива.

Следует отметить, что идея обращения к детскому самоуправлению с целью решения важных для жизни детского сообщества задач восходит к прогрессивным педагогам послеоктябрьского периода А.С. Макаренко, В.Н. Сороке-Росинскому и В.А. Сухомлиному.

А.С. Макаренко не только теоретически, но и практически обосновал систему самоуправления, целью которой являлось повышение роли коллектива в социальном воспитании детей. В основе системы самоуправления, разработанной А.С. Макаренко - актуальная до сих пор социально значимая деятельность детей, конкретные дела, постоянное расширение сферы деятельности органов детского самоуправления. Важным этапом в развитии детского самоуправления в современных реалиях стало подписание Президентом Российской Федерации Указа «О создании Общероссийской общественно-государственной детско-юношеской организации «Российское движение школьников» от 29.10.2015 г.

Гипотеза нашего исследования заключается в том, что создание областного координационного центра ученического самоуправления даст возможность взаимодействия лидерских команд Свердловской области с целью обмена опытом, улучшения информационных и организационно-методических условий организации ученического самоуправления в образовательных организациях.

В 2013 году было создано единое пространство для взаимодействия детских лидерских объединений Свердловской области через областной сетевой проект «Уральская Академия лидерства», разработанный Центром социально-педагогических проектов ГАНОУ СО «Дворец молодёжи». Проект направлен на создание информационных и организационно-методических условий для взаимодействия детских общественных объединений и развития лидерского движения путем использования инновационных и информационно-коммуникационных технологий в практике детского самоуправления.

Уральская академия лидерства позволила решить проблему отсутствия координирующего органа ученического самоуправления областного уровня, регулирующего возможность взаимодействия детских общественных объединений и лидерских команд.

На сегодняшний день, пожалуй, в каждой образовательной организации Свердловской области имеется Совет старшеклассников, занимающийся вопросами не только ученического самоуправления, но и социально-активной деятельностью. Уральская академия лидерства объединила такие советы вокруг себя. Проект оказался настолько эффективным и востребованным, что успешно функционирует и развивается уже пять лет.

Задачи проекта включают в себя развитие творческих и организационных способностей, лидерских качеств детей; создание ситуации общения и обмена опытом детских общественных объединений и органов самоуправления; привлечение детских общественных объединений и органов самоуправления к решению социально-значимых проблем общества; формирование позитивного имиджа лидеров и руководителей детских общественных объединений и органов самоуправления; стимулирование деятельности лидеров детских общественных объединений; содействие развитию лидерского движения среди обучающихся многопрофильных учреждений дополнительного образования Свердловской области, а также формирование позитивных качеств личности ребенка через включение его в различные виды деятельности на всех этапах социализации и полностью находят свое отражение в организации детского самоуправления в условиях образовательного учреждения.

Его основная идея - внимание к каждому ребенку, создание условий, позволяющих всем участникам, независимо от возраста и способностей, проявлять и развивать свою индивидуальность и личностный потенциал. Ежегодно участниками проекта только на областном уровне становятся около 5000 человек - от дошкольников до студентов учреждений профессионального образования.

В проекте принимают участие лидерские команды, советы старшеклассников, детские общественные объединения и органы самоуправления образовательных организаций дополнительного образования Свердловской области, дети в возрасте от 8 до 17 лет.

При реализации проекта применяется сетевая форма обучения, и используются современные средства организации взаимодействия участников видеоконференции; онлайн-голосования и дискуссии; консультации и беседы в социальных сетях.

В течение учебного года реализуются квесты, тимбилдинги, флешмобы, фото-кроссы, тренинги командного взаимодействия, пленарные дискуссии, форсайт-сессии, мастер-классы, бизнес-тренинги и лайф-коучинговые сессии.

Данный проект является уникальным по своей сути. Во-первых, проект реализуется в сетевой форме обучения, которая является одной из важнейших задач образовательной политики государства в соответствии со ст.15 ФЗ N 273 «Об образовании» от 29 декабря 2012 г.

Подобный формат делает возможным обмен опыта молодежных лидеров и педагогов, создание межтерриториальных команд, развитие контактов, обладающих высоким потенциалом в будущем. Сетевое общение повышает мотивацию обучаемых как к общественной и творческой, так и к учебной и научной деятельности, поскольку сборы, проводимые в рамках Уральской академии лидерства носят, в том числе образовательный и развивающий характер.

Во-вторых, проект позволяет расширить границы детского самоуправления, выйдя за пределы своей территории, очерчивает перспективы развития, а также, объединяя усилия, преумножает возможности личностного развития участников.

Следует особенно отметить, что участие в проекте имеет огромные преимущества для всех заинтересованных лиц.

Участники команд, молодежные лидеры Свердловской области, имеют возможность приобретения следующих навыков и компетенций в ходе реализации проекта: способность к коммуникации в устной и письменной формах для решения задач межличностного взаимодействия, командная работа, управление проектами, способность к самоорганизации и самообразованию, публичные выступления, развитие творческого отношения к будущей профессиональной деятельности.

Кроме этого, участие в проекте способствует формированию устойчивого ценностного макета молодежных лидеров, включающего: патриотизм, экологическую грамотность, уважение к старшим, сверстникам и младшим, забота и помощь об окружающих, милосердие [2].

Для педагогов участие в проекте способствует повышению квалификации и обмену лучшими педагогическими наработками с коллегами и экспертами. Для родителей участников вовлеченность в проект создает возможность наблюдения за развитием своих детей. Для сотрудников муниципальных органов управления образованием проект предоставляет возможность мониторинга ключевых показателей деятельности таких как, например, снижения уровня преступности и количества прогулов учебных занятий.

Необходимо добавить, что Уральская академия лидерства реализуется с созданием связки «школа - вуз - организации дополнительного образования». На принципах волонтерства к проекту привлекаются бойцы студенческих педагогических отрядов, которые имеют возможность делиться накопленным жизненным и профессиональным опытом с подрастающим поколением, а также выполнять функцию менторов, обеспечивая преемственность поколений.

В третьих, участие в мероприятиях и акциях проекта осуществляется на добровольной основе, что развивает у обучаемых сознательную мотивацию, свободу выбора и энтузиазм. Ключевой в проекте является именно инициатива снизу.

Проект реализуется в нескольких направлениях:

- Конкурсная программа среди команд-участников, по результатам которой определяется победитель.
- Дружественные встречи лидерских команд, видеоконференции, общение через интернет-ресурсы с целью обмена опытом и поиска новых форм деятельности органов самоуправления.
- Мероприятия, акции, флешмобы, несущие высокую значимость обществу в целом и лидерскому молодежному движению в частности, оказывая содействие формированию личности на основе присущей российскому обществу системы ценностей.

В состав «Уральской академии лидерства» входят 4 Лиги команд-участников:

- 1 Лига – «Лидер для себя» - «Команда – новичок». Участие команды в мероприятиях проекта;
- 2 Лига – «Лидер для окружающих» - «Команда основного состава». Активное участие команды в проекте, организация и проведение акций и мероприятий проекта в своей территории;
- 3 Лига – «Лидер для организации» - «Команда - эксперт». Участие в разработке программы деятельности «Уральской академии лидерства»;
- 4 Лига – «Лидер для лидеров» - «Команда - Headliner». Представитель проекта на всех уровнях.

Обращает на себя внимание тот факт, что, несмотря на участие большого числа организаций и индивидуальных участников, система управления проектом является гибкой и небюрократической.

Ежегодная программа конкурсных мероприятий Проекта состоит из конкурсов и акций, имеющих конкретные сроки проведения.

Примечательной особенностью Уральской академии лидерства является широкое использование сети «Интернет» для создания единого пространства для взаимодействия организаций детского самоуправления Свердловской области. Для проекта создана и активно модерирована официальная группа проекта в социальной сети «ВКонтакте» (<http://vk.com/dm.ural>).

Современная молодежь не может представить свою жизнь без общения в интернете и работы с компьютером. При этом зачастую подростки бесцельно проводят время во всемирной сети, поскольку не имеют в ней альтернатив видеороликам, несодержательному общению и группам с сомнительным содержанием и юмором.

Онлайн-активность в группе Уральской академии лидерства создает для молодежных лидеров альтернативу, демонстрируя возможность использования интернета как средства саморазвития и интеллектуального общения. Участники выкладывают в сеть свои проекты, просматривают работы друг друга, комментируют их, обсуждают предстоящие акции и мероприятия.

Учитывая территориальную удаленность команд, социальные сети создают возможность для постоянного поддержания интереса к проекту и обеспечения активной деятельности участников. Использование группы в социальной сети позволяет облегчить информационный диалог участников и организаторов проекта, ускоряет обмен мнениями, опытом, наработками коллективных творческих дел.

Кроме этого, интернет способствует вовлечению в проект молодежных лидеров с инвалидностью, для которых онлайн-общение часто является единственной возможностью проявить себя и реализовать свой потенциал. Ведение группы в социальной сети делает проект инклюзивным и открытым для каждого.

Онлайн-взаимодействие уже нашло положительные отклики не только от детей, но и руководителей команд, руководителей образовательных организаций и родителей, что представлено в виде комментариев в официальной группе проекта.

Ежегодное численное, командное и территориальное увеличение количества участников проекта позволяет говорить о результативности применения данной практики. Рост числа участников проекта представлена на рисунке ниже:

Увеличение числа участников областного сетевого проекта «Уральская академия лидерства»



Рисунок 1. Динамика численности участников областного сетевого проекта «Уральская академия лидерства»

Немаловажным является и то, что организация совместной работы детей через возможности интернет-ресурсов позволяет участникам проекта значительно экономить временные и экономические затраты.

Реализация новых идей, новые знакомства, новые возможности для саморазвития положены в основу проекта «Уральская академия лидерства». Главной отличительной особенностью проекта является принцип добровольности участия в нем.

Поддержка инициативы, исходящей от детей - главный смысл и идейная составляющая проекта. Функции самоуправления детей приоритетны. Дети - это не просто участники проекта, они его соавторы, разработчики сценариев, программ мероприятий, а также непосредственные организаторы мероприятий и сборов проекта. Возможность развития организаторских способностей при организации мероприятий областного уровня с тысячным количеством участников вырабатывает у детей чувство ответственности, гордости за проделанную работу.

В проекте в полной мере поддерживается олимпийский принцип «главное - не победа, а участие», ведь его главные цели - не выявление лучших, а помощь подрастающему поколению и вклад в будущее Свердловской области. При этом конкурсный принцип участия доказал свою эффективность, с точки зрения мотивации команд-участников.

В Уральской академии лидерства успешно внедрена рейтинговая система оценки, которая учитывает индивидуальные и групповые достижения, и является объективной и прозрачной [1].

В ходе учебного процесса обучающиеся привыкают к оценке своего труда только со стороны учителя. В проектах Академии участники получают обратную связь и оценки, как со стороны наставников, так и со стороны сверстников - участников проекта, которые формируют так называемое «детское жюри». Это, в свою очередь, создает необходимые предпосылки для рефлексии и самоанализа, которые формируют адекватную самооценку ребенка.

Еще раз отметим, что элемент соревновательности является вторичным. На первый план выходят элементы личностного роста участников команд в соответствии с индивидуальным образовательным маршрутом. В данном случае главная личная цель участника - не выступить лучше, чем остальные, а стать лучше самому, добиться личного прогресса. Таким образом, каждый участник является «победителем».

Командный рейтинг ведется в течение года, публикуется в официальной группе проекта в «ВКонтакте» и делает возможным его постоянное отслеживание и анализ. В положениях о проведении конкурсов указываются максимальные баллы за участие в них.

Социально-экономический эффект реализации проекта включает в себя:

- формирование мотивации детей и молодежи к участию в современных образовательных проектах организованными средствами сетевого взаимодействия;
- доступность услуг дополнительного образования и повышение возможностей детей и молодежи из удаленных территорий и/или с низким социально-экономическим статусом на успешную самореализацию и социализацию;
- обновление содержания дополнительного образования социально – педагогической направленности;
- повышение уровня компетенций детей и молодежи, педагогов и специалистов системы дополнительного образования в сфере информационно-коммуникационных технологий;
- выявление талантливых и одаренных детей и молодежи в социально – педагогической и исследовательской деятельности и развитие их способностей в новых организационных формах – дистанционная площадка, видеоконференция, пленарная дискуссия, квест, тимбилдинг и др.;
- формирование открытого пространства для общения и совместной деятельности в условиях удаленных проектных групп.

Выводы. В качестве вывода следует отметить, что ученическое самоуправление сегодня - это перспективное направление воспитания современного ребенка, воспитание личности устойчивой, динамично развивающейся, совершающей поступки для пользы общества и государства в целом. Областной сетевой проект «Уральская академия лидерства» имеет большую значимость в сфере развития ученического самоуправления, стимулирования деятельности детских общественных объединений многопрофильных

учреждений дополнительного образования детей Свердловской области. Обучение в Уральской академии лидерства позволяет ребёнку на основе собственного интереса не только развивать компетенции, но и осваивать новые способы поведения, социально-полезной и преобразующей деятельности. Кроме этого, проект является масштабируемым и может быть успешно реализован в других регионах Российской Федерации.

Аннотация. Проект направлен на создание информационных и организационно-методических условий для взаимодействия детских общественных объединений и развития лидерского движения путем использования инновационных и информационно-коммуникационных технологий в практике детского самоуправления. В проекте принимают участие лидерские команды, советы старшеклассников, детские общественные объединения и органы самоуправления образовательных организаций дополнительного образования Свердловской области, дети в возрасте от 8 до 17 лет.

Ключевые слова: самоуправление, дополнительное образование, лидерство, образование.

Annotation. The Project is aimed at creating information and organizational and methodological conditions for the interaction of children's public associations and the development of the leadership movement through the use of innovative information and communication technologies in the practice of children's self-government. Leadership teams, councils of high school students, children's public associations and self-government bodies of educational organizations of additional education of the Sverdlovsk region, children aged 8 to 17 years take part in the project.

Keywords: self-government, additional education, leadership, education.

Литература:

1. Ольшанский Д. В. Психология масс. - СПб: Питер, 2001. - 368 с.
2. Яницкий М.С. Ценностные ориентации личности как динамическая система (монография) / Кемерово. - 2000.
3. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. - 2-е изд. - СПб: Питер, 2003. - 860 с.

УДК:378.2

ИЗМЕНЕНИЕ ТРЕБОВАНИЙ К ПЕДАГОГУ В ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ: ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ

*студентка Забайрачная Анастасия Евгеньевна
Таганрогский институт имени А. П. Чехова (филиал)
Ростовского государственного экономического университета (г. Таганрог)*

Постановка проблемы. Профессия педагога, как и любая другая, предъявляет специальные требования к человеку. Прежде всего, эту профессию невозможно представить без любви к детям, только настоящий педагог способен без остатка отдать свое благородное дело.

Педагогическая деятельность, по своей природе, сложна и многогранна. Каждый ученик требует свой, совершенно индивидуальный подход, только так можно выполнить главную цель - научить ребенка, создать условия для становления его положительных качеств. С.Ю. Шалова акцентирует внимание на том, что специфической особенностью педагогических задач является то, что их решения практически никогда не лежат на поверхности. Они нередко требуют напряженной работы мысли, анализа множества факторов, условий и обстоятельств [8, С. 118]. Это подтверждает всю сложность и многогранность деятельности педагога.

На наш взгляд, успешность работы учителя зависит не столько от подготовки, сколько от наличия или отсутствия определенных качеств. Современный мир требует яркой, творческой, интересной личности педагога, который заинтересован в изучении общечеловеческих ценностей, также, он должен быть компетентен и развит, обладать методологическими и теоретическими знаниями как надежным инструментом практико-преобразующей деятельности.

Изложение основного материала исследования. В педагогической литературе используется множество характеристик, которые в полной мере описывают основные черты, присущие «идеальному» педагогу. Проведенный нами анализ позволил сделать вывод, что все же главным и постоянным требованием, предъявляемым к педагогу, является любовь к детям, к педагогической деятельности.

В современном обществе актуальным является вопрос зависимости качества преподавания от гендерной принадлежности педагога. Ответ возможно найти, рассмотрев изменение требований к педагогу в истории образования, отдельно изучив гендерный аспект.

Анализ историко-педагогической литературы показал, что профессия педагога с давних времен, начиная с Греции и заканчивая Россией в годы революции, была истинно мужская. А вот мужчины в российской школе сегодня – явление редкое.

В исследовании мы рассматриваем гендерную особенность профессии педагога на основе традиционно выделяемых этапов развития человечества:

- Первобытное общество (на Ближнем Востоке — до ок. 3000 года до н. э.);
- Древний мир (в Европе — до 476 года н. э.);
- Средние века (476 г.— 1640-е г.);
- Новое время (1640 г.— 1918 г.);
- Новейшее время (1918 г.— наши дни).

Анализ литературы показал, что в древнейший период истории человечества отсутствовали специальные формы воспитания, да и само воспитание было неотделимо от бытовой жизни общины. Большую роль играло подражание детей поведению взрослых. За выработку у подрастающего поколения необходимых умений и навыков отвечало все сообщество. Девочек женщины учили сохранению очага, ведению домашнего хозяйства. Мальчиков воспитывали и обучали принципам охоты и защиты племени мужчины.

В Древнем Египте начало формироваться более серьезное осознание ценности образования. Уже в это далекое время должность писца считалась одной из самых престижной. Учитель-мужчина готовил детей по тем дисциплинам, которые могли бы понадобиться при строительстве каналов, храмов, пирамид, подсчете урожая, астрономических вычислениях.

Первые школы в Древней Греции возникли в V в. до н.э., и роль педагогов на себя брали обычно мужчины, которые стали непригодны для физического труда в какой-либо сфере, поэтому берегли домашний

очаг. Женщины обычно преподавали греческий язык, и в основном их прикрепляли к маленьким детям. Но полным правом обучать детей женщина не обладала.

Пренебрежение и несерьезное отношение к женскому полу мы можем проследить в высказываниях древнегреческих философов. Так, например, по мнению Аристотеля (384 - 322 до н. э.), женщина представляет собой «недоделанного мужчину». Аристотель считает женщину разновидностью природной деформации, хотя и постоянно имеющей место в природе [2]. При таком отношении становится ясно, почему женщинам мало доверяли обучение детей, они играли роль матери и хранительницы очага и ничего больше.

Философско-педагогическая мысль средневековья была связана с идеей о спасении души человека. Главным источником воспитания и образования считалось, прежде всего, Божественное начало. Школьное дело в V-VII вв. оказалось в плачевном состоянии. В варварских государствах царили невежество и безграмотность. Говоря об этом упадке, один из свидетелей этой эпохи писал: «Молодые люди не учатся. У преподавателей нет учеников. Наука ослабела и умирает» [5].

Постепенно школа выходит из стен монастырей и соборов, появляются городские школы, в которых становится востребован педагог. Но не женщина, а мужчина-учитель. Западноевропейские представления об «идеале женщины» ничем не отличались от бытовавших на Руси. Почти все авторы средневековых дидактических произведений отмечали скромность, стыдливость, целомудрие как необходимые для девочки качества. Поэтому средневековая женщина и думать не могла о своем развитии в определенной профессии.

Средневековая эпоха (476-1492) ознаменована тем, что в Европе появились первые, регламентирующие деятельность учителя, документы. В средние века деятельность педагога стала осознаваться как общественно важная.

С течением времени в общественном сознании учитель становится все более заметной фигурой. Его делают героем литературных произведений, в которых отражены достоинства и недостатки разных типов учителей и разных систем образования. Однако, следует заметить, что в ту эпоху профессия учителя не была престижной.

Гуманист, филолог, писатель и педагог Эразм Роттердамский писал о том, что профессия воспитателя – наиболее важная в обществе, поскольку от такого рода труда зависит будущее. Поэтому сами учителя, прежде всего, должны быть по-настоящему образованны, воспитаны и подготовлены к своему делу [5].

Но вся эта ответственность была возложена на мужчин. Средневековый человек имел настроенное отношение к женщине. При характеристике женщины в Средневековье настойчиво подчеркивалось ее несовершенство в нравственном, интеллектуальном и физическом отношениях. В средневековой литературе очень много примеров произведений, в которых авторы высказывают пренебрежительное и откровенно враждебное отношение к женщине.

В период Нового времени в Европе ярко проявились все слабости и недостатки сохранявшейся от средних веков системы воспитания и образования. Она удовлетворяла лишь феодально-клерикальные круги, но совершенно не отвечала потребностям капиталистического общества, зарождавшейся буржуазии.

В это время, как утверждают историки, изменилось положение женщины в обществе. Законодательство усилило аспекты наказания для мужчин, осуществляющих насилие над женами. Юридически брак не был равноправным. Однако женщина в доме все-таки имела определенную власть. Особенное влияние в обществе имели женщины – аристократки [5].

На основе анализа размышлений философов и педагогов Нового времени все чаще можно проследить мысль о важности качеств личности наравне со знаниями. Поэтому, считается, что именно с Нового времени началось осознание того, что качества, которые должен иметь педагог, в большей степени присущи женщине.

Роль педагога в это время прекрасно описывает Я.А. Коменский, который отмечал, что учительство является не столько профессией, сколько призванием [7].

Неоценимый вклад в развитие педагогической профессии в России внес император Петр I (1672 –1725 гг.). В 1701 г. в Москве открылась школа «математических и навигацких наук», в которой осуществлялась подготовка не только инженеров, моряков, артиллеристов, но и учителей.

Петербургская учительская семинария в 1803 г. была преобразована в Петербургский педагогический институт. В 1804 году был принят новый Университетский устав, согласно которому при каждом университете должен был быть создан педагогический институт с трехгодичным сроком обучения. Хотя реформы Петра I и позволили женщинам получать какие-то знания, но кардинально они ничего не изменили.

И только Екатерина II смогла «привести» женщин к профессии педагога, но все равно их было очень мало. В 1764 году Екатериной издается указ об основании Воспитательного общества благородных девиц при Смольном женском монастыре в Петербурге – Институт благородных девиц, который стал первой в России общественной школой для женщин. При Екатерине II и Николае I социальный статус учителей повысился, так как учительские должности в законодательном порядке были соотнесены с чинами Табели о рангах, все учителя имели дворянское звание. За чинами следовало жалование.

Положение учителя в дореволюционной России, в особенности учителя сельской начальной школы, было очень тяжёлым. В. И. Ленин так характеризовал положение учителя: «...народные учителя получают нищенскую оплату, окружены сыском, «загнаны», как зайцы» [6].

В первой половине XX столетия в мировой школе и педагогике происходили существенные перемены. Если проанализировать историю педагогики именно с практической точки зрения, станет понятно, что именно в СССР педагогика стала женской. Войны, репрессии и большие потери. Именно тогда страна ощутила острую нехватку мужчин. В связи с этим, наверное, и были срочно сформированы педагогические курсы для девушек. С тех пор мужчины в образовании редкость, и понятие это стало очень быстро пропадать.

В результате проведенного исследования мы видим, что по мере развития педагогической деятельности люди пришли к пониманию того, что мужчина хоть и может справиться с воспитанием ребенка, но дать не только знание, но и любовь сможет только женщина.

Начиная с первобытных времен за выработку у подрастающего поколения необходимых для того времени норм поведения, умений и навыков отвечали, как мужчины, так и женщины. Но стоит отметить, что воспитанием девочек занималась только женская часть племени, потому что общество понимало, что обучить послушанию и женственности сможет только женщина.

В средних веках положение женщины было униженным, но именно это время можно считать «переломным». Женщина, как «разновидность природной деформации», занималась только воспроизводством и обустройством домашнего очага. И только к новому времени общество осознало

большую роль женщины в воспитании подрастающего поколения. Стоит отметить, что и положение женщины кардинально изменилось.

Выводы. В настоящее время женщина имеет право реализовать себя в профессиональной сфере, сделать карьеру и заниматься тем делом, которое её привлекает. Женщина-педагог как мама для каждого ученика. Назначение женщины-матери – заботиться и оберегать свою семью.

Благодаря своим коммуникативным способностям женщина быстрее может расположить к себе ребенка. Не стоит забывать, что у «слабого пола» есть главное преимущество – «материнский инстинкт», который основывается на чувствах, а не на науке. Там, где мужчина вспылит и не сможет контролировать свои эмоции, женщина, благодаря своему мягкому характеру и трепетному отношению к детям, сохранит самообладание.

Литература:

1. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. — М., 1995
2. Аристотель Политика: Пер. с древнегреч. — М.: АСТ, 2003
3. Битянова Н. Р. Проблема саморазвития личности в психологии: Аналитический обзор. — М., 1998.
4. Васильева З. И., И. Н. Андреева Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Васильева З. И., И. Н. Андреева, Т. С. Буторина и др. — 3-е изд., стер. — М.: Издательский центр «Академия», 2006.
5. Джуринский А.Н. История педагогики. - М.: ВЛАДОС, 2000. - 432 с.
6. Ленин В.И. К вопросу о политике Министерства народного просвещения // ПСС, т. 43. — М., 1967
7. Слостенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н.; Под ред. В.А. Слостенина. - М.: Издательский центр «Академия», 2002. - 576 с.
8. Шалова С. Ю. Создание условий для научно-педагогического творчества студентов в вузе. - Ростов-на-Дону: Изд-во ЮФУ, 2011.

УДК 796.1/3:159.942

СТИМУЛИРОВАНИЕ ПОЛОЖИТЕЛЬНЫХ ЭМОЦИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ СРЕДСТВАМИ ПОДВИЖНЫХ ИГР И УПРАЖНЕНИЙ С МЯЧОМ

*старший преподаватель кафедры здоровья и реабилитации Засека Мария Владимировна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)*

Постановка проблемы. В настоящее время возникла тревожная ситуация – ухудшения здоровье и уровня физической подготовленности обучающихся, отмечается низкий уровень положительной мотивации к регулярным занятиям физической культурой и спортом среди обучающихся высшего образования.

Необходимо отметить, что эмоционально устойчивый человек продуктивен и успешен в профессии и личной жизни. Логика рассуждений приводит к следующему, что повышение уровня эмоциональной устойчивости способствует стабильности общества, а также качественному усвоению знаний, и положительному формированию умений и навыков, что для обучающихся является одними из главных задач, для освоения учебного материала по различным специальностям.

Нельзя не заметить, что при кажущейся многоаспектности и обширности исследований еще многие свойства и механизмы стимулирования положительных эмоций на занятиях по физической культуре требует дополнительного рассмотрения.

Важным для нашего исследования является положение о том, что воспитание обучающихся через эмоциональное воздействие – это очень чувствительный процесс.

Особое научно-теоретическое значение анализа учебного процесса по физической культуре среди обучающихся позволил заключить, что формирование устойчивых мотивов и потребностей обучающихся, а также в бережном отношении к здоровью и целостному развитию физических и психических качеств.

Мы намеренно обращаем внимание на то, что эмоции и чувства плохо поддаются волевой регуляции. Однако на сегодняшний день в Гуманитарно-педагогической академии учебные занятия по физической культуре направлены на стимулирование положительных эмоций, а также развитие физических качеств необходимые обучающимся для дальнейшей профессиональной деятельности.

Изложение основного материала исследования. Для решения поставленной задачи применялись следующие методы исследования: педагогическое наблюдение, анкетирование, педагогическое тестирование, методы математической статистики.

Исследование проводилось на базе Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского» в г. Ялте в котором приняли участие обучающиеся 1 курса из них 58 юношей и 55 девушек.

При включении в учебный процесс физического воспитания занятий с применением подвижных игр и упражнений с мячом, нами было проведено анкетирование. Целью анкетирования было выявление у обучающихся мотивации к занятиям по физической культуре, и как на их организм повлияли упражнения с мячами и подвижные игры.

Приведем четыре вопроса которые задавались обучающимся до начала и после эксперимента:

1. Было ли у Вас желание заниматься спортом?

До начала педагогического эксперимента у юношей 1 курса ответ «Да» был установлен у 25,86 % обучающихся; ответ «Нет» – 39,65 %; и ответ «Не всегда» – 34,48 % обучающихся.

После педагогического эксперимента на этот же вопрос у юношей 1 курса выявлены следующие результаты: ответ «Да» был установлен у 64,24 % обучающихся; ответ «Нет» – 15,51 %; и ответ «Не всегда» – 17,24 % обучающихся.

У девушек первого курса до педагогического эксперимента выявлены следующие результаты: ответ «Да» был установлен у 23,63 % обучающихся; ответ «Нет» – 36,36 %; и ответ «Не всегда» – 40 % обучающихся.

После педагогического эксперимента на этот же вопрос у девушек 1 курса отмечаются следующие результаты: ответ «Да» был установлен у 69,09 % обучающихся; ответ «Нет» – 18,18 %; и ответ «Не всегда» – 12,72 % обучающихся.

2. Любите ли Вы упражнение и игры с мячом?

До начала педагогического эксперимента у юношей 1 курса ответ «Да» был установлен у 31,03 % обучающихся; ответ «Нет» – 37,75 %; и ответ «Не всегда» – 36,20 % обучающихся.

После педагогического эксперимента на этот же вопрос у юношей 1 курса выявлены следующие результаты: ответ «Да» был установлен у 50 % обучающихся; ответ «Нет» – 17,24 %; и ответ «Не всегда» – 32,75 % обучающихся.

У девушек первого курса до педагогического эксперимента выявлены следующие результаты: ответ «Да» был установлен у 25,45 % обучающихся; ответ «Нет» – 50,90 %; и ответ «Не всегда» – 23,63 % обучающихся.

После педагогического эксперимента на этот же вопрос у девушек 1 курса отмечаются следующие результаты: ответ «Да» был установлен у 54,54 % обучающихся; ответ «Нет» – 18,18 %; и ответ «Не всегда» – 32,72 % обучающихся.

3. Занимаетесь ли Вы дома самостоятельно физическими упражнениями?

До начала педагогического эксперимента у юношей 1 курса ответ «Да» был установлен у 36,20 % обучающихся; ответ «Нет» – 34,48 %; и ответ «Не всегда» – 29,31 % обучающихся.

После педагогического эксперимента на этот же вопрос у юношей 1 курса выявлены следующие результаты: ответ «Да» был установлен у 58,62 % обучающихся; ответ «Нет» – 17,24 %; и ответ «Не всегда» – 24,13 % обучающихся.

У девушек первого курса до педагогического эксперимента выявлены следующие результаты: ответ «Да» был установлен у 41,81 % обучающихся; ответ «Нет» – 30,90 %; и ответ «Не всегда» – 27,27 % обучающихся.

После педагогического эксперимента на этот же вопрос у девушек 1 курса отмечаются следующие результаты: ответ «Да» был установлен у 61,27 % обучающихся; ответ «Нет» – 16,36 %; и ответ «Не всегда» – 16,36 % обучающихся.

4. С удовольствием вы посещаете занятия по физической культуре в академии?

До начала педагогического эксперимента у юношей 1 курса ответ «Да» был установлен у 34,48 % обучающихся; ответ «Нет» – 20,68 %; и ответ «Не всегда» – 44,82 % обучающихся.

После педагогического эксперимента на этот же вопрос у юношей 1 курса выявлены следующие результаты: ответ «Да» был установлен у 70,68 % обучающихся; ответ «Нет» – 12,06 %; и ответ «Не всегда» – 17,24 % обучающихся.

У девушек первого курса до педагогического эксперимента выявлены следующие результаты: ответ «Да» был установлен у 27,27 % обучающихся; ответ «Нет» – 40 %; и ответ «Не всегда» – 32,72 % обучающихся.

После педагогического эксперимента на этот же вопрос у девушек 1 курса отмечаются следующие результаты: ответ «Да» был установлен у 72,72 % обучающихся; ответ «Нет» – 14,25 %; и ответ «Не всегда» – 12,72 % обучающихся.

Примерный комплекс упражнений с мячом:

1. Бег в 1 колонне, направляющей передает фитбол назад, а следующий обучающий его ловит и отдает пас дальше и так до конца колонны, пока мяч не вернется направляющему (можно добавить еще 2 мяча);

2. Исходное положение (И.п.) – узкая стойка, теннисный мяч назад удерживаем двумя руками, по сигналу выполняем передачу вперед и ловим мяч. (тоже выполнять назад, ловить сзади за спиной);

3. И.п. – узкая стойка, 4 фитбола расположены впереди на расстоянии одного метра друг от друга по свистку обучающиеся выполняют прыжки через фитбол ноги врозь;

4. Эстафета с фитболами «Арбузик».

У обучающегося в каждой руке зажат фитбол, по сигналу он начинает выполнять бег в одну сторону до фишки, а назад фитболы катит по полу двумя руками одновременно;

5. И.п. широкая стойка фитбол зажат между ног, по сигналу обучающийся выполняет прыжки вперед.

Подвижные игры которые применялись в педагогическом эксперименте: «Передай мяч», «Срочный груз», «Броски в обручи», «Передачи с хлопками», «Сохрани мяч», «Воздушный мяч», «Колесо», «20 передач», «Космос и спутники».

Выводы. Исходя из выше изложенного можно заключить, что подвижные игры и упражнения с мячом стимулируют положительные эмоции как среди юношей так и девушек, а также мотивируют к занятиям физической культурой и спортом в свободное от занятий время.

Аннотация. В статье уделяется внимание повышению уровня положительных эмоций на занятиях по физической культуре. Отмечается, что применяя упражнения с мячом и подвижные игры на занятиях у обучающихся появляется мотивация к дополнительным занятиям по физической культуре, а также к самосовершенствованию. По результатам анкетирования установлено, что в начале учебного года на вопрос «Любите ли вы упражнения с мячом» среди юношей ответ «Да» дали всего 31,03%, а среди девушек 24,45%, однако в конце учебного года после педагогического эксперимента на этот же вопрос «Да» установлено у юношей – 50 %, а у девушек 54,54 %. Целесообразно отметить, что стимулированию положительных эмоций на занятиях по физической культуре уделяется большое внимание, однако до конца данная проблема не изучена и является актуальной.

Ключевые слова: обучающиеся, подвижные игры, физическая культура, мотивация, положительные эмоции.

Annotation. The article focuses on improving the level positive emotions in physical education classes. It is noted that using exercises with the ball and outdoor games in the classroom, students have a motivation for additional exercises in physical culture, as well as for self-improvement. According to the results the survey found that at the beginning the school year the question "Do you like exercises with the ball" among boys the answer "Yes" was given only 31.03%, and among girls 24.45%, but at the end the school year after the pedagogical experiment on the same question "Yes" is set for boys – 50%, and girls 54.54 %. It is advisable to note that much attention is paid to the stimulation positive emotions in physical education classes, but this problem has not been fully studied and is relevant.

Keywords: students, outdoor games, physical education, motivation, positive emotions.

Литература:

1. Акулич И. Ф., особенности методики развития ловкости у детей среднего школьного возраста на учебно-тренировочных занятиях по волейболу автореф. дис. кан. пед. наук: (13.00.04) Игорь Федорович Акулич – Норильск, 2012. – 28 с.
2. Лях В.И. Двигательные способности. Общая характеристика и основы теории и методики их развития в практике физического воспитания / В. И. Лях // Физическая культура в школе. – 1996. – № 2. – С. 2–6.
3. Ноткина Н. А., Влияние физических упражнений разной направленности на формирование двигательных способностей детей старшего дошкольного возраста автореф. дис. канд. пед. наук. (13.00.07), 1980. - 16 с.
4. Помещикова И. П., Изменение показателей координационных способностей учащихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата под влиянием специально подобранных упражнений и игр с мячом / И. П. Помещикова // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету. – Вип. 81, – Чернігів, 2010. – С. 375–378.

УДК 378

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*кандидат педагогических наук, доцент Зубова Светлана Павловна
Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования
«Самарский социально-педагогический университет» (г. Самара);
кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой, доцент Лысогоорова Людмила Васильевна
Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования
«Самарский социально-педагогический университет» (г. Самара)*

Постановка проблемы. На сегодняшний день требование ФГОС НОО заключается в том, что необходимо формировать у обучающихся целостную картину мира. Строгое деление содержания начального образования по предметам не в полной мере способствует выполнению этого требования. Практика показывает, что нередки случаи, когда младшие школьники, владея теоретическими знаниями, например, русского языка, тем не менее, не используют их в своей деятельности на других уроках – в тетрадях по математике часто можно видеть орфографические ошибки. Математические знания и умения, которые ученики используют на уроках математики, не всегда ими применяются на таких уроках, как технология и др.

Все это свидетельствует о необходимости организации познавательной деятельности обучающихся таким образом, чтобы они были мотивированы на интеграцию имеющихся у них предметных знаний и способов действий, создания таких учебных ситуаций, которые предполагают использование обучающимися способов действий в новых условиях, выходящих за рамки предмета. Внеурочная деятельность обучающихся, при специальной организации, обладает всеми названными возможностями. Например, во внеурочной деятельности может быть организовано выполнение проектов, что с необходимостью предполагает осуществление исследования, следовательно, выход за рамки содержания урока.

Изложение основного материала исследования. Проектная деятельность является видом учебной деятельности, поскольку ее цель (при выполнении учебных проектов) подчинена цели учебной деятельности, а способы деятельности совпадают в части осуществления эвристической деятельности. Учебная деятельность – более широкое понятие, поскольку, помимо эвристической, продуктивной может быть и тренировочной, репродуктивной.

В проектной деятельности осуществляется интеграция предметных областей, что способствует формированию у обучающихся целостной картины мира. Кроме того, поскольку такая деятельность согласована с психологическими закономерностями процесса усвоения знаний и способов действий, то ее организация обеспечивает реализацию деятельностного подхода, а также формирование предметных и надпредметных умений в единстве.

В то же время анализ литературных источников и интернет-ресурсов показал, что учителя, создавая программы внеурочной деятельности обучающихся, метод проектов используют довольно часто, однако, в этих программах характеризуется лишь содержательная часть, а технология организации проектной деятельности младших школьников не раскрывается. Кроме того, не показываются возможности организации проектной деятельности обучающихся в урочной деятельности. Возможными причинами такого положения дел являются, во-первых, поверхностное представление учителей о процессуальной части технологии организации проектной деятельности младших школьников в урочной и внеурочной деятельности; во-вторых, отсутствие методических материалов, представляющих собой инструкцию по организации проектной деятельности младших школьников на методологическом и процессуальном уровнях.

Все изложенное делает необходимым организацию специальной подготовки учителей к организации проектной деятельности младших школьников.

Для решения обозначенной проблемы в Самарском государственном социально-педагогическом университете (ФГБОУ ВО СГСПУ) создана система подготовки бакалавров-будущих учителей начальных классов к организации проектной деятельности младших школьников. Ее системообразующей связью является цель, которую мы формулируем в виде образовательного результата. К концу обучения выпускник должен знать методологические основы организации проектной деятельности обучающихся (сущность деятельностного подхода к обучению, сущность проекта и его виды, сущность, состав и закономерности осуществления проектной деятельности, особенности организации проектной деятельности младших школьников), уметь организовывать взаимодействие учителя и обучающихся, учителя и родителей, родителей и обучающихся в процессе, обучающихся между собой в процессе выполнения проекта, выстраивать беседы таким образом, чтобы обучающиеся самостоятельно приходили к осознанию личностной или социальной значимости проекта, организовывать самостоятельную деятельность обучающихся по

выполнению проекта; владеть приемами организации коллективной и индивидуальной проектной деятельности младших школьников.

Теоретическими знаниями студенты овладевают к концу освоения курса по выбору «Технология организации деятельности младших школьников в предметной области «Математика и Информатика». Комплекс заданий курса представлен в таблице 1.

Таблица 1

Комплекс заданий по овладению студентами знаниями о технологии организации проектной деятельности младших школьников

Блок	Учебная задача блока	Виды заданий
Теоретический блок	Овладеть понятиями «проект», «проектная деятельность», выявить закономерности и особенности проектной деятельности младших школьников. Выявить роль проектной деятельности в развитии младших школьников.	<ul style="list-style-type: none"> – Проанализируйте словари и другие источники, найдите определение проекта. Сравните эти определения. Чем они похожи? Чем отличаются? Есть ли определения, противоречащие друг другу? Есть ли общая часть в этих определениях? Какое определение проекта является оптимальным для выявления сущности проектной деятельности? Есть ли различия в определениях проекта, данных экономистами и педагогами? В чем они заключаются? – Проанализируйте определения учебной деятельности и проектной деятельности, Найдите их взаимосвязь. В качестве параметров сравнения возьмите цели, продукты этих видов деятельности, способы их осуществления. В чем различия? – Проанализируйте литературные источники и выявите основания для классификации школьных проектов. Какие виды проектов можно выполнять в начальной школе? – Докажите, что организация проектной деятельности младших школьников является одним из способов реализации деятельностного подхода к образованию.
Методический блок	Выявить приемы организации проектной деятельности, овладеть этими приемами; выявить этапы осуществления проектной деятельности младшими школьниками.	<ul style="list-style-type: none"> – Проанализируйте методическую литературу с целью выявления способов организации проектной деятельности младших школьников. Используйте один из приемов для разработки технологической карты организации работы на проекте. Тему проекта выберите по желанию. – Составьте беседу с младшими школьниками, результатом которой является осознание обучающимися значимости проекта «Задачи на движение» («Зачем нужна математика?», «Время», «Рациональные приемы устного счета»). – Организуйте работу над проектом «Меры длины» с первоклассниками и с четвероклассниками. В чем различие деятельности учителя? – Покажите на примере различие организации проектной деятельности при выполнении коллективного и индивидуального проектов. – Покажите на примере беседы по организации проектной деятельности младших школьников возможность формирования познавательных универсальных учебных действий в единстве с предметными действиями. – Коллективный проект в вашем классе выполняют 4 ученика. Продумайте, как можно организовать работу по распределению ответственности за выполнение проекта между ними и наладить их взаимодействие.
Практический блок	Овладеть приемами организации проектной деятельности младших школьников и технологий организации такой деятельности в целом.	<ul style="list-style-type: none"> – Разработайте проект от лица младшего школьника. Подберите тему самостоятельно. При защите проекта прокомментируйте следующие аспекты: результаты проекта (как материальные, так и идеальные – сформированные способы деятельности и

		<p>знания), этапы осуществления проекта, значимость проекта.</p> <p>– Разработайте технологическую карту по организации деятельности младшего школьника по выполнению этого проекта. В технологической карте опишите деятельность учителя и обучающегося на каждом этапе выполнения проекта.</p> <p>– Разработайте беседу-консультацию с родителями по организации их совместной деятельности с детьми по выполнению проекта.</p>
--	--	---

Поскольку проектная деятельность носит надпредметный характер, подготовка студентов к ее организации не может ограничиваться одним курсом. Поэтому в содержание каждой методической дисциплины включены задания, направленные на овладение будущими учителями перечисленными знаниями и способами деятельности. Так, на занятиях по методике обучения математике им предлагается проанализировать учебники математики разных авторов с целью определения возможностей организации проектной деятельности младших школьников на уроках математики, а также разработать беседы для организации выполнения этих проектов учениками.

В процессе прохождения педагогической практики студентам поручается руководить проектной деятельностью младших школьников, учителя школы проводят мастер-классы по организации такой деятельности и по организации защиты проектов обучающихся.

Некоторые из студентов, желающие овладеть технологией организации проектной деятельности младших школьников, выполняют исследования, которые затем оформляются в качестве выпускной квалификационной (бакалаврской) работы.

Выводы. Таким образом, все описанные виды работы со студентами обеспечивают достижение сформулированных выше результатов.

Аннотация. Одной из приоритетных задач современной школы является создание необходимых и полноценных условий для личностного развития каждого ребенка, формирования активной жизненной позиции. Среди разнообразных направлений новых педагогических технологий ведущее место занимает проектная деятельность. В статье представлен опыт подготовки будущих педагогов к организации проектной деятельностью младших школьников. Для решения этой задачи в Самарском государственном социально-педагогическом университете (ФГБОУ ВО СГСПУ) создана система подготовки бакалавров - будущих учителей начальных классов.

Ключевые слова: подготовка студентов, проектная деятельность, младшие школьники.

Annotation. Creating the necessary conditions for the personal development of each child and formation of an active life position are one of the priorities of the modern school. Project activities is leading among the various directions of new pedagogical technologies. This article presents the experience of preparing future teachers for the organization of the project activities in primary school. To solve this problem, the Samara State University of Social Sciences and Education has created a system for training bachelor - future primary school teachers.

Keywords: training of students, project activities, primary school.

Литература:

1. Борзенкова О.А., Лысогорова Л.В. Повышение качества образовательного процесса бакалавров средствами методико-математических дисциплин // Поволжский педагогический вестник. 2017. Т. 5. № 2 (15). С. 81-86.

2. Зубова С.П. Обучение решению задач в начальных классах. Учеб.-метод. пособие для студентов фак. нач. образования / С. П. Зубова; М-во образования Рос. Федерации, Самар. гос. пед. ун-т. Каф. математики, естествознания и методик их преподавания. Самара, 2003.

3. Кочетова Н.Г., Севенюк С.А., Лысогорова Л.В. Юбилею факультета начального образования поволжской государственной социально-гуманитарной академии посвящается // Поволжский педагогический вестник. 2014. № 4 (5). С. 5-7.

4. Лысогорова Л.В. психолого-педагогические условия формирования алгоритмического умения младших школьников / В сборнике: Артемовские чтения Материалы X Международной научной конференции. Редколлегия: Л.В. Лысогорова, С.П. Зубова, Н.И. Вьюнова, Н.Г. Кочетова [и др.]. 2018. С. 303-310.

УДК378.016:[373.3:37.03]

О ВОПРОСАХ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К ФОРМИРОВАНИЮ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

кандидат педагогических наук, доцент Иванова Ираида Павловна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чувашский государственный педагогический университет имени И. Я. Яковлева» (г. Чебоксары);

кандидат педагогических наук, доцент Терентьева Лариса Павловна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чувашский государственный педагогический университет имени И. Я. Яковлева» (г. Чебоксары)

Постановка проблемы. Общеизвестно, что особое значение в формировании творчески мыслящей личности школьника имеет место начальное обучение. Все, что закладывается учащимися в это время, определяет на многие годы вперед успешность и уровень процесса формирования личности человека, его мировоззрения, его развития. Именно в этот период младший школьник на уровне возможностей своего возраста должен научиться не только читать, писать, считать, но и освоить способы познавательной, творческой деятельности. Поэтому важнейшей задачей учителя начальных классов является формирование у учащихся совокупности познавательных универсальных учебных действий, эффективно обеспечивающих

развитие способности успешно усваивать новые знания, умения и компетентности, т.е. «умение учиться», логически мыслить, обогащать свой жизненный опыт и применять все это в различных ситуациях.

Поэтому будущие учителя должны быть подготовлены к формированию универсальных учебных действий. В ФГОС НОО говорится о том, что развитие личности обучающегося на основе усвоения универсальных учебных действий, познания и освоения мира составляет цель и основной результат образования [ФГОС НОО].

Изложение основного материала исследования. Проблема формирования и развития универсальных учебных действий вызывает часто большие затруднения даже у работающих учителей, перед ними остро встает вопрос о том, какие методы и средства обучения необходимы для этого. Конечно, будущий учитель должен быть подготовлен к профессиональной деятельности по формированию универсальных учебных действий (УУД).

Подготовка будущих учителей направлена на то, чтобы студенты прочно овладели предметными знаниями, они должны хорошо знать методику преподавания дисциплин, уметь использовать эффективные технологии, способы и методы обучения. Студенты должны быть подготовлены к самостоятельному расширению и дополнению знаний. Поэтому организации самостоятельной работы студентов уделяется большое внимание. Для серьезной подготовки студентов к формированию УУД нами разработана дидактическая система, состоящая из заданий для подготовки к занятиям. Эти задания для лабораторных и практических занятий состоят из ситуационных задач по темам, кейс-методов, самостоятельной работы студентов по нахождению и составлению заданий по формированию УУД у младших школьников. Проведение и анализ этих заданий способствует эффективному формированию профессиональной компетентности у будущих учителей начальных классов. В процессе такой деятельности у студентов появляется уверенность и повышается самооценка, что является важным показателем будущей профессиональной деятельности педагога.

Конечно, важным моментом в подготовке будущего учителя является диагностика уровня сформированности профессиональной компетентности: важным показателем, на наш взгляд, являются ответы студентов при решении ситуационных задач, их предложения, аргументация, которые постепенно совершенствуются, ответы, предложения становятся подробными, студент ориентируется в той или иной ситуации, возникающей при формировании УУД, он начинает предлагать свои задания. Прослеживается динамика развития профессиональной компетентности по формированию УУД.

Во время прохождения практик студенты демонстрируют умения подбирать и составлять материалы для формирования и развития УУД и умело использовать их.

Важным моментом подготовленности будущего учителя начальных классов к формированию УУД является знание психологических механизмов формирования универсальных учебных действий. При изучении дисциплины «Психология» этому моменту уделяется большое внимание. Этому способствует изучение таких тем, как «Деятельность», «Учебная деятельность» и т.д. Студенты изучают и анализируют психолого-педагогическую литературу, изучаются структура и особенности формирования учебных действий, критерии оценки сформированности универсальных учебных действий учащихся. Важным моментом является рассмотрение проблемы: как сформировать универсальные учебные действия? Студенты определяют, как должен себя вести учитель и что делать для этого. Студенты составляют памятки для учителя. 1. Учитель должен опираться на личный жизненный опыт учащихся. 2. Стараться использовать на уроках занимательный игровой материал. 3. Создавать проблемные ситуации в процессе целеполагания. 4. Совместно с учениками выбирать цели из предложенных учителем формулировок, обосновывать выбор цели и т.д.

Подготовка учителей предполагает развитие умений разрабатывать программы для формирования универсальных учебных действий (предметные и метапредметные результаты образования), в которых отражены методические и организационные направления работы.

Каждый студент на занятиях преподавателя знакомится с методами активного обучения, широко используются деловые игры.

В исследованиях А.Г. Асмолова, Г.В. Бурменской, И.А. Володарской, О.А. Карабановой предложено широкое значение термина «универсальные учебные действия»: умение учиться или способность к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта. Согласно этим же исследованиям, формирование универсальных учебных действий реализуется в контексте прохождения разных учебных дисциплин: учебные предметы открывают потенциал в формировании универсальных учебных действий в зависимости от предметного содержания и способов организации учебной деятельности учащихся. Универсальность учебных действий выражается в том, что они носят надпредметный, метапредметный характер; обеспечивая неделимость общекультурного, личностного и познавательного развития; осуществляя преемственность всех ступеней образовательного процесса, организацию и регуляцию деятельности обучающихся независимо от специфики ее предметного содержания [1].

Основой развития познавательных УУД в начальной школе, наряду с другими учебными дисциплинами, является предметная область «Математика и информатика». В нашем понимании деятельность ученика в процессе обучения математике является осмысленным значением математики в жизни человека, ученик должен четко понять, для чего и в какой ситуации пригодится то, что получено на уроке. Математика является полигоном для формирования логических универсальных учебных действий. Логические универсальные учебные действия – это часть познавательных УУД [5].

Но развитие познавательных универсальных учебных действий учащихся в основном осуществляется в процессе целенаправленного обучения, организуемого, направляемого и руководимого учителем. В связи с этим предъявляются серьезные требования к подготовке будущих учителей начальных классов и в этом процессе должна «срабатывать» общая психолого-педагогическая и методическая подготовка в плане анализируемой проблемы. При этом особое внимание нами уделяется специальной подготовке студентов к выполнению такой работы в школе через усиление связи их учебно-познавательной (УИРС) и научно-исследовательской (НИРС) деятельности.

Первое из них включает в себя научное исследование в составе учебного процесса: лекции, семинарские, лабораторно-практические занятия, дисциплины по выбору, рефераты и индивидуальные задания, различные задания исследовательского характера на период педпрактики и др. Второе в основном включает научно-

исследовательскую деятельность во внеучебное время: выполнение курсовых и выпускных квалификационных работ, участие студентов в работе научных кружков, подготовка научных статей и др.

С целью совершенствования проведения УИРС и НИРС в русле рассматриваемой проблемы нами разработаны и опубликованы учебные пособия, методические рекомендации по организации педпрактики студентов, по выполнению курсовых и выпускных квалификационных работ, пособия для проведения занятий дисциплин по выбору, сборники научных статей преподавателей и студентов. Так как данная статья выполнена на большом фактическом материале, то попытаемся показать это на примере организации занятий дисциплин по выбору и анализе содержания некоторых пособий.

Одной из проблемных является диагностика сформированности УУД. Для этого мы со студентами учимся анализировать учебно-методические комплекты по дисциплине «Математика». В учебниках очень много заданий на развитие логических действий, это и объяснимо, так как сам предмет предполагает наличие таких заданий. Но, к сожалению, мало заданий на развитие умения выбирать информацию необходимую для решения задач. А такого вида задания способствуют формированию познавательных универсальных учебных действий младших школьников.

Подготовка к решению нестандартных задач и логических заданий ориентирует студентов не только к работе по развитию математического мышления младших школьников, но и по формированию логической цепи рассуждений. Всю школьную жизнь ученика сопровождает математическая задача, которая неизменно помогает ученику выработать правильные математические понятия, глубже выяснять различные стороны взаимосвязей в окружающей его жизни, позволяет устанавливать разнообразные числовые соотношения в наблюдаемых явлениях, обеспечивает формирование познавательных УУД, как обобщенных способов действий. Собственно при решении задач развивается, отрабатывается мысль ребенка, она становится последовательной, доказательной, т.е. формируются умственные действия детей, направленные на анализ и управление своей познавательной деятельностью [2].

Познавательные УУД – это общеучебные действия, которые включают в себя:

- самостоятельную постановку познавательной цели;
- поиск и структурирование необходимой информации при помощи различных средств;
- смысловое чтение;
- моделирование.

В ряде познавательных УУД выделяют группу логических универсальных действий. Это:

- создание гипотез и их проверка;
- установление причинно-следственных связей;
- определение логических рассуждений;
- осуществление классификаций, сравнений.

Решая задачи, учащиеся овладевают содержанием курса математики, а также у них развиваются мыслительные операции: анализ, синтез, конкретизация, выделения главного, сравнение, классификация, обобщение и др., т.е. приобретают умения мыслить творчески. Все это лежит в основе логических универсальных учебных действий.

В практике преподавания учитель должен учитывать фактический уровень сформированности таких УУД, постепенно развивать у учащихся те логические структуры, которые лежат в основе математической деятельности. Для этого будущий учитель сам должен владеть соответствующими знаниями и методикой формирования познавательных УУД, ведь младшие школьники зачастую подражают учителю даже в манере рассуждать.

Учащиеся должны уметь решать не только шаблонные задачи, но также задачи повышенной трудности, требующие оригинальности, гибкости мышления, совершенно новых познавательных действий. Поэтому, рассматривая несколько способов решения нестандартных задач со студентами на занятиях данной дисциплины по выбору, необходимо показывать и тот способ решения аналогичной задачи младшими школьниками, как они при этом должны рассуждать. Для организации самостоятельной работы студентов в конце каждой темы сформулированы темы рефератов, вопросы и практические задания. Покажем это на примере изучения темы «Логические задачи». Со студентами решаем задачу: «Три брата (Иван, Дмитрий и Сергей) преподают различные дисциплины (химию, биологию, историю) в университетах Москвы, Ленинграда и Новосибирска.

1. Иван работает не в Москве, а Дмитрий не в Ленинграде.
2. Москвич преподает не историю.
3. Тот, кто работает в Ленинграде, преподает химию.
4. Дмитрий преподает не биологию.

Что и в университете, какого города преподает Сергей?

Таблицу расположим следующим образом и сразу заполним три клетки буквами Л (ложно) в соответствии с условиями (1) и (4).

Таблица 1

Химия	Биология	История	Москва	Ленинград	Новосибирск	
и	л	л	л	и	л	Иван
л	и	л	и	л	л	Сергей
л	л	и	л	л	и	Дмитрий

Дальше рассуждаем так: ввиду того, что Дмитрий работает не в Ленинграде (1), а согласно (3) тот, кто работает в Ленинграде, преподает химию, то Дмитрий преподает не химию. В клетку соответствующую строке «Дмитрий» и столбцу «Химия», ставим Л. Из таблицы сразу видно, что Дмитрий преподает историю, так как он не преподает ни химию, ни биологию (в соответствующую клетку ставим И (истина)).

Согласно (2) москвич преподает не историю, а следовательно, Дмитрий работает не в Москве. Так как Иван и Дмитрий работают не в Москве, то в Москве работает Сергей. Иван работает в Ленинграде, так как Дмитрий работает в Новосибирске, а Сергей в Москве. Следовательно, согласно (3) Иван преподает химию.

А так как Дмитрий преподает историю, то Сергей преподает биологию. В результате постепенного заполнения таблицы получаем, что Сергей преподает биологию в Московском университете» [4].

При таком анализе условия задачи у учащихся формируются умственные действия, направленные на анализ и управление своей познавательной деятельностью, так называемые метапредметные учебные действия [3].

Для совершенствования этих учебных действий студенты пишут рефераты и выполняют практические задания. Вот некоторые темы таких рефератов:

- Методика обучения младших школьников познавательной деятельности в процессе решения логических задач.
- Логические задачи как средство формирования познавательных универсальных учебных действий младших школьников.

Готовясь к следующему занятию, они находят ответы на такие вопросы и практические задания, предложенные нами:

1. Прослушайте урок (в любом классе), проведите наблюдения и запись, дайте оценку использования логических задач в формировании познавательных УУД младших школьников.

2. Важнейшим механизмом формирования познавательных УУД является анализ через синтез. В чем состоит его сущность и как он проявляется в обучении решению логических задач?

3. Решить и объяснить методику организации мыслительной деятельности учащихся начальных классов при работе над каждой из ниже приведенных задач:

а) В кафе встретились три друга: скульптор Белов, скрипач Чернов и художник Рыжов. «Замечательно. Что у одного из нас белые волосы, у другого черные, а у третьего рыжие волосы, но ни у кого цвет волос не соответствует фамилии», – заметил черноволосый. «Ты прав», – сказал Белов, какой цвет волос у художника.

б) Ваня, Петя, Саша и Коля носят фамилии, начинающиеся на буквы В, П, С и К. Известно, что 1) Ваня и С. – отличники; 2) Петя и В. – троечники; 3) Саша и Петя имеют одинаковый рост. На какую букву начинается фамилия каждого мальчика?

в) Три друга Коля, Олег и Петя играли во дворе, и один из них случайно разбил мячом оконное стекло. Коля сказал: «Это не я разбил стекло». Олег сказал: «Это Петя разбил стекло». Позднее выяснилось, что одно из этих утверждений верное, а другое – нет. Кто из мальчиков разбил стекло?

г) В лесу проводился кросс. Обсуждая его итоги, одна белка сказала: «Первое место занял заяц, а второй была лиса». Другая белка возразила: «Заяц занял второе место, а лось был первым». На что филин ответил, что в высказывании каждой белки одна часть верная, а другая – нет. Кто был первым и кто вторым в кроссе?

д) В коробке лежат три пилотки – одна синяя и две красные. Учитель вызывает к доске двух учеников, которые становятся лицом к классу и закрывают глаза. Учитель надевает каждому на голову одну пилотку, а оставшуюся убирает в коробку. Ученики открывают глаза, и каждый видит пилотку товарища, но не видит своей. Может ли кто-нибудь из них верно определить цвет своей пилотки? Рассмотрите два случая:

а) надеты синяя и красная пилотки; б) надеты две красные пилотки.

ж) На острове есть всего два города – А и В. В городе А живут правдивые люди, а в городе В – лгуны. Путешественник встретил островитянина на дороге, соединяющей эти города. Он не знал, в какой стороне какой город, и кем был островитянин – правдивым человеком или лгуном. Но, задав ему всего один вопрос, сумел определить положение обоих городов. Какой вопрос мог задать путешественник? [4].

Студенты разрабатывают конспекты уроков для всех классов и проводят уроки с опорой на эти конспекты в разных общеобразовательных школах во время педагогических практик. При составлении конспектов акцентируется внимание на таких моментах, как умение правильно формулировать цели и задачи урока, обязательное создание таких ситуаций, когда учащиеся сталкиваются с недостаточным знанием материала, с неумением его решить (проблемная ситуация) и с желанием узнать способы решения. Очень важным моментом является, когда учащиеся открывая новые способы решения, оформляют их в табличной, схематической форме.

Проблеме формирования анализируемых УУД посвящены некоторые темы курсовых и выпускных квалификационных работ студентов. В методические рекомендации по их выполнению включены такие темы, как: «Возрастные особенности формирования познавательных универсальных учебных действий у младших школьников», «Познавательные универсальные учебные действия в структуре личности младшего школьника», «Формирование познавательных универсальных учебных действий на уроках математики», «Моделирование как познавательное универсальное учебное действие при обучении решению задач младших школьников» и др.

Учитывая, что формирование познавательных УУД должно быть положено в основу выбора содержания, методов и приемов, форм организации обучения студентов, нами переработаны и опубликованы учебные пособия: «Курс лекций по методике преподавания математики в начальных классах», «Развитие вычислительной культуры будущего учителя начальных классов» и др.

Оказание специализированной помощи в подготовке будущих учителей начальных классов по методическому сопровождению формирования познавательных универсальных учебных действий младших школьников является одним из важных педагогических условий, обеспечивающих эффективность изучаемого процесса.

Разработка и внедрение программы формирования познавательных универсальных учебных действий младших школьников, реализующей организационные и методические направления работы по достижению предметных и метапредметных результатов образования.

Универсальные учебные действия – это совокупность способов различных действий, способствующих активному саморазвитию обучающегося, помогающих самостоятельно овладению новыми знаниями, освоению социального опыта, становлению социальной идентичности.

Аннотация. В данной статье рассматриваются вопросы подготовки будущего учителя начальных классов к формированию и развитию познавательных универсальных учебных действий (УУД) младших школьников в соответствии с требованиями ФГОС начального общего образования (НОО) путем научного осмысления знаний педагогики, психологии и частных методик. В статье раскрываются основные подходы и методы работы со студентами по формированию УУД, используемые в работе с будущими учителями начальных классов на психолого-педагогическом факультете.

Ключевые слова: формирование, универсальные учебные действия, младший школьник, логическое мышление, подготовка, методика преподавания, студент, нестандартные задачи, ситуационные задачи.

Annotation. This article deals with the preparation of future primary school teachers to the formation and development of cognitive universal educational actions (UUD) of primary school children in accordance with the requirements of the GEF primary General education (DOE) by scientific understanding of knowledge of pedagogy, psychology and private techniques. The article reveals the main approaches and methods of work with students on the formation of UUD, used in working with future primary school teachers at the faculty of psychology and education.

Keywords: formation, universal educational actions, Junior schoolboy, logical thinking, training, teaching methods, student, non-standard tasks, situational tasks.

Литература:

1. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. и др. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / Под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2008
2. Иванова И.П. Формирование общеучебных умений и навыков у учащихся сельской малокомплектной начальной школы.: Автореф. дис. канд. пед. наук:13.00.01.. – Москва, 1994. – 51 с.
3. Терентьева Л.П. Подготовка студентов к интеллектуальному развитию младших школьников / Л.П. Терентьева // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 1. – С. 100.
4. Терентьева Л.П. Решение нестандартных задач / Л.П. Терентьева. – Чебоксары, 2002
5. Терентьева Л.П. Задачи как средство подготовки бакалавров к развитию математического мышления младших школьников / Л.П. Терентьева // Современные проблемы и перспективы развития психологии и социальной педагогики: Сборник научных статей. – Чебоксары, 2016. – С. 66-69.

УДК: 378.147

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВ МУЗЕЙНОЙ ПЕДАГОГИКИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

*кандидат педагогических наук, доцент Иващенко Елена Викторовна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (г. Белгород)*

Постановка проблемы. В связи с введением Федеральных государственных образовательных стандартов на всех уровнях системы образования, введением Профессионального стандарта педагога изменились требования к подготовке будущих учителей начальной школы.

В профессиональном стандарте «Педагог (воспитатель, учитель)» достаточно подробно описаны трудовые функции педагога: общепедагогическая функция. Обучение; воспитательная деятельность; развивающая деятельность [3]. В разделе III документа дается характеристика обобщенных трудовых функций учителя, воспитателя (представлено описание трудовых действий, необходимых умений и необходимых знаний). В рамках рассматриваемой темы наиболее значимыми, на наш взгляд, являются следующие необходимые умения:

1) общепедагогическая функция:

– организовывать различные виды внеурочной деятельности: игровую, учебно-исследовательскую, художественно-продуктивную, культурно-досуговую с учетом возможностей образовательной организации, места жительства и историко-культурного своеобразия региона;

2) воспитательная деятельность:

- владеть методами организации экскурсий, походов и экспедиций и т.п.;

- сотрудничать с другими педагогическими работниками и другими специалистами в решении воспитательных задач [3, с. 9].

В связи с этим одним из важных направлений профессионального образования будущих учителей начальных классов является подготовка их к использованию средств музейной педагогики в процессе образования и воспитания детей.

Изложение основного материала исследования. В исследованиях Е.П. Кондаковой, Н.Ф. Ломовой, А.С. Огоновской, С.Л. Троянской и др. рассматриваются отдельные аспекты взаимодействия музея и школы, а также возможности использования средств музейной педагогики. Особенности взаимодействия музея и школы представлены и в региональных исследованиях М.С. Жирова, Т.А. Приставкиной, С.И. Тарасовой и др.

Музейная педагогика, по мнению Б.А. Столярова, имеет в своем арсенале не только общепедагогические, но и специфические средства. В качестве специфических средств музейной педагогики в педагогической литературе выделяются музейный предмет, музейная экспозиция, музейная среда, фонд научно-вспомогательных материалов [1, с. 33].

Основным звеном всей музейной деятельности является музейный предмет, образовательный потенциал которого заложен в его способности к одновременному воздействию на развитие различных сфер личности: интеллектуальной, эмоциональной, нравственной и эстетической.

Музейная экспозиция является формой взаимодействия с аудиторией посредством демонстрации музейных предметов, специально организованных и размещенных для осмотра и обозрения [1, с. 37]. Музейная экспозиция способствует решению образовательных и воспитательных задач, так как образовательное пространство, создаваемое посредством экспозиции, является призмой, через которую человеку предлагается вступить в диалог с культурой.

В последние годы преподавание в начальной школе таких дисциплин, как окружающий мир, технология, изобразительное искусство, все в большей мере опирается на сотрудничество с региональными музеями. Для обучающихся начальной и средней школы разработаны циклы музейных уроков, мастер-классов, разнообразные образовательные программы, способствующие воспитанию подрастающего поколения на традициях родного края.

Рассмотрим, как в профессиональной подготовке будущего учителя начальной школы используются средства музейной педагогики на примере курсов «Методика преподавания технологии с практикумом», «Методика преподавания изобразительного искусства с практикумом».

На лекционных занятиях студенты знакомятся с декоративно-прикладным искусством и традиционными ремеслами Белгородского края. На практических и лабораторных занятиях студенты продолжают знакомиться с народной культурой Белгородчины: выполняют проектные работы по изучению традиционных ремесел родного края, готовят рефераты и презентации; изготавливают кукол из ткани в народном костюме Белгородского края; лепят из глины белгородские, борисовские глиняные народные игрушки; рисуют народный костюм и т.д. Регулярно для студентов проводятся мастер-классы по изготовлению народных обрядовых кукол и кукол-оберегов из ткани, борисовских глиняных игрушек-свистулук.

Особое значение в наши дни приобретает освоение культурного наследия своего края, бережное отношение к нему. Этому способствует посещение будущими учителями музеев г. Белгорода: Белгородского государственного историко-краеведческого музея, Белгородского государственного художественного музея, Белгородского государственного музея народной культуры, Музея-мастерской С.С. Косенкова.

Например, одна из основных тем экспозиции Белгородского государственного музея народной культуры – история русского крестьянства. В экспонатах музея представлены региональные народные промыслы, ремесла, национальная одежда, традиции, обряды. Выставочные музейные проекты «Поэзия народного костюма», «Плат узорный расписной» не только знакомят студентов с традиционной одеждой, бытовавшей на территории Белгородского края в конце XIX – начале XX вв., но и дают целый спектр знаний через контакт с музейными предметами. Студенты имеют возможность тщательно рассмотреть элементы мужского и женского народного костюма, попробовать на ощупь ткань, из которой они сшиты. Их удивляет и восхищает качество вышивки на рубахе, поневе и других предметах. Кроме этого, студенты знакомятся с различными вариантами головных уборов – сорока, бархатник, чепец, платок, а также им предоставляется возможность примерить головной убор.

Именно на экскурсиях в музей народной культуры, художественный музей студенты имеют возможность изучать различные региональные художественные промыслы (например, глиняная игрушка, вышивка, плетение из лозы и соломы и др.). Такие занятия на базе музея способствуют расширению представлений о прошлом, воспитанию бережного отношения к культурному наследию, созданию ощущение неповторимости и своеобразия родного края, сопричастности к судьбе малой родины.

На основе использования средств музейной педагогики студенты знакомятся с традиционным декоративно-прикладным искусством Белгородчины – изготовлением игрушек. Старооскольские, борисовские игрушки-свистульки отражали быт, природу, окружение ребенка, они украшали жизнь, радовали и обогащали его дух. Одним из древнейших народных промыслов Белгородчины, занесённым в каталог «Народные промыслы России», является старооскольская глиняная игрушка [4]. Лепили в основном домашних животных, которые были в каждом дворе: коник, барашек с длинными закрученными рогами, корова, уточка. Также популярны образы барышень и всадников. Барышни в длинных колоколообразных платьях, на голове – чепец с объемной оборкой, руки прижаты к животу или груди, иногда в руках – кувшин или ребенок. Всадники – это фигурки наездников, сидящих на коренастых лошадаках, являющихся свистулками. Особенностью старооскольской глиняной игрушки является живая наивность образа, мягкие пластичные формы, чистый глубокий звук свистулук, который не зависит от формы изделия и даже степени сохранности игрушки.

Регулярно организуются для студентов экскурсии в музей-мастерскую заслуженного художника РФ С.С. Косенкова. Уникальность музея в том, что после смерти мастера все его работы, личные вещи, архив остались в мастерской и сформировали фонд музея. Поэтому посетителям музея предоставляется возможность прикоснуться к миру, в котором творил и жил белгородский график.

В мастерской С.С. Косенкова сохранились его рабочие станки и предметы, сделанные им лично. Офортный станок и старинный печатный пресс, столлярный станок, на котором художник любовно мастерил рамки для своих гравюр, рабочие столы, сработанные С.С. Косенковым собственноручно, офортные доски, резцы, печатные валики, карандаши, краски, мольберты, подарки друзей и личные вещи художника. Все это располагается и существует, как и при жизни мастера, в большом помещении, рабочей комнате-мастерской, превращенной в выставочный зал, позволившей создать среду, в которой творил художник, и где осуществлялись многие его замыслы [2].

Экскурсии по выставке в музее-мастерской С.С. Косенкова, как правило, предшествует лекция «Графика как вид изобразительного искусства». Студенты имеют возможность рассмотреть инструменты художника, офортный станок и пресс, доски, с которых печатаются гравюры. Это вызывает у них большой интерес и способствует более глубокому восприятию экспозиции.

Своим посетителям музей предлагает не только экскурсии по выставкам и лекции по искусству графики, но и музейные уроки, мастер-классы по печати черно-белой линогравюры, мероприятия из цикла «Косенковские встречи», а также тематические выставки, раскрывающие социальную направленность творчества С.С. Косенкова, встречи с выдающимися людьми.

Знакомство будущих учителей начальных классов с деятельностью региональных музеев, их программами для младших школьников, участие студентов в музейных мероприятиях – важное условие формирования современного учителя, задача которого – воспитать личность гражданина своей страны, укорененного в духовной культуре народа, ее истории, традициях.

Сотрудничество с музейными работниками, участие в музейных мероприятиях способствует формированию у студентов профессиональных компетенций в педагогической деятельности, отраженных в ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата).

Выводы. Таким образом, необходимо отметить, что использование средств музейной педагогики в профессиональной подготовке будущих учителей развивает у них интерес к изучению истории родного края, помогает осознать важность использования материалов региональных музеев для духовно-нравственного воспитания младших школьников, а также способствует формированию профессиональных компетенций, необходимых для выполнения трудовых функций.

Аннотация. Данное исследование посвящено проблеме профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы. В статье рассматриваются возможности использования средств музейной педагогики в профессиональной подготовке учителя начальной школы. Представлен опыт по использованию

средств музейной педагогики в процессе изучения дисциплин «Методика преподавания изобразительного искусства с практикумом» и «Методика преподавания технологии с практикумом».

Ключевые слова: профессиональная подготовка учителя, средства музейной педагогики, музейная экспозиция, экскурсия.

Annotation. This research is devoted to the problem of professional training of future primary school teachers. The article discusses the possibility of using the means of museum pedagogy in the training of primary school teachers. The article presents the experience of using the means of museum pedagogy in the process of studying the disciplines "Methods of teaching fine arts with a workshop" and "Methods of teaching technology with a workshop".

Keywords: professional training of teachers, means of museum pedagogy, museum exposition, excursion.

Литература:

1. Кондакова Е.П. Формирование готовности учителя к использованию средств музейной педагогики в начальной школе: монография / Е.П. Кондакова, Т.М. Стручаева. – Белгород, Изд-во БелРИПКППС, 2012. – 127 с.

2. Музей-мастерская заслуженного художника РФ С.С. Косенкова. [Электронный ресурс]. – URL: <http://belghm.ru/o-muzee/muzeu-masterskaya-s-s-kosenkova/muzeu-masterskaya-zasluzhennogo-khudozh/>

3. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)» (Утвержден приказом Минтруда России от 18.10.2013 г. № 544н). – URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf>

4. Старооскольская игрушка [Электронный ресурс]. – URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Старооскольская_глиняная_игрушка

5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата). Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 4 декабря 2015 г. N 1426. - URL: <http://fgosvo.ru/news/8/1583>

УДК: 378.2

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

*кандидат педагогических наук, доцент Ильевич Татьяна Петровна
Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования
«Приднестровский государственный университет имени Т. Г. Шевченко» (г. Тирасполь)*

Постановка проблемы. Актуальность рассмотрения проблемы формирования социально-педагогической компетентности у будущих педагогов обусловлена не только общекультурными реалиями и тенденциями развития образовательных процессов, но и проблематичностью компетентностно-ориентированной подготовки будущих педагогов.

Сущность компетентностно-ориентированного обучения раскрывается в работах А.А. Вербицкого, Э.Ф. Зеера, И.А. Зимней, В.В. Серикова, С.Б. Серяковой, А.В. Хуторского и др. Авторы отмечают, что в условиях постоянного развития профессиональной сферы деятельности формирование компетенций у будущих профессионалов выстраивается как процесс становления не только «эталонных» характеристик, но и инновационных новообразований, которые помогают решать нестандартные профессиональные задачи.

Обращаясь к ФГОС высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» (уровень высшего образования «Бакалавриат»), можно заметить отсутствие номинального и содержательного описания характеристик социально-педагогической компетентности. Однако, анализируя перечень профессиональных компетенций, можно выделить такие виды способностей педагога как: осуществление педагогического сопровождения социализации и профессионального самоопределения обучающихся (ПК-5), взаимодействие с участниками образовательного процесса (ПК-6). При этом указанные компетенции, содержательно взаимосвязаны с общекультурными компетенциями, определяющими базовую готовность педагога к культурной и социальной коммуникации в (ОК-4, ОК-5). В сложившихся условиях реализации ФГОС интегрированный (социально-педагогический) ракурс рассмотрения компетентностной модели является наиболее оптимальным, поскольку отражает систему сложных взаимосвязей между личностными качествами и профессиональными характеристиками педагога.

Изложение основного материала исследования. Исследования теории социально-педагогической компетентности можно представить в нескольких направлениях: изучение психолого-педагогических основ социальной и коммуникативной компетентности (О.В. Баранова, Е.Н. Борисенко, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Л.М. Митина); условия и факторы развития социальной и коммуникативной компетентности у обучаемых (Е.В. Волкова, Е.В. Бутова, Т.А. Гудалина, А.В. Стрелкова, И.С. Трубина); методология и методика формирования социально-педагогической компетентности у будущих педагогов (О.В. Кандаурова, З.И. Кольчева, С.С. Кукулин, С.Н. Краснокутская, Н.В. Ляхова, И.В. Мироненко, Г.П. Мосягина, Т.Г. Пушкарева, Н.Н. Суртаева и др.).

Рассмотрим некоторые подходы к раскрытию понятия «социальная компетентность» как базовой составляющей социально-педагогических характеристик педагога.

Исходя из рекомендаций Совета Европы, С.Н. Краснокутская называет практически все ключевые компетенции социально обусловленными, поскольку они отражают особенности взаимодействия, общения и применения информационных технологий. Автор определяет социальную компетентность будущего профессионала как совокупность конкретных качеств личности, способностей, социальных знаний и умений, обеспечивающих интеграцию человека в общественную жизнь через освоение социальных моделей поведения и деятельности [3].

З.И. Кольчева также отмечает, что деятельность современного педагога является, с традиционной точки зрения, социально обусловленной и включающей различные виды социального опыта педагога, который формирует его у обучаемых в условиях техногенной образовательной среды, обладающей новыми информационными и предметными характеристиками. В подобных условиях социально-педагогическая компетентность выступает своеобразным критерием высокого уровня профессионализма педагога [2].

Поддерживая подобную позицию Г.П. Мосягина называет социальную компетенцию «базисом успешности» педагога и рассматривает ее как совокупность социально-психолого-педагогических знаний, умений и владений, способов деятельности, гарантирующих продуктивность социально-педагогического взаимодействия в педагогическом процессе [4].

Однако Т.Г. Пушкарёва, определяя социально-педагогическую компетентность, выделяет помимо интегративных способностей человека вступать в эффективные межличностные и социальные отношения, еще и такие характеристики как: умение анализировать и оценивать риски, принимать решения в ситуации неопределенности с учетом собственных и общественных интересов и потребностей, умение выстраивать программу собственного развития и пр. При этом, логическими компонентами социально-педагогической компетентности выступают: социально-ориентированное целеполагание, социальная активность и мобильность личности [6].

Ряд исследователей также отмечают сложность и многофакторность социально-педагогической компетентности, которая может рассматриваться только как личностное новообразование, развивающееся в процессе профессионализации, определяющее личностное развитие и саморазвитие, накопление и диссеминацию социально-профессионального опыта, а также развитие таких качеств как эмпатия, флексибельность, толерантность, готовность к диалогу [5].

Таким образом, можно отметить, что социально-педагогическая компетентность является интегративной характеристикой педагогической деятельности, концентрируя социально обусловленные и личностные качества педагога, его социально-коммуникативные способности, позволяющие решать типичные и проблемные социально-педагогические задачи профессиональной деятельности.

В актуальных исследованиях проблемы формирования социально-педагогической компетентности можно выделить несколько подходов:

- личностно-деятельностный, реализуемый посредством диагностического подбора технологий профессиональной подготовки будущих профессионалов к системе социальных отношений и коммуникаций (Е.Н. Борисенко, 2013);

- средовой подход, реализуемый посредством создания профессионально-ориентированных условий, способствующих формированию умений навыков взаимодействия с обеспечением широкого спектра коммуникаций (Т.Г. Пушкарёва, 2013);

- развитие профессионализма педагога в виде уровневой модели социально-педагогического мастерства и творчества (Т.А. Гудалина, 2016).

Э.Ф. Зеер и С.Н. Уткина предлагают рассматривать процесс формирования профессиональных компетенций с контексте проективно-дидактического подхода, реализуемого посредством построения индивидуальных образовательных траекторий. При этом, проектная технология гарантирует формирование следующих компетенций: умение работать в команде (профессионально разнородной и разновозрастной), способность к самоорганизации и саморазвитию, готовность к толерантной коммуникации, инновационность, мобильность, креативность и пр. Вместе с тем, данная технология позволяет, по мнению авторов, успешно преобразовывать академические знания в профессиональный опыт, поскольку обладает социально-профессиональной направленностью, альтернативностью и ценностно-ориентированным характером обучения [1].

Выводы. Обобщая концептуальные подходы к формированию социально-педагогической компетентности складывается системное представление о моделировании компонентов профессиональной подготовки будущих педагогов. В систему построения модели входят комплексы знаний, умений и владений, а также способности и ценностные отношения, представленные в виде структурных компонентов: когнитивного, практико-прикладного, аксиологического, мотивационно-аналитического, прогностического. Перспективой данного исследования является разработка методико-технологической реализации компонентов модели формирования социально-педагогической компетентности у будущих педагогов, при этом наиболее приемлемым подходом считается теория и практика задачного (ситуативно-контекстного) обучения.

Аннотация. В статье изложены теоретические аспекты проблемы формирования социально-педагогической компетентности у будущих педагогов. Социально-педагогическая компетентность рассматривается как многофакторное явление, сочетающее социально-психолого-педагогические знания и умения, социально-коммуникативные способности, позволяющие решать типичные и нестандартные социально-педагогические задачи в инновационных образовательных условиях. В зависимости от условий формирования социально-педагогической компетентности система профессиональной подготовки будущих педагогов может выстраиваться в различных аспектах: личностно-ориентированном, средовом, креативном, проектно-контекстном.

Ключевые слова: компетентность педагога, социальная компетентность, коммуникативная компетентность, профессиональная подготовка, педагогическое мастерство.

Annotation. The article outlines the theoretical aspects of the problem of the formation of socio-pedagogical competence among future teachers. Socio-pedagogical competence is considered as a multi-factorial phenomenon combining socio-psychological-pedagogical knowledge and skills, social-communicative abilities, which allow solving typical and non-standard social-pedagogical tasks in innovative educational conditions. Depending on the conditions of the formation of socio-pedagogical competence, the system of professional training of future teachers can be built in various aspects: personality-oriented, environmental, creative, project-context.

Keywords: teacher competence, social competence, communicative competence, vocational training, pedagogical skills.

Литература:

1. Зеер Э.Ф. Проективная дидактика: монография [Электронный ресурс] / Э.Ф. Зеер, С.Н. Уткина. – Екатеринбург: Изд-во РГПУ, 2017. – 131 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32771371> (дата обращения: 8.10.2018).
2. Колычева З.И. Условия и факторы развития социальной компетентности студентов педагогического вуза / З.И. Колычева // XXVII Ершовские чтения: сб. ст. Всеросс. науч. практ. конф. 2017 г. – Ишим: ТГУ, 2017. – С. 26–35.
3. Краснокутская С.Н. Формирование социальной компетентности студентов вуза: автореф. ... канд. пед. наук / С.Н. Краснокутская. – Ставрополь, 2006. – 23 с.

4. Мосягина Г.П. Формирование социальной компетенции будущих педагогов (на примере педагогического колледжа): автореф. ... канд. пед. наук / Г.П. Мосягина. – Астрахань, 2008. – 25 с.
5. Серякова С.Б. и др. Успешность деятельности специалиста социальной сферы как фактор формирования социально-педагогической компетентности / С.Б. Серякова, Е.А. Леванова, Т.В. Пушкарева, Я.А. Баскакова // Социосфера. – 2017. – №3. – С. 60–65.
6. Пушкарева Т.Г. Формирование социальной компетентности студентов в условиях образовательной среды педагогического колледжа: автореф. ... канд. пед. наук / Т.Г. Пушкарева. – Томск, 2013. – 28 с.

УДК 374

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОГРАММЫ МЕЖДУНАРОДНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*аспирант кафедры педагогики Карбанова Виктория Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Камчатский государственный университет имени Витуса Беринга» (г. Петропавловск-Камчатский)*

Постановка проблемы. В результате процессов глобализации ученые, политические деятели ведущих стран мира задумались о необходимости модернизации образования. Проблему реформирования сферы образования решить весьма затруднительно, поэтому развитые индустриальные страны объединились, чтобы выработать согласованные подходы к изменению в данной сфере, создавая и укрепляя международные отношения между странами. Особое место в международных отношениях занимает сотрудничество в области образования.

К сожалению, реализовать полноценное международное сотрудничество в области образования в условиях дополнительного образования чрезвычайно сложно. Отдельные примеры реализации такого сотрудничества можно наблюдать лишь в учебных заведениях, специализирующихся на углубленном преподавании отдельных предметов (как правило, иностранного языка) и расположенных в крупных городах. Школьные учителя из обычных общеобразовательных школ, как правило, не помышляют о возможности диалога с зарубежными образовательными центрами. Можно сделать вывод в том, что практически все учащиеся общеобразовательных школ, проживающие в отдаленных уголках Российской Федерации, лишены возможности использовать аутентичные образовательные ресурсы, применяемые в других странах.

Как один из выходов из сложившейся ситуации мы предлагаем реализацию международного сотрудничества в центрах дополнительного образования. Как правило, авторские учебные программы в подобных образовательных учреждениях реализуют высокопрофессиональные педагоги, готовые к такой работе и способны ее выполнить, а занятия посещают учащиеся с высокими академическими потребностями или высокомотивированные учащиеся, испытывающие потребность знакомиться с передовым международным научным опытом под руководством (или в сотрудничестве) с именитыми зарубежными специалистами.

Местоположение Камчатского региона практически не дает возможности расширить географию международных связей и сотрудничать со странами, имеющими другие подходы к образовательному процессу. Международные программы для школьников необходимо развивать и создавать двусторонние соглашения в области образования региона и отдельных образовательных организаций с целью подробного изучения образовательных систем международных стран для выявления положительного опыта, так как для образовательной области региона это имеет положительные последствия [1].

Актуальность исследования этой проблемы обусловлена необходимостью изучения, систематизации, анализа и синтеза накопленного опыта международного сотрудничества в рамках дополнительного образования для дальнейшего формирования разнообразных форм подобного взаимодействия в России и конкретно в Камчатском крае. К сожалению, можно утверждать, что опыт внедрения международного сотрудничества в школьном образовании в регионе практически отсутствует. Центр по работе с одаренными детьми «Эврика» в Камчатском крае успешно реализует несколько международных образовательных программ, которые способствуют развитию новых моделей дополнительного образования и выстраиванию индивидуальных образовательных траекторий.

Изложение основного материала исследования. Россия обладает широкой базой международных соглашений в области науки, образования, культуры, гуманитарного сотрудничества. Действующие соглашения способствуют достижению таких задач, как привлечение зарубежных ученых, проведение совместных исследований, конференций, обмена учеными, студентами, преподавателями, специалистами, продвижение русского языка и культуры. В то же время, программы по обмену старшеклассниками, международные программы по ведению диалога культур для развития межкультурной компетенции и межнациональной коммуникации не реализуются. Для формирования положительного отношения к российской системе образования должны создаваться программы для лидеров, профильные программы обмена для школьников. Зарубежный опыт показывает, что при реализации молодежной политики страны не ограничиваются развитием академических обменов, а включают поддержку творческой молодежи. Используя опыт других стран, Россия может существенно обогатить свою молодежную политику новыми формами и инструментами международного сотрудничества.

Международное сотрудничество в области образования – реализация прямых связей и совместной деятельности с иностранными и международными учреждениями и организациями в области образования в соответствии с действующим законодательством и национальными интересами страны. (Словарь согласованных терминов и определений в области образования государств-участников Содружества Независимых Государств. – М., 2004. С. 51.). Основным инструментом реализации международного сотрудничества являются программы или инициативы. Во многих инициативах, реализуемых в отдельных регионах и направленных на обмена учащимися и использование аутентичных образовательных материалов, Россия имеет статус странового партнера, т.е. не участвует в финансировании и не оказывает влияния на ход реализации программ. Тем не менее, российские преподаватели и учащиеся охотно принимают в них участие. В Камчатском крае происходили процессы выявления, поддержки высокомотивированных или

обучающихся с высокими академическими потребностями благодаря реализации международных программ и проектов в образовательных организациях региона. На основе анализа данных был сделан вывод о наличии позитивного практического эффекта и необходимости создания новых форм международного сотрудничества на территории региона. Местные специалисты в области преподавания иностранных языков отмечали: «...без непосредственных контактов со страной изучаемого языка и носителями языка невозможно качественно вести преподавание и воспитывать студентов на примерах соответствующих культурных традиций» [2]. От себя добавим, что данный тезис справедлив и для обучения школьников, так как нельзя обучить иностранному языку только по книгам без межкультурного взаимодействия.

Для реализации международного сотрудничества в сфере образования в Камчатском крае на базе КГОАУ ЦО «Эврика» Центра по работе с одаренными детьми на уроках иностранного языка (английского) реализуются программы международного сотрудничества с европейскими странами. Международное сотрудничество с европейскими странами открывает дверь в мировое культурное и образовательное пространство.

Авторский опыт внедрения программ международного сотрудничества заключается в реализации следующих проектов:

1. Проекты STEM.
2. Дискуссионный разговорный клуб TED-Ed Club Talks.
3. Дистанционные краткосрочные курсы (программы) Итонского колледжа.

Рассмотрим внедрение в образовательный процесс обучения английскому языку учебных занятий в форме разговорного клуба TED-Ed, как наиболее успешную попытку развития творческих способностей высокомотивированных обучающихся. Видеоролики на официальном ресурсе TED содержат выступления знаменитых ученых, которые делятся своими разработками в области передовых технологий, способствующих развитию современного общества. На заседаниях разговорного клуба TED-Ed, участники рассказывают о себе, о своих предпочтениях и идеях, которые в будущем планируют реализовать. Каждому участнику предоставляется Журнал Идей, в котором ребята записывают свои мысли, предложения и заметки во время занятия. По окончании заседания, учащиеся подготавливают минутное выступление в формате видео TED. Также учащиеся имеют возможность посмотреть и послушать спикеров-ровесников из других стран, рассказывающих о себе и своих идеях. Дискуссионный клуб TED-Ed помогает участникам научиться формировать свои мысли и идеи, грамотно их отстаивать.

Учебная программа клуба стимулирует к перезагрузке мышления, к созданию необычных и креативных идей, способствует развитию коммуникативной компетенции. Заседания клуба проводятся в формате практических мастер-классов, на каждом занятии много времени уделяется отработке навыков ораторского и презентационного искусства. По итогам обучения, каждый из участников представил свою презентацию в стиле TED-Ed Club Talks.

Еще одной попыткой реализации международного сотрудничества является внедрение программы обучения EtonX. Eton College реализует краткосрочные пилотные программы обучения, которые позволяют подросткам всего мира расширять кругозор, ориентироваться в окружающем мире, выражать свои мысли и учиться выступать публично. Основной упор в обучении делается на реализацию двух целей: формирование академических знаний и формирование межкультурной компетентности. Участники имели возможность тренировать академические навыки общения с носителями языка. Курс также предусматривал выполнение заданий на образовательной платформе EtonX, тестов и веб-квестов на тему: «Ассертивность: проявление уверенности в своих силах, умение грамотно взаимодействовать с людьми, не боясь выразить свои чувства и мнение, не забывая про чувства и мнения других людей».

Одной из известных международных программ в области развития образования и науки является Erasmus, поддерживаемая и финансируемая Европейским Союзом [3]. В ее рамках действует проект STEM и Scientific. Программа STEM образования – это одна из самых известных программ, имеет одиннадцать научных областей, включая непрерывное профессиональное развитие учителей, разработку учебных программ и инфраструктуры. Главное место в STEM отводится практике, соединяющей разрозненные естественнонаучные знания в единое целое, развить практические навыки можно, участвуя в международных робофестах, турнирах, олимпиадах.

Основными целями реализации вышеописанных образовательных программ стали: популяризация английского языка и культуры в городе и крае, повышения уровня преподавания английского языка, оказание методической помощи общеобразовательным учреждениям, в соответствии с международными стандартами организация и реализация международных образовательных программ на уровне края, развитие творческой активности детей и молодежи, развитие и укрепление международных связей в области образования, науки и культуры. Реализация поставленных целей несет решения важных социально-культурных задач, диктуемых современным обществом. Процессы глобализации и интернализации, которые содействуют развитию экономики, науки, инновационных проектов, обостряет и ряд проблем. Международные конфликты, столкновение интересов народов разных стран на почве религиозных, культурных и других разногласий являются уже проблемами повседневной жизни. Задачами международного сотрудничества являются не только овладение межкультурной компетенцией, но и развитие толерантности у детей и молодежи, противостоянию расизма, уважение других и способность жить с людьми других культур, языков и религий; способность принимать ответственность, участвовать в принятии групповых решений, ненасильственно разрешать конфликты; способность учиться на протяжении всей жизни, приобщение к русскому языку и культуре России, а также англоговорящих и иных стран. Реализация поставленных целей и задач невозможна без поддержки международных образовательных организаций, без ведения межкультурного диалога в кросс-культурном обществе, взаимного сотрудничества.

Выводы. В заключение отметим, что реализация программ международного сотрудничества в общеобразовательных учреждениях возможна. Однако при попытке внедрения таких программ, учитель иностранного языка столкнется с такими трудностями, как поиск международных программ для школьников (учитываются возраст и цели), разработка Порядка проведения международной программы в Камчатском крае, соблюдение требований выполнения программы руководителем и обучающимися. Преодолеть эти трудности возможно при условии создания следующих форм обучения: обучение в малых группах по международным программам, включая региональный компонент, диалог культур и занятия по развитию и

формированию межкультурной компетентности; работа по исследовательским и творческим проектам; научно-практические конференции и семинары.

В настоящее время программы международного сотрудничества чаще всего успешно реализовываются в высших учебных заведениях, однако существуют положительные тенденции внедрения подобных языковых и развивающих международных программ в систему дополнительного образования в виде создания доступной образовательной языковой среды, в том числе ресурсного центра. Философские, педагогические и методические аспекты подобного внедрения, подготовка специалистов, реализующих подобные программы, и уровень мотивированности обучающихся требуют дальнейшего изучения в рамках диссертационного исследования автора.

Аннотация. В статье рассматриваются отдельные аспекты реализации полноценного международного сотрудничества в области образования в условиях дополнительного образования на примере изучения английского языка. Автор описывает педагогические возможности конкретных программ международного сотрудничества, трудности, возникающие при попытках их внедрения и вопросы методики организации занятий с высокомотивированными обучающимися Камчатского края.

Ключевые слова: международное сотрудничество, межкультурная компетентность, дополнительное образование, программы сотрудничества.

Annotation. This article is concerned with the specific aspects of implementation of intercultural cooperation in the sphere of extracurricular education based on the example of the English language teaching. The author describes pedagogical opportunities of the concrete programs of intercultural cooperation, challenges that arise when introducing them and methodology issues of organization of studies connected with the highly motivated students in Kamchatka region.

Keywords: international relations, intercultural competence, extracurricular programs, cooperation programs.

Литература:

1. Дробышев Д.В., Рачковская Н.А. Современное состояние и перспективы интеграции России в новое образовательное пространство Евразии вдоль "Шелкового пути" // Актуальные вопросы современной науки труды международной научно-практической конференции. Москва, 2016. С. 69-72.

2. Хиросэ Такэо, Деркач Александр Владимирович. Роль международных связей в образовании и развитие отношений между КГПУ и вузами Японии. КГПУ, Петропавловск-Камчатский, Сборник докладов научно-практической конференции «Теория и практика гуманизации образования», 2000 С. 47-49.

3. Scientix Science Education in Europe: National Policies, Practices and Research ROSE (the Relevance of Science Education), 2010. ROSE questionnaire. [Online] Available at: <http://www.ils.uio.no/english/rose/key-documents/questionnaire.html>, <http://www.scientix.eu>

УДК 378

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

*кандидат педагогических наук, доцент Кирюшина Ольга Николаевна
Таганрогский институт имени А. П. Чехова (филиал)
Федерального государственного бюджетного
образовательного учреждения высшего образования
«Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)» (г. Таганрог)*

Постановка проблемы. Основой эффективного развития страны является современное образование, обеспечивающее реализацию каждым человеком своего позитивного потенциала – социального, культурного и экономического. Поэтому постоянное повышение качества образования, и прежде всего, профессионального, должно основываться на решении перспективных задач социально-экономического развития страны. Совершенствование вузовской подготовки педагогов, ориентированной, прежде всего, на достижение определенных результатов – приобретение универсальных и профессиональных компетенций в соответствии с новыми федеральными государственными образовательными стандартами, является одной из важнейших задач, которую решает в настоящее время высшая школа. Формирование профессиональных компетенций должно проходить в процессе практико-ориентированной деятельности студентов. Именно компетентностный подход дает возможность на основе определенной совокупности знаний и способов их получения создать условия для развития личностного потенциала выпускников и подготовки их к продуктивной самостоятельной профессиональной деятельности и повседневной жизни. Естественно, реализация такого подхода в системе высшего образования, в т.ч. педагогического, предполагает изменение традиционных форм организации учебно-воспитательного процесса. Это актуализирует проблему формирования соответствующего учебного и методического обеспечения. Общим вектором научно-исследовательской деятельности должна стать разработка адекватных методов, средств и форм организации образовательного процесса с целью осуществления компетентностного подхода в обучении, направленного на активизацию деятельности студентов, повышение уровня их мотивации и ответственности за качество освоения образовательной программы и формирование общекультурных и профессиональных компетенций.

Наиболее эффективными в формировании компетенций студентов являются методы, требующие творческого подхода в процессе учебно-профессиональной деятельности. Решение учебно-проблемных и научно-исследовательских задач с применением накопленных знаний и умений обладает глубоким педагогическим воздействием и результативностью. Это предполагает увеличение доли самостоятельной работы студентов за счет сокращения количества лекций в учебном процессе. При этом необходимы и качественные изменения традиционных образовательных технологий и форм занятий. Так, обзор, анализ и систематизация мнений научных школ в определенной области науки должна быть в настоящее время важнейшей задачей не только преподавателя, но и обучающихся. Студентам необходимо ориентироваться в этом разноплановом научном материале, поскольку лекции современного базового курса становятся ориентирующими. Лекционный курс призван показать студентам, что «истина вариативна – но при этом индивидуальные подходы, в том числе и авторские, имеют право на существование лишь после освоения уже накопленной научной информации, и ее аргументированной критики» [4]. Повышение эффективности такого подхода достигается при формировании у студентов ряда компетенций: способности понимать общую

структуру дисциплин и связи между ними; знать и использовать методы системного анализа в научно-педагогической деятельности; оценивать качество исследований в развитии теорий; интерпретировать результаты экспериментальной проверки научных гипотез и др.

В процессе подготовки педагогов, как и других специалистов, чрезвычайно важно создание и непрерывное совершенствование системы подачи информации. Должны использоваться инновационные типы лекций, способствующие реализации компетентного подхода в образовании. Прежде всего, это лекция-беседа и лекция-дискуссия, вызывающие наибольший интерес и активность студентов. Проблемная лекция, начинающаяся с постановки проблемы, предполагает диалог преподавателя и студентов. В ходе изложения материала деятельность студента приближается к поисковой, исследовательской. Лекция-визуализация подготавливает студента к умению теоретического анализа устной и письменной информации и преобразования ее в визуальную форму – схемы, рисунки, чертежи и т.п. В этом случае выделяются наиболее значимые элементы и их взаимосвязи. В «лекции вдвоем» на основе учебного материала проблемного содержания моделируется профессиональная дискуссия разными специалистами. Преподаватели, например, теоретик и практик, демонстрируют культуру совместного поиска решений задач. В конце лекции с заранее запланированными ошибками проводится их обсуждение.

Изложение основного материала исследования. Итак, главная задача преподавателя – в ходе лекции, не только представлять информацию, а ставить проблемы, обозначать дискуссионные моменты и ориентировать студентов на дополнение информации. Итоги поиска студентов, осуществляемых самостоятельно, проверяются, обсуждаются и закрепляются на практических занятиях. Значимость семинарских и лабораторных занятий, коллоквиумов и иных форм активных аудиторных занятий со студентами должна повышаться в современном учебном процессе. На практических занятиях при подготовке будущих педагогов целесообразно применение ряда методов, направленных на воспитание творческой активности и инициативы студентов. Кейс-метод – процесс обучения на основе имитации профессиональной ситуации. На основе применения системного подхода к решению проблемы, изучается, анализируется и выявляется ряд возможных вариантов решений, выбирается критерий нахождения оптимального и принимается коллективный вывод. Этот метод способствует развитию аналитического мышления студентов. Привлечению внимания студентов к актуальным проблемам и получению ценной информации способствует эффективный метод – дискуссия. В этом процессе решаются следующие задачи: анализируются реальные ситуации и моделируются особо сложные; формируются навыки отделения важного от второстепенного; формулируется проблема. Для формирования навыков высказывания собственного мнения и выслушивания иных можно использовать методики: «билеты на высказывание», «разговор по кругу», «колесо слов» и др. [1]. Метод дискуссии развивает логическое мышление. Наиболее свободной формой дискуссии является мозговой штурм, позволяющий быстро включить в работу всех членов учебной группы. Этапы генерации разнообразных идей, их анализ и критическая оценка намеренно разделены. Поскольку больше ценится количество выдвинутых идей, то в этот период запрещается их критика. В основе дебатов – свободное высказывание, обмен мнениями по предложенному студентами тематическому тезису. Умению работать в команде, находить выход из неординарных ситуаций и т.д. способствует метод деловые игры, предполагающий создание нескольких команд, соревнующихся друг с другом в решении определенных задач. Метод проектов – учебно-познавательные приемы, позволяющие решать проблемы на основе самостоятельной деятельности студентов с обязательной презентацией результатов. В этом процессе студенты учатся мыслить самостоятельно: выявлять и решать проблемы, опираясь на знания из разных областей; прогнозировать результаты и возможные последствия различных вариантов решения; устанавливать причинно-следственные связи. Широкую популярность в системе общего и профессионального образования находят методы группового решения творческих задач или организация работы в малых группах. На практике используются различные способы деления на группы – случайный отбор, произвольный, по интересам и др. Безусловно, обоснованию и выбору форм организации занятий, направленных на интеграцию их в целостную функциональную систему формирования компетенций, должно уделяться особое внимание.

Необходимо отметить, что уровень решения студентами практико-ориентированных заданий – это не только характеристика образованности человека, но, прежде всего, результат его собственной активной познавательной деятельности, непосредственно зависящий от сформированности одной из высших потребностей личности – самостоятельности в овладении знаниями и способами их получения. Поэтому в образовательном процессе наряду с использованием активных, интерактивных и других инновационных технологий, необходимо также активизировать и самостоятельную проблемно ориентированную деятельность студентов [5]. Такая деятельность включает в себя подготовку к текущим аудиторным занятиям: изучение обязательной и дополнительной литературы, материалов по теме лекций и семинаров; выполнение творческих задач; написание докладов; подготовка к контрольным работам, коллоквиумам и другим формам текущего контроля. Кроме того, самостоятельная деятельность студентов должна включать выполнение индивидуальных заданий по проблеме курса: поиск и обзор различных источников информации; аналитическое исследование научных публикаций по актуальным проблемам; анализ конкретной ситуации (case study) и фактически полученных материалов поиска; построение схем и моделей; подготовка реферата (эссе) по различным проблемам и т.п. При проектировании учебно-профессиональной деятельности студентов важно учитывать междисциплинарные связи с позиции эффективного формирования компетенций, поскольку при системном применении знаний, умений и навыков проявляется синергетический эффект обучения. Он выражается в возрастании эффективности учебно-профессиональной деятельности студентов в результате интеграции, упорядочивания и систематизации знаний и перехода их в компетенции. Самостоятельная работа, как вид учебной деятельности студента, направлена на: развитие универсальных и профессиональных компетенций выпускника вуза; эффективное осуществление в дальнейшем своего самообразования и непрерывного образования.

Позитивное отношение студентов к обучению, убежденность в значимости получаемых знаний, а соответственно сознательное усвоение их, зависит от мотивов обучения, уровня и характера познавательной активности, организации образовательного процесса. Значительные стимулирующие возможности заложены в активных и интерактивных формах и методах педагогической деятельности – учебные дискуссии, конференции, обсуждение рефератов, парно-групповые способы обучения, взаимопроверки и т.п. Но для реализации на практике принципа сознательности и активности необходимо соблюдать ряд правил:

объяснять обучающимся цели и задачи предстоящей деятельности; использовать силу взаимообучения студентов, а также разные виды и формы познавательной деятельности; обеспечивать условия для создания коллективных форм обучения и нахождения правильного ответа; учить логически увязывать неизвестное с известным; выделять главное и второстепенное в изучаемом; помогать студентам овладевать наиболее эффективными методами образовательной деятельности; предлагать творческие задания; использовать в обучении практические ситуации; научить обучающихся думать и действовать самостоятельно; использовать примеры выявления причинно-следственных связей, как непереносимое условие развития мыслительной способности обучающихся [3].

Кроме качественных изменений в организации аудиторной и внеаудиторной работы, реализация компетентностного подхода обуславливает необходимость изменения и контрольно-оценочной составляющей образовательного процесса. Сущность преобразования заключается в переходе от оценки знаний к оценке компетенций как результатов образования. Поскольку результаты контрольно-оценочной деятельности являются одним из основных источников информации о качестве профессиональной подготовки, то необходимы надежные и валидные оценочные средства, способствующие выявлению сформированности компетенций. Для получения достоверной информации о качестве подготовки специалистов необходимо использовать: ситуационные задания на основе кейс-метода; компетентностно-ориентированные тесты; тесты практических умений; портфолио и другие оценочные средства, отражающее профессиональную специфику образовательной программы. Поскольку отличительной чертой компетентностного подхода является особое внимание к индивидуальности человека, его личности, а также четкая ориентация на сознательное развитие самостоятельного критического мышления, то это предполагает использование методик психодиагностики, позволяющих выявлять индивидуально-психологические особенности обучаемых: сформированность качеств ума, мотивацию, ценностные ориентации, личностную и ситуативную тревожность и другие аспекты личности [2; 3]. Все это обуславливает необходимость деятельности педагогов на современном – исследовательском уровне.

Выводы. Таким образом, качественное современное образование – это не только индивидуальные показатели, но и образовательные достижения всего поколения, что предполагает повышенные требования к квалификации специалистов. Поэтому целью современного профессионального педагогического образования является подготовка специалистов, обладающих: сформированными позитивными гуманистическими ценностями, широким кругозором, междисциплинарным чутьем, способностью к самообучению и самостоятельному принятию креативных решений. Переход на новые федеральные государственные образовательные стандарты и повышение качества образования путем переориентации учебных планов на профессиональную компетентность является одним из основных направлений модернизации профессионального образования. Компетентностный подход, предполагающий глубокие системные преобразования, затрагивающие – процесс преподавания, содержание, образовательные технологии, преемственность между всеми видами и уровнями образования, введение модульной структуры учебных планов, формирование новой системы оценочных средств с переходом от оценки знаний к оценке компетенций, должен стать основой реализации этого направления.

Аннотация. Данное исследование посвящено проблеме повышения качества профессионального образования на основе компетентностного подхода. В статье представлены и проанализированы некоторые подходы к организации современного образовательного процесса, средства и технологии, направленные на формирование универсальных и профессиональных компетенций.

Ключевые слова: компетентностный подход, профессионально-педагогическое образование, активизация деятельности, самостоятельная деятельность, универсальные и профессиональные компетенции.

Annotation. This research is devoted to a problem of improvement of quality of professional education on the basis of competence-based approach. In article some approaches to the organization of modern educational process, means and technology directed to formation of universal and professional competences are presented and analysed.

Keywords: competence-based approach, professional pedagogical education, activity activation, independent activity, universal and professional competences.

Литература:

1. Валеева М.А. Использование интерактивных методов обучения студентов в образовательной среде вуза // *Философия образования.* – 2010. – № 2. – С. 75-81.
2. Кирюшина О.Н. Современные требования к подготовке педагогических кадров к научно-исследовательской деятельности // *Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. Гуманитарные науки.* – 2016. – № 2.– С. 108-113
3. Кирюшина О.Н. Теоретическая педагогика: учеб. пособие / О.Н. Кирюшина – Таганрог: Изд-во Таганрог. ин-та имени А.П. Чехова, 2014. – 220 с.
4. Переход российских вузов на уровневую систему подготовки кадров в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами: нормативно-методические аспекты / В.А. Богословский, Е.В. Караваева, Е.Н. Ковтун и др. – М.: Университетская книга, 2010. – 249 с. – С. 208.
5. Федоров С.Е. Новое качество образования и его оценка при реализации компетентностного подхода // *Инновации.* – 2008. – №11. – С. 61-74.

старший воспитатель Кобрысева Елена Васильевна

МБДОУ № 12 (г. Заринска);

*кандидат педагогических наук, доцент Атемаскина Юлия Викторовна
Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул)*

Постановка проблемы. Анализ литературы по проблеме развития дошкольных образовательных организаций показал, что сегодня образовательные учреждения стремятся быть конкурентоспособными и престижными, а этому в первую очередь способствует режим непрерывного развития на педагогическом и управленческом уровне.

В современных условиях вариативного образования для расширения альтернативных возможностей и форм в системе повышения квалификации педагогических работников создаются на различном уровне стажерские площадки повышения квалификации и распространения инновационного опыта.

На наш взгляд, создание на различных уровнях образования стажерских площадок позволяет расширить возможности слушателей курсов повышения квалификации. Предоставляется возможность выбора программ, форм. При создании вариативного образования создается открытая образовательная среда, условия для диссеминации образовательных эффектов, привлекаются лидеры системы образования. Организация деятельности стажерской площадки выстроена на «проживании» профессиональных ситуаций.

Изложение основного материала исследования. В содержании программ инновационного проекта стажерской площадки должны преобладать практические современные формы обучения. Обязательно выполнение проектных и самостоятельных работ слушателей. Эффективность такой деятельности - в приобретении слушателями практического опыта, умения самостоятельно оперировать предметным содержанием знаний, проектировать и моделировать свою деятельность как обязательных компонентов осваиваемых компетенций.

Повышение квалификации на стажерской площадке определяет новые цели и задачи курсов: обращенность образовательного процесса к наличествующей индивидуальной системе слушателя, вовлеченность его в полноценное проживание образовательных ситуаций; преобразование, совершенствование уже имеющихся профессиональных качеств; ценностно-смысловое согласование позиций и деятельности всех субъектов образовательного процесса.

На базе детского сада № 12 «Колокольчик» города Заринска Алтайского края организована стажерская площадка. В дошкольном учреждении разработан план по созданию условий и порядка организации деятельности ДОУ в статусе стажерской площадки.

Нами определены целевые ориентиры формирования профессиональной компетентности слушателей:

- проявляют инициативность и самостоятельность в изучении нормативно-правовых документов, регламентирующих работу ДОУ;
- принимают изменения, происходящие в дошкольном образовании и готовы к внедрению новых технологий в организацию образовательного взаимодействия с детьми в своих ДОУ;
- умеют выстраивать партнерское взаимодействие с детьми для решения образовательных задач.

Инновационное движение в рамках стажерской площадки опирается на современные разработки и учитывает запросы практиков, направлена на обеспечение практической отработки стажерами эффективных технологий воспитания и обучения.

В условиях стажерской площадки значительное внимание уделяется профессиональной поддержке педагогических кадров. В работе с педагогами применяются методы, предусматривающие активную позицию педагога и возможности открытого диалога с коллегами, в том числе в форме дискуссий, диспутов, совместного анализа педагогических ситуаций, задач и т.д. В результате каждый педагог совершенствует профессиональное мастерство, передает его коллегам, наращивает собственный творческий потенциал.

Используя различные формы педагогического взаимодействия, коллектив стажерской площадки представляет варианты создания оптимальных условий индивидуализации образовательного процесса. Включенное наблюдение стажеров за игровой деятельностью детей позволяет ближе познакомиться с успешным опытом педагогов в решении проблемы социализации детей дошкольного возраста.

Такая форма работы, как практико-ориентированные семинары, направлена на формирование у слушателей внутренней готовности к построению личностно-ориентированного взаимодействия посредством методов и приемов эффективного сотрудничества с детьми в различных видах совместной деятельности.

Например, форма педагогического мероприятия с элементами имитационного занятия позволяет слушателям самостоятельно «здесь и сейчас» апробировать предложенный прием, здесь же слушателям предлагается видеоряд фрагментов непосредственной образовательной деятельности, далее педагоги-слушатели приступают к их анализу в соответствии с технологической картой.

Игровой практикум дает возможность активно взаимодействовать в той или иной предложенной модели.

Через стажерские пробы педагоги разрабатывают проекты эффективного взаимодействия педагогов и детей, определяя основные признаки взаимодействия своей модели и содержание через формы, приемы, методы взаимодействия, в том числе полученные в ходе стажерской практики.

Информационная поддержка педагогов-слушателей стажерской площадки реализуется через сайт ДОУ, реализующего стажерскую площадку, в разделе «Инновационная деятельность», через консалтинговое сопровождение, а так же через выездные мастер-классы, практикумы.

Выбранные нами формы презентации опыта дают педагогам-слушателям возможность не только познакомиться с инновационным опытом стажерской площадки, но и пройти «пробы» на практике под наставничеством тьюторов. Таким образом, слушатель имеет возможность выстроить свой образовательный маршрут, овладеть опытом и продемонстрировать его.

Результаты опроса участников стажерской площадки показывают востребованность опыта другими детскими садами. Кроме того, опрос показал необходимость в дополнительной консультационной помощи. На этом основании мы предложили консалтинговое сопровождение участников стажерской площадки, которое заключается в дистанционном сопровождении стажера по интересующим его вопросам; если запрос

стажера адресный, то к нему прикрепляется сопровождение из числа тьюторов. Так же не менее востребована «выездная консультация»: если опыт работы для детского сада, который посещает стажерскую практику, актуален в направлении развития детского сада, а возможность охватить стажерской практикой всех педагогов ДОО нет, то заказ поступает на выездную консультацию.

Мотивация трудового поведения коллектива, на базе которого организована стажерская площадка, осуществляется через различные приемы мотивации, способствующие их образовательному и профессиональному росту, в том числе карьерному. Данные подходы востребованы в работе с активными профессионалами, креативными личностями. Таким педагогам предоставляется возможность и содействие в выдвижении на престижный конкурс. Например, ежегодно участники стажерской площадки, чей опыт был востребован слушателями для своей работы, получают предложения для участия в муниципальном конкурсе «Воспитатель года», предлагается участие в малых методических объединениях города, предлагаем представить свой опыт на сайт Алтайского краевого института повышения квалификации работников образования в раздел «Профессиональная экспертиза», а так же в городских методических сборниках города, которые так же выставлены на сайте комитета по образованию Администрации города Заринска и на сайте Алтайского краевого института повышения квалификации работников образования.

Активные участники, чей опыт работы востребован, распространяют свой опыт на страницах электронных журналов.

Педагоги, которые являются активными участниками инновационной деятельности детского сада, в том числе, чей опыт транслируется на стажерских площадках и имеет положительные отзывы коллег, выдвигаются на роль руководителя творческой группы детского сада, а так же его кандидатура может быть предложена на должность руководителя городского методического объединения. Педагоги-новаторы выдвигаются на защиту высшей квалификационной категории ранее, чем по истечению пяти лет первой квалификационной категории.

Немаловажной мотивацией педагога является публичная похвала на совещании или педсовете, представление к грамоте. Нами была организована Доска почета, на которую размещаются фотографии педагогов, которые принимают участие в инновационной деятельности ДОО, поощряем педагогов, чьи воспитанники принимают участие в различных конкурсах, а так же немаловажное значение в стимулировании педагогов имеет выражение признательности со стороны родителей.

Рабочей группой стажерской площадки были внесены изменения в стимулирующие листы воспитателей и других специалистов детского сада.

Представляя свой опыт на стажерской площадке, мы предполагаем, что стажеры будут использовать наш опыт в своих ДОО, но предусматриваем и риски: неготовность педагогов принимать активные формы и технологии взаимодействия с детьми по причине смены позиций «воспитатель-учитель» на «воспитатель-партнер», «воспитатель-сопровождающий», а так же незаинтересованность слушателей.

В связи с этим, рабочей группой стажерской площадки разработан диагностический материал, по результатам которого мы анализируем востребованность и вносим коррективы.

Анализируя деятельность стажерской площадки, возникла необходимость определить ее эффективность в условиях развития дошкольной образовательной организации. Для этого нам необходимо было определить показатели, по которым возможно судить об уровне эффективности (Таблица).

Выделенные нами показатели позволяют: создать основу для контроля эффективности развития дошкольной образовательной организации, на базе которой функционирует стажерская площадка; обеспечить возможность объективной оценки состояния и развития ДОО в целом; определить сильные и слабые стороны стажерской площадки. Так же необходимо отметить следующую закономерность: чем выше показатель заданного нами критерия, тем выше уровень эффективности развития дошкольной образовательной организации, на базе которой реализуется стажерская площадка.

Выводы. Таким образом, реализуя стажерскую площадку на базе детского сада можно определить условия, при которых стажерская площадка будет выступать фактором эффективного развития дошкольного образовательного учреждения:

- обеспечить руководителем ДОО ресурсную и профессиональную поддержку педагогов-тьюторов и слушателей стажерской площадки;
- будет осуществляться мотивация трудового поведения коллектива, на базе которого организована инновационная деятельность;
- определена востребованность опыта слушателями стажерской площадки;
- определена система показателей, воздействуя на значения которых будет возможным перевести дошкольное образовательное учреждение в состояние, которое характеризуется более высоким уровнем эффективности.

Критерии и их индикаторы (показатели) эффективности развития дошкольного образовательного учреждения

Критерии	Индикаторы (показатели)
Участие педагогов в инновационной деятельности ДОУ	– Доля педагогов ДОУ, привлеченных в деятельность стажерской площадки; – Доля педагогов, распространяющих опыт на уровне города, края; – Доля педагогов, принимающих участие в конкурсах на различных уровнях; – Показатель динамики количества педагогов, имеющих квалификационные категории.
Уровень удовлетворенности родителей качеством предоставляемых услуг	– Доля родителей, удовлетворенных качеством предоставляемых услуг.
Качество деятельности стажерской площадки по распространению инновационного опыта	– Доля привлеченных стажерской площадкой слушателей-стажеров из Заринского образовательного округа и других образовательных округов Алтайского края; – Количество образовательных учреждений, внедряющих опыт стажерской площадки; – Доля стажеров, удовлетворенных организацией и содержанием стажерской практики; – Доля стажеров, которые готовы рекомендовать данную стажерскую площадку другим работникам образования.
Качество информационно-методического обеспечения деятельности стажерской площадки	– Количество методических ресурсов базовой площадки, выставленных в общий доступ на сайте образовательного учреждения; – Количество ресурсов, информирующих общественность о деятельности стажерской площадки.
Качество консалтингового сопровождения стажеров в процессе внедрения инновационного опыта в своем ДОУ	– Количество консультаций; – Число стажеров, удовлетворенных качеством сопровождения.

Аннотация. Наше исследование посвящено проблеме развития дошкольных образовательных учреждений в современных условиях и поиску эффективных форм повышения квалификации педагогов. В качестве фактора эффективного развития ДОУ в статье рассматривается стажерская площадка. Она позволяет педагогам под руководством тьюторов осваивать новые формы и методы работы с детьми, самореализовываться и т.д. В результате проведенного исследования нами выделены организационно-педагогические условия, при которых стажерская площадка будет выступать фактором эффективного развития дошкольного образовательного учреждения и эффективной формой повышения квалификации педагогов.

Ключевые слова: стажерская площадка, повышение квалификации педагогов, эффективность развития ДОУ, факторы эффективности.

Annotation. Our research study is devoted to the problem of development of preschool educational institutions in modern conditions and the search for effective forms of improvement of professional knowledge of kindergarten teachers. In this article we consider an Intern platform as a factor of effective development of kindergartens. An Intern platform gives kindergarten teachers the opportunity to practice in modern methods of education, to realize themselves, to require trainings in which they need and etc. We define organizational and pedagogical conditions under which intern platforms will be the factors of effective development of preschool educational institutions and effective forms of professional development of teachers.

Keywords: internship platform, professional development of teachers, efficiency of development of preschool educational institutions, factors of efficiency.

Литература:

1. Ангеловски, К. Учителя и инновации [Текст]: книга для учителя / К. Ангеловски; пер. с макед. В. П. Диденко. – Москва: Просвещение, 1991. – 156 с.
2. Бакурадзе, А. Б. Мотивация труда педагогов [Текст]: [методическое пособие] / А. Б. Бакурадзе; отв. ред. М. А. Ушакова. – Москва: Сентябрь, 2005. – 192 с.
3. Белая, К. Ю. Стажировочные площадки – надежный проводник передовых идей и технологий в практику дошкольного образования [Текст] / К. Ю. Белая // Воспитание и обучение детей младшего возраста: сборник материалов. – Москва, 2013. – № 1. – С. 98.
4. Вершловский, С. Г. От повышения квалификации к постдипломному педагогическому образованию [Текст] / С. Г. Вершловский // Андрагогика постдипломного педагогического образования: научно-методическое пособие / [С. Г. Вершловский и др.]; под ред. С. Г. Вершловского, Г. С. Сухобской. – Санкт-Петербург, 2007. – С. 6–33.
5. Никулина, Н. В. Трансляция инновационных образовательных практик как фактор модернизации образования на муниципальном уровне [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Н. В. Никулина. – Москва: АПКИППРО, 2011. – 263 с.

аспирант Кокшаров Дмитрий Юрьевич

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

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

Постановка проблемы. Одной из преобладающих тенденций прогресса человечества является применение инноваций в современных социокультурных и экономических сферах, что способствует модернизации образования в частности, о чем свидетельствует практика большинства развитых государств. Проблема применения инноваций при подготовке будущих специалистов активизировалась под влиянием становления новой образовательной парадигмы, которая реализуется на основе формирования творческого потенциала и активной жизнедеятельности человека в постоянно меняющихся социально-экономических условиях, обеспечение ее направленности на самоопределение, стимулирование готовности к восприятию и эффективного решения актуальных задач в будущей профессиональной деятельности.

Цель статьи: проанализировать специфику применения инновационных технологий как оптимизирующего фактора подготовки будущих дизайнеров.

В условиях структурного изменения российского образования изучение положительного педагогического опыта по модернизации систем педагогического образования развитых стран на основе инновационных технологий приобретает особое значение, способствует совершенствованию отечественной системы образования на современном этапе.

Ключевым фактором инновационной модернизации системы образования является внедрение информационно-компьютерных технологий, интерактивных методик обучения, которые обеспечивают профессиональную компетентность и профессиональное мастерство выпускника вуза в своей специализации.

В этой связи актуальным становится применение инновационных технологий в процессе профессиональной подготовки будущих дизайнеров.

З. Ш. Акбарова отмечает, что преобладающим фактором развития образования является внедрение инноваций. Это обосновывается возможностью инновационного развития продвигаться и совершенствоваться наряду с динамикой современных социальных перемен [2].

Изложение основного материала исследования. На сегодняшний день существует ряд исследований, посвященных анализу специфики подготовки будущих специалистов с внедрением инновационных технологий, которые представлены в научных трудах Ж. Е. Ахатовой, З. Ш. Акбаровой, О. В. Арефьева, А. Л. Семенова, Т. А. Евстратовой, П. В. Лонтани и др.

Особую роль инновационных технологий в образовательном процессе и необходимость их применения выделяют Т. А. Евстратова [4], А. Л. Семенов [7] и О. В. Арефьева [1].

По мнению Ж. Е. Ахатовой «Информационные технологии могут стать основными инструментами в сфере образовательной, учебной и творческой деятельности учащихся», так с применением инновационных технологий совершенствуются навыки работы студентов с проектом, повышается мотивация к обучению, стимулируется познавательный процесс, повышается эффективность самостоятельной работы [3].

З. Ш. Акбарова в своём исследовании рассматривает необходимость внедрения инноваций в профессиональную подготовку будущих специалистов для повышения качества функционирования образовательной системы, а также предлагает свою модель внесения инноваций в образовательный процесс, состоящую из нескольких фаз [2].

Раскрывая вопрос веб-серфинга в дизайн-проектировании, П. В. Лонтани подчеркивает потребность будущих специалистов-дизайнеров в изучении и освоении различных новых программ и систем автоматизированного проектирования, которые позволяют им повышать свою компетентность и конкурентоспособность на рынке труда [5].

Оптимизация и модернизация подготовки будущих специалистов-дизайнеров подразумевает под собой внедрение инновационных технологий в образовательный процесс, в частности освоение и применение художественной компьютерной графики. В связи с чем актуализируется проблема разработки и совершенствования результативной технологии обучения художественной компьютерной графике, учитывая её технические и изобразительные специфики.

Внедрение компьютерной графики во все области человеческой жизни способствовало качественным трансформациям: мультимедийные средства являются главенствующим методом коммуникации, раскрывают грани потенциала дизайн-проектирования. Так, благодаря компьютерным инновациям процесс разработки проекта выходит на фундаментально новый уровень при помощи специализированных графических и векторных редакторов.

О. Г. Яцюк отмечает, что с помощью внедрения мультимедийных инноваций в проект стимулируется развитие технической составляющей компьютерного дизайна. Мультимедийные средства обеспечивают оперативную корреляцию с заказчиком, что способствует привлечению клиента к самому процессу разработки проекта, его модификации для соответствия заданной идее, повышению коммерческой привлекательности проекта [8].

Таким образом, мультимедийные инновации занимают значительное место в сфере современного дизайна, выполняют функцию объекта, средства и среды проектирования.

В процессе подготовки специалистов дизайн-образования преобладающей задачей является освоение художественной компьютерной графики. Учитывая современные тенденции в обучении художественной компьютерной графике можно выделить следующие группы программного обеспечения:

1) для работы непосредственно с дизайн-проектом: AutoCad, ArchiCAD, Corel Draw!, Corel Painter, Adobe Photoshop, Adobe Illustrator, Adobe Page Maker, 3D Studio MAX, Sketch, Figma и др.

2) ряд вспомогательных программ для оптимизации работы дизайнера: Trello, Asana, Basecamp, Google Disk, Dropbox и др.

Выбор программного обеспечения варьируется от направленности специальности дизайнера. Так, к примеру, дизайнерам-архитекторам для создания векторного плана-чертежа, трехмерного моделирования

архитектурно-строительных конструкций, масштабного визуального проекта предложены такие программы как AutoCad, ArchiCad, 3D Studio MAX.

Для дизайнеров-разработчиков интерактивных и графических проектов предоставлены такие программы как Adobe Illustrator, Adobe Photoshop, Adobe Page Maker и др., обладающие широким спектром инструментов и функционалом, позволяющими реализовать эскизы типографики, иллюстраций, логотипов, визиток, декораций и одежды. Помимо основной программы, к примеру, Adobe Illustrator, рекомендуется применение вспомогательного комплекса инструментов и плагинов, таких как Astute Graphics, которые значительно облегчают и упрощают процесс работы над дизайнерским проектом.

В последнее время широкое распространение среди веб-дизайнеров получили векторные редакторы Sketch и Figma, альтернативные варианты Adobe Photoshop. Данные редакторы являются узкопрофессиональным инструментом для дизайна интерфейсов. Помимо основной работы над проектом, Sketch и Figma включают в себя возможность коммуникации между менеджерами и клиентами.

Для оптимизации работы дизайнера предусмотрены ряд программ, представляющих собой системы управления проектами и задачами - Trello, Asana, Basecamp. На примере Trello рассмотрим принцип работы таких программ: для организации рабочего процесса используется доска с карточками, которые распределяются по типу задач – запланированные, текущие и выполненные. Подобные карточки поддерживают комментарии, вложения, сроки выполнения и контрольные списки, что упрощает работу по дизайн-проекту.

Также существенно полезным инструментом в работе дизайнера являются облачные сервисы-хранилища, такие как Google Disk, Dropbox, Onedrive и др., используемых для синхронизации и хранения рабочих файлов. Совместное использование облачных хранилищ и систем управления задачами позволяет рационализировать взаимодействие проектировщика и клиента посредством предоставления доступа к файлам проекта и отслеживания процесса разработки.

Творческий поиск дизайнера-разработчика значительно активизируется с использованием новейших средств компьютерного проектирования. Обладая навыками свободного владения компьютерными технологиями, дизайнер способен генерировать новые идеи по разработке проекта с применением различных ресурсов мультимедийных средств.

Для взаимодействия с новыми видами дизайна неотъемлемыми становятся дополнительные знания и навыки. На сегодняшний день появляется все больше и больше новых видов дизайна, в то время как традиционные виды, к примеру промышленный и графический дизайн, дизайн одежды, дизайн среды, ландшафтный дизайн, дизайн интерьеров, web- дизайн, постоянно дополняются. Так, одними из новейших видов дизайна считаются книжный дизайн, экодизайн, футуродизайн, световой и звуковой дизайн и др.

Выводы. Итак, повышения уровня навыков владения современными мультимедийными средствами и их применение позволяют сохранить первоначальный креативный концепт разработчика в плане технологической реализации проекта.

Технологические компьютерные инновации становятся средством передачи творчества дизайнера, раскрывают его потенциал и усиливают воздействие на заказчика, способствуют коммерческому успеху проекта.

Использование компьютерных технологий для подготовки будущих специалистов дизайн-образования невозможно представить без средств современной компьютерной графики. Потому важной составляющей оптимизации подготовки будущих специалистов-дизайнеров является применение инновационных технологий в образовательном процессе.

Аннотация. Статья посвящена использованию инновационных технологий как эффективного средства оптимизации дизайн-образования в высшей школе. В статье рассматриваются особенности дизайнерских компьютерных программ в контексте технологического и методического аспектов. Применение инновационных технологий в образовательном процессе значительно расширяет границы профессиональной деятельности будущего специалиста.

Ключевые слова: инновационные технологии; дизайн-образование; оптимизация образовательного процесса.

Annotation. The article is devoted to the use of innovative technologies as an effective means of optimizing design education in higher education. The article discusses the features of design computer programs in the context of technological and methodological aspects. The use of innovative technologies in the educational process significantly expands the boundaries of the professional activities of the future specialist.

Keywords: innovative technologies; design education; optimization of the educational process.

Литература:

1. Арефьева О. В. Профессиональная подготовка студентов-дизайнеров в процессе обучения компьютерной графике: автореферат диссертации... кандидата педагогических наук [Электронный ресурс] / О. В. Арефьева // DisserCat – электронная библиотека диссертаций. Режим доступа: <http://www.dissercat.com/> (дата обращения: 30.09.2018)

2. Акбарова, З. Ш. Применение инновационных технологий, направленных на обучение конкурентоспособного практико-ориентированного специалиста // Вестник Башкирск. ун-та. 2011. – №4. – [Электронный ресурс] / З. Ш. Акбарова – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/primeneniye-innovatsionnyh-tehnologiy-napravlenykh-na-obuchenie-konkurentosposobnogo-praktiko-orientirovannogo-spetsialista/> (дата обращения: 05.10.2018)

3. Ахагова, Ж. Е., Абдибекова, Л. М. Информационные и инновационные технологии в образовании // Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции. – 2014. – С. 54-56.

4. Евстратова, Т. А. Роль информационных технологий в инновационном развитии муниципальных образований // В сборнике: Государственное и муниципальное управление: инновационные аспекты развития. – 2013. – С. 61-64.

5. Лонтани, П. В. Веб-серфинг в дизайн-проектировании / П. В. Лонтани // Третий научный форум дизайнеров: сб. материалов. – М., 2011. – С. 64 – 67.

6. Кожуховская, С. М. Дизайн-образование, структура, содержание и методы реализации [Электронный ресурс] / С. М. Кожуховская. – Режим доступа: <http://www.pandia.ru/text/77/216/4963.php/> (дата обращения: 01.10.2018).

7. Семенов, А. Л. Роль информационных технологий в общем среднем образовании: монография / А. Л. Семенов. – Москва: МИПКРО, 2000. – 12 с.
8. Яцюк, О. Г. Мультимедиа: становление новой проектной культуры / О. Г. Яцюк // Вопросы культурологии. – 2008. – №1. – С. 35 – 39.

UDC:372.881.111.1

USING THE METHOD OF PROJECTS IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO FUTURE EDUCATORS

*senior lecturer Koroleva Svetlana Aleksandrovna
Federal Governmental Autonomous Educational Institution Sevastopol State University (Sevastopol);
candidate of pedagogical Sciences, associate Professor Toporkova Julia Aleksandrovna
Federal Governmental Autonomous Educational Institution Sevastopol State University (Sevastopol)*

The university instructors use both traditional and innovative approaches in teaching a foreign language, each of which has its advantages and weak points. With the ever increasing need to introduce the independent work in the process of future educators training, the main task of instructors of universities is not only competent planning of independent work of students, but also the creation of favorable conditions in which all undergraduates could satisfy their educational needs, and have an idea about the specifics of their chosen profession. Due to this ability to form the professional motives of students, method of projects is becoming increasingly popular nowadays.

The project is known to be a joint activity of a teacher and a student, aimed at finding a solution to the problem, subjectively or professionally significant for the student. Doing any project, the students must compare different points of view, study approaches to solving the problem, be able to analyze the investigation project and eventually defend their projects results. And what is more important, in the process of practical and theoretical activities the student acquires knowledge, which becomes his own knowledge rather than abstract thought [1, p. 9].

It is worth stating the stages of projects introduced by D.L. Fried-Booth [2, p. 102]: “During the first stage of their project, the students would work in their class, planning, in collaboration with the teacher, the content and scope of the project and specific language needs they might have. They might also devise some strategies for how they will carry out the tasks, such as assigning each other specific roles to fulfill”. As for the second stage it typically takes place outside the classroom and involves the gathering of any necessary information. As for the third and final stages, students should review their projects. They monitor their own work and receive feedback from the teacher on their performance. At each of these three stages, the teacher will work with the students acting as counselor and consultant, not as the project director.

Hence the term of the Project-Based Learning in teaching is put into practice very often. We have analyzed some evident advantages of PBL according to the opinions of famous scientists. Fried-Booth [2] states that the process leading to the end-product of project-work provides opportunities for students to develop their confidence and independence. The students demonstrate increased self-esteem, and positive attitudes toward learning. Skehan [4] argues that this process can help to enhance students’ autonomy especially when they are actively engaged in project planning (e.g. choice of topic). Autonomous learning is promoted when the students become more responsible for their own learning. According to Levine [3] their language skills can be improved. The students engage in purposeful communication to complete authentic activities – tasks with real world relevance and utility; they thus have the opportunity to use language in a relatively natural context and participate in meaningful activities which require authentic language use. The authentic activities can provide the opportunity for students to examine the task from different perspectives, enhance collaboration and reflection, and allow competing solutions and diversity of outcome. As dealt with in Stoller [5, p. 31] PBL provides opportunities for the natural integration of all four skills, reading, writing, listening and speaking.

It is a well-known fact that the training project can be carried out individually, but more often and most effectively it is used in joint group work. In order to have a clear idea of what is meant by the method of projects and how it should be applied in the practice of training, it is necessary to separate the concepts of “project in the creative sphere” and “project in the educational process”. Creative activity is an author's idea, author's vision of its realization. Such work can be evaluated only subjectively, from the position of acceptance or non-acceptance.

Apart from the creative project in the educational project there can be derived clear criteria for evaluation, while the argument of the chosen position is based on specific facts, theories and observations. So as far as the given study is concerned the projecting is the process of creating a project, a prototype of the proposed object, and even state. This is a set of techniques and steps of mastering a certain area of a particular activity. Therefore, the method of projects can be defined as a way to achieve a didactic goal through the detailed development of the problem, which should result in a real practical outcome.

To achieve the goal of teaching a future educator at the University, it is necessary to organize an educational process so that it would ensure the transition of training activity into professional one. It is vital when the foreign languages learning aspect is touched upon. By encouraging students to move out of the classroom and into the world, project work helps to bridge the gap between language study and language use [2, p. 15]. The combination of cognitive interest in the subject and professional motivation has the greatest impact on learning success. Both professional motivation and orientation are not generated if the educational process does not provide certain elements of the future professional activity, its context.

It must be admitted that the most appropriate model for professional education in universities is the social model, in which you can use different types of projects, such as research, information, practice-oriented, familiarization and training, creative, and even game. All these types of projects can be effectively used afterwards both at school and university classes.

As for research projects they are fully subordinated to the logics of research and have a structure close to scientific research, while information projects are aimed at collecting information about any object or phenomenon. Practice-oriented ones provide a socially significant result that can be put into practice, while familiarization-training projects involve getting acquainted with new phenomena, topics, processes and are aimed at their detailed development. Creative projects, meanwhile, do not have a detailed structure; they develop, adapting to the interests of

the project participants. But in gaming projects role-playing activities prevail. The roles of the participants are determined by the features and content of the project.

In our opinion, research, information and practice-oriented projects are the most appropriate for the implementation of foreign language learning goals at the university.

Research projects are supposed to detect the very need to master foreign language and get essential knowledge to solve a particular problem and as a result to understand the importance of a foreign language as a means of research. Such projects engage both research and problem teaching methods, revealing the need to study a foreign language for their further educational, scientific and professional activities. Future educators must know how important is to transfer their pupils and students at classes their unique attitude towards language learning.

Owing to the fact that information projects attract numerous authentic sources in a foreign language for training, students have the opportunity to feel the importance of a foreign language to improve their level of education, broaden their horizons, thereby the relevant motives for learning a foreign language are actualized.

Practice-oriented projects have a professional orientation more than other types. Communication with the professional context contributes to the awareness of students of professional motives of learning a foreign language.

It can be concluded that the use of projects in teaching a foreign language for future educators has a number of didactic features. So, projecting:

- has a specific purpose, which involves the use of a foreign language in the context of future professional activities;

- provides a cooperation far beyond classroom learning;

- involves an independent search of information in authentic English resources which contributes to the strong consolidation of language knowledge;

- involves obtaining a professionally significant product, presentation of which requires the active use of foreign language;

- examines the state of the problem in the countries of the studied language;

- offers its own way of solving the problem and discussing its effectiveness with groupmates;

- contributes to the formation of foreign language communicative competence.

Thus, the professional orientation of the project allows undergraduates to feel the real subject of their future professional activities, to realize the advantages of independent and collective work, to take the initiative in solving professional problems. As a result, there is a mutual development of cognitive and professional motives of learning a foreign language and its professional usage.

Аннотация. Данная исследование посвящено изучению метода проектов, применяемого в высшей школе при преподавании иностранного языка будущим педагогам. В статье даётся определение методу проектов, описываются стадии его выполнения. Перечисляются виды проектных методов, приводится их сравнительная характеристика, анализируются функции. Изучаются механизмы влияния данного метода на обучающихся. Актуализируются основные преимущества обучения на базе проектов.

Ключевые слова: будущий педагог, проектные методы, иностранный язык, практико-ориентированные проекты, исследовательские проекты, проектно-ориентированное обучение.

Annotation. The given research is devoted to the study of project method, implemented in higher education for teaching a foreign language to future educators. The article gives a definition to the project method, describes the stages of its implementation. The types of project methods are enumerated. Their comparative characteristics are presented. The project functions are analyzed. The mechanisms of influence on the students are described. The main advantages of project-based learning are actualized.

Keywords: future educator, methods of projects, foreign language, practice-oriented projects, research projects, project-based learning.

Literature:

1. Полат, Е. С. Метод проектов на уроках иностранного языка / Е. С. Полат // Иностр. языки в школе. 2000. – № 3. – С. 3–9.

2. Fried-Booth, D. L. Project work (2nd ed.) / D. L. Fried-Booth. – New York: Oxford University Press, 2002. – 127 p.

3. Levine, G. S. Global simulation: a student-centered, task based format for intermediate foreign language courses. *Foreign Language Annals* 37 / G. S. Levine, 2004. – P. 26–36.

4. Skehan, P. A cognitive approach to language learning. / P. Skehan – Oxford: Oxford University Press, 1998. – 324 p.

5. Stoller, F. Establishing a theoretical foundation for project-based learning in second and foreign language contexts. In G. H. Beckett & P. C. Miller (Eds.), *Project-Based Second and Foreign Language education: past, present, and future* / F.L. Stoller. – Greenwich: Information Age Publishing, 2006. – P. 19–40.

УДК:373.08

ДОЛГОЛЕТИЕ В ПЕДАГОГИКЕ КАК СРЕДСТВО СНИЖЕНИЯ ТЕКУЧЕСТИ КАДРОВ (НА ПРИМЕРЕ «ELEMENTARY SCHOOLS» США)

*старший преподаватель Коршунова Ирина Григорьевна
Российский государственный университет правосудия Крымский филиал (г. Симферополь)*

Постановка проблемы. Важность обучения на высоком профессиональном уровне неопределима. Преподавание и обучение рассматриваются многими педагогами как сочетание искусства и науки. Поэтому каждый класс требует качественного учителя не только для объяснения нового материала, но и как источника оптимизма.

Исследования показывают, что среди факторов, связанных с обучением, главное место принадлежит учителю. По мнению журнала *Rand Education* [12], при обучении, например, чтению и математике, учитель оказывает влияние на процесс обучения в два-три раза больше, чем любой другой школьный фактор, включая услуги, условия обучения и руководство.

Однако, одна из проблем в системе преподавания в младшей школе связана с текучестью кадров. В некоторых штатах их сравнивают с эпидемией. «На национальном уровне около 30% новых учителей

покидают профессию через 5 лет, а коэффициент текучести педкадров на 50% выше в школах с высоким уровнем бедности по сравнению с более обеспеченными» (Ronfeldt, Lankford, Loeb, & Wyckoff, 2011) [13]. Такая тенденция вызывает озабоченность и беспокойство.

Изложение основного материала исследования. Приблизительно 6000 учителей ушли из профессии после первого года работы в школе в 1987-88 годах. В четыре раза больше учителей ушли из школы в 2007-18 годах. В целом, процент учителей, оставивших карьеру после первого года работы, вырос с 34% в 1988 году до 2008 года (Ingersoll et al., 2014) [10]. Выявлено значительное количество факторов, которые влияют на уход учителей из профессии, и цифры ошеломляющие. Следовательно, проблема текучести педагогических кадров является актуальной.

Согласно данным, собранным Национальным центром статистики образования (Crandell & Howell, 2009) [4], одна треть преподавателей покидает профессию в течение трех лет. Более 40% учителей уходят в течение первых 5 лет преподавания, а процент увеличивается до 50% преподавателей, преподающих в городских школьных округах (Crandell & Howell, 2009) [4].

Национальная комиссия по обучению и американскому будущему The National Commission on Teaching and America's Future (NCTAF) провела исследование, в котором рассказывается о фактическом финансовом ущербе, связанном с текучестью кадров в младших школах в районе. Данные для исследования были собраны из пяти школьных округов Chicago Public Schools, Milwaukee Public Schools, Granville County Schools, Jemez Valley Public Schools and Santa Rosa Public Schools.

В результате были выявлены фактические расходы на одного преподавателя, которые варьировались от \$ 4,366 в Jemez Valley Public Schools штат Нью-Мексико, до \$ 17 872 на одного преподавателя, который оставляет работу в Чикагских государственных школах. «В кратком обзоре от 2015 года об оборотных издержках «Альянс за превосходное образование» на основе данных Министерства труда США, было указано, что расходы работодателя составляют 30% от заработной платы уходящего работника. По оценкам Альянса, расходы на преподавательский оборот учителей составляют 4,9 миллиарда долларов» (Barnes, Crowe, & Schaefer, n.d.) [1].

Школьные округа по всей стране придают большое значение набору педагогов и повышению их квалификации, выделяя значительную часть школьного бюджета на такие мероприятия. Инвестирование в учителей является важным элементом растущих требований, связанных с подотчетностью на основе школьных стандартов. Хотя трудно оценить фактические расходы, связанные с профессиональным развитием, школьные округа выделяют тысячи долларов на каждого учителя. В 2015 г. в рамках проекта The New Teacher Project (TNTP) опубликовал доклад под названием «Mirage» [9] ученые провели исследования в трех крупных школьных округах, чтобы найти соотношение между профессиональным развитием и качеством преподавания учителей.

Исследователи опросили более 10 500 учителей и более 500 руководителей младших школ. По данным отчета, на профессиональное развитие каждого учителя в округах ежегодно выделяется в среднем \$18 000. (Hasiotis et al., 2015) [9]. Однако, многие районы не получают такие инвестиции, поскольку у них высокий уровень текучести кадров. Текучесть кадров среди учителей младшей школы непосредственно негативно отражается на качестве знаний учащихся.

Исследования также показали, что школы с низким уровнем рабочей культуры, имеют более высокий процент текучести педагогических кадров.

Помимо этого, в данном исследовании были приведены данные Национального центра статистики образования, и было подтверждено, что факторы, связанные с неблагоприятным рабочим климатом, такие как недостаточная поддержка со стороны школьной администрации, проблемы студенческой дисциплины и ограниченный вклад преподавателей в процесс принятия решений в школах, не способствовали сохранению рабочей культуры на рабочем месте (Ingersoll, 2001) [10].

По данным Goldring, R., Taie, S., & Riddles, M. (2014) [8]. «Среди преподавателей общеобразовательных школ, имеющих 1-3 года опыта работы, 80% остались в своей базовой школе, 13% переехали в другую школу, а 7% оставили преподавание в 2012-13 годах».

Исследователь Guin (2014) провел опрос в 66 начальных школах в крупном городском округе, чтобы выяснить соотношение между уровнем текучести кадров в школе и результатами обучения студентов в чтении и математике. Исследование показало, что в школах с более высоким уровнем текучести кадров студенты имеют более низкие результаты по дисциплинам. Guin также допускает, что помимо текучести кадров, другие составляющие такие как низкая успеваемость студентов, или третий фактор (например, нищета, преступность или слабое руководство в школе) может одновременно приводить как к низкой успеваемости, так и к высокой текучести кадров (Ronfeldt et al., 2011) [13]. Однако, непостоянство преподавательского состава является доминирующим показателем, влияющим на успеваемость учащихся.

42% опрошенных педагогов сообщают о недовольстве работой, о желании получить другую работу или улучшить условия работы.

Среди преподавателей младшей школы одна треть преподавателей покидает профессию в течение трех лет. Более 40% учителей уходят в течение первых 5 лет обучения, а процент увеличивается до 50% преподавателей, преподающих в городских школьных округах (Crandell & Howell, 2009) [4]. Не смотря на это, был выявлен значительный процент преподавателей младшей школы, имеющих значительное долголетие в профессии педагога. В категорию «долголетнее возраста» вошли учителя с 30-летним педагогическим стажем. Также было выявлено соответствие между педагогическим стажем и временем, проведенным педагогом с учениками на внешкольных мероприятиях: чем больше педагог проводит времени с учениками вне школы, тем дольше он находится в своей профессии.

Crandell & Howell (2009) [4] также считают, что время, проведенное учителем со студентами на внешкольных мероприятиях, влияет на профессиональное долголетие педагога. Среди других составляющих профдолголетия в результате опроса в 66 младших школах были отмечены принадлежность к национальности, проживание в демократическом обществе, соответствующее финансовое вознаграждение, принадлежность государству.

Аналогичная мысль поддерживается и отечественными исследователями и учителями средних общеобразовательных учреждений такими как Анисимова О.А., Белолобская Е.И., Демьянчук Р.В., Жуков О.Ф., Россошанская Н.С. и др.

Известен факт, что инволюция (от лат. involutio – свертывание, процесс «обратного развития») сенсорно-перцептивных функций не обязательно приводит к резкому профессиональному спаду. Поэтому некоторые возрастные изменения не могут повлечь за собой существенные изменения в привычной трудовой деятельности.

Проект The New Teacher Project (США) указывает на сумму в среднем около \$18,000 которая инвестируется ежегодно на профессиональное обучение и переподготовку одного педагога, (Hasiotis et al., 2015) [9].

Выводы. Безусловно, регулярное повышение педагогического мастерства, помноженное на многолетний профессиональный опыт, являются одним из факторов, способствующих профессиональному долголетию педагога, что подтверждается мыслью Philip Moeller «люди, которые имеют высокий образовательный уровень, живут дольше, и этим отодвигают смертный час».

Аннотация. Статья посвящена изучению проблем текучести кадров среди педагогов «elementary schools» США. В статье подчеркивается роль педагога как ключевого фактора, связанного с обучением. Помимо этого, приведены статистические данные США по текучести кадров по различным возрастным категориям педагогов. На основе анализа автор приходит к выводу, что долголетие в педагогике является средством снижения текучести кадров.

Ключевые слова: педагогика, текучесть среди учителей, долголетие, уйти из профессии, тенденция, бюджетные инвестирования, профессиональное образование.

Annotation. The article deals with the problems of turnover among the pedagogues of «elementary schools» in the USA. The article highlights the role of pedagogue as a key factor involved in education. Besides, statistics data on the different age categories of the USA staff turnover are presented. On the basis of analysis the author comes to conclusion that longevity in pedagogy is the means to decrease staff turnover.

Keywords: Pedagogy, turnover among the teachers, longevity, leave the profession, tendency, budget investments, professional education.

Литература:

1. Barnes, G., Crow, E., & Schaefer, B. (n.d.). The cost of teacher turnover in five school districts: A pilot study. Arlington, VA: National Commission of Teaching and America's Future.
2. Barth, P., Dillon, N., Hull, J., & Holland-Higgins, B. (2016, April). Fixing the holes in the teacher pipeline: An overview of teacher shortages. Arlington, VA: Center for Public Education.
3. Center for Public Education (The). (2005). Teacher quality and student achievement: Research review. Retrieved from: <http://www.centerforpubliceducation.org/MainMenu/Staffingstudents/Teacherquality-and-student-achievement>
4. Crandell, R., & Howell, J. (2009). An analysis of teacher choices: Transfers, attrition, and retirement. Retrieved from www.csus.edu/indiv/h/howellPaper/teacherattrition_jan2009.pdf
5. Creswell, J. (2013). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
6. Dyson, A., & Genishi, C. (1994). The need for story: Cultural diversity in classroom and community. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
7. Gelbrich, J., (1999). American Education. The second half of the 20 The century: Post World War II and beyond. OSU – School of Education.
8. Goldring, R., Taie, S., & Riddles, M. (2014). Teacher attrition and mobility: Results from the 2012-13 teacher follow-up survey. Washington, DC: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. Retrieved from <http://nces.ed.gov/pubsearch>
9. Hasiotis, D. et al. (2015) The Mirage: Confronting the hard truth about our quest for teacher development. Brooklyn, NY: The New Teacher Project. HR Exchange. (2016, September). Education field struggles to attract millennials. Retrieved from: <https://www.tasb.org/Services/HRServices/Hrexchange/2016/September-2016,-Vol-1/b>
10. Ingersoll, R. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. American Educational Research Journal, 38(3), 499-534. Retrieved from http://repository.upenn.edu/gse_pubs/94
11. PhilipMoeller <https://money.usnews.com/money/blogs/the-best-life/2013/09/09/longevity-annuities-growing-in-p>
12. Rand Education. (2012). Teachers matter. Understanding teachers' impact on student achievement. Retrieved from <http://www.centerforpubliceducation.org/Main->
13. Ronfeldt, M., Lankford, H., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2011). How teacher turnover harms student achievement. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.

УДК:378

ВАРИАТИВНЫЙ ПОДХОД В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ

*кандидат педагогических наук, доцент,
заведующий кафедрой общей педагогики Кочергина Ольга Александровна
Таганрогский институт имени А. П. Чехова (филиал)
Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования
«Ростовский государственный экономический университет» (г. Таганрог)*

Постановка проблемы. В настоящее время осуществляется поиск решений проблем образования, связанных с оптимальной организацией и управлением системой образования на всех уровнях ее развития и функционирования, которые соответствовали бы изменившимся социальным условиям. Для системы современного образования характерны определенные качества. Б.С. Гершунский относит к ним адаптивность, гибкость, преемственность, динамичность, вариативность, стабильность, прогностичность, целостность [1].

Институт вариативного образования, в основу которого положены идеи свободы, права выбора, диверсификации, представлен различными типами образовательных организаций, которые отличаются своеобразием и осуществляют социализирующие функции, которые должны способствовать созданию

условий для обеспечения самореализации личности обучающегося, его общекультурного развития. В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» отмечается, что, учитывая склонности и потребности человека, предусматривается свобода выбора им организации, осуществляющей образовательную деятельность, направленности образования в пределах, определенных системой образования, форм получения образования и обучения; кроме того педагогам предоставляется свобода в выборе практического инструментария обучения и воспитания обучающихся [4].

По словам Б.С. Гершунского, кроме «горизонтальной» вариативности, которая сопровождается стандартизацией образовательных организаций одного и того же уровня, но разного профиля, существует и «вертикальная» вариативность. На горизонтальном уровне стандартизация способствует выбору вида образовательной организации, на «вертикальном» уровне рассматривается общественно значимая преемственность образовательных организаций разного уровня [1]. Инновационные процессы в сфере образования способствовали появлению образовательных организаций нового типа. В связи с этим профессиональная деятельность учителя в России осуществляется по различным направлениям: обучение детей в массовой образовательной школе; образование детей с ограниченными возможностями здоровья; обучение одаренных детей и др. В образовательных организациях появились новые должности (социальный педагог, учитель-методист, тьютор, педагог-психолог).

Изложение основного материала исследования. Обновление содержания образования, использование различных технологий (электронного обучения, дистанционных технологий) при реализации образовательных программ, введение инноваций в современной школе во многом зависит от профессиональной компетентности учителя и его готовности работать в конкретной ситуации. Важно отметить, что обязанности учителя, которые выходят за рамки предмета его специализации, определены в «Профессиональном стандарте педагога (воспитателя, учителя)» и превращают его в универсального специалиста, готового не только научить обучающихся какому-либо предмету, но и научить их учиться. Современный учитель должен уметь разрабатывать индивидуальные учебные планы, образовательные программы, маршруты обучающихся и др.

Преодоление сложностей в экономической, социальной, культурной и духовной сфере и достижение качественно нового этапа развития общества предполагает создание условий для реорганизации профессионального педагогического образования в России. Поэтому система профессиональной подготовки претерпевает структурные и содержательные изменения. Важно отметить необходимость повышения уровня базовой подготовки педагогов, при этом усиливая ее практическую направленность, разрабатывая и внедряя в образовательную практику новые технологии подготовки учителей, которые способны работать в условиях вариативного образования.

В ситуации рыночных отношений, переосмысления обществом нравственно-духовных ценностей необходима качественная подготовка педагогов, в ходе которой происходит также их культурно-нравственный рост, так как именно они в перспективе должны будут создавать атмосферу уважения личности школьника, признавая его индивидуальность. В.А. Сластенин обращает внимание на то, что стратегия современного педагогического образования предусматривает развитие и саморазвитие личности педагога, который может ориентироваться в сложных социально-культурных ситуациях, профессионально действовать в условиях реформирования школы. Такая стратегия реализуется с учетом принципиальной направленности содержания и форм образовательного процесса высшей школы на становление духовно развитой культурной личности, для которой свойственно целостное гуманистическое мироощущение и которая может активно реализовывать свои творческие способности в профессионально-педагогической деятельности [2].

Б.С. Гершунский считает, что подготовка специалиста должна базироваться на взаимодействии общечеловеческих инвариантов образовательных ценностей с вариативной конкретикой целей и технологий образования [1]. Вариативный подход в профессиональной подготовке, ориентированный на конкретного человека, – отличительная особенность современного педагогического образования. В Концепции Федеральной целевой программы развития образования РФ до 2020 г. от 29 декабря 2014 года N 2765-р планируется распространить новые формы организации учебного процесса – <...> учебные планы на вариативной основе, позволяющие учитывать интересы и потребности студентов.

Вариативность в профессиональной подготовке – это актуальное явление, характеризуется как многоплановое, сложное понятие, рассматриваемое с позиции личностно ориентированного образования, в котором особое внимание уделяется развитию творческой индивидуальности будущего учителя. Вариативность является сущностью творческой индивидуальности личности, потому что ее неповторимость, уникальность, реализуясь при благоприятных условиях, дает новизну и разнообразие во внешних проявлениях, свойственных для творчества в целом, и отличают одну личность от другой. Чем многообразнее проявляет себя учитель, тем ярче его творческая индивидуальность, тем более вариативно-творческим становится его взаимодействие с окружающим миром, а также создаваемая им образовательная среда.

Развитие творческой индивидуальности будущего учителя базируется на ряде принципов:

- целостности, отражающего закономерности, заложенные в идее общего образования;
- интеграции, позволяющего студентам получить целостное представление о будущей профессиональной деятельности через специфику подбора материала и соответственно определенных способов его усвоения;
- индивидуального подхода, при котором учитывается индивидуальность студента, его способности, потенциал и осуществляется результативное педагогическое взаимодействие;
- вариативности, предполагающего индивидуальный характер развития будущего учителя, учитывая его способности и интересы и отражая закономерность, которая определяет сущность дифференцированного обучения и воспитания. Дифференцированный подход обеспечивается варьированием дидактических условий, способов педагогического воздействия на обучающихся и т.д.

Подготовка будущего учителя, основанная на этих принципах, направлена на его успешную профессиональную адаптацию. Б.С. Гершунский отмечает, что требование вариативности предполагает возможность выбора из всего спектра образовательных возможностей именно ту, которая в большей степени соответствует интересам человека, его индивидуализированной, неповторимой траектории [1].

В профессиональной подготовке учителя важная роль отводится общению как особому виду деятельности, отличающейся вариативностью взаимоотношений. Являясь целостной системой, оно обеспечивает как подготовку будущего учителя к педагогическому творчеству, так и творчество в процессе

профессиональной подготовки. Признание личности человека высшей ценностью, уважение его индивидуальности, мнения, взглядов – это норма общечеловеческого общения. Студенты-педагоги должны понимать, что профессиональная сфера общения многообразна (обучающиеся, родители, коллеги, администрация и др.), а умение учителя общаться, самостоятельно использовать многообразие решений педагогических задач и нести ответственность за сделанный выбор оказывают влияние на эффективность межличностных отношений участников педагогического процесса на всех этапах. Приобретая умения и навыки творчески решать проблемы, будущий учитель получает в различных видах деятельности опыт вариативного подхода.

Чтобы будущий педагог научился вариативно мыслить, в ходе профессиональной подготовки необходимо организовать процесс результативного усвоения знаний, умственной культуры, опираясь на его социальный опыт, способности, реальные условия (учебные занятия, педагогическая практика, общественная работа и др.). Б.Т. Теплов считает, что нет ничего «нежизненной и схоластичнее идеи», что существует только один способ успешного выполнения любой деятельности. Про его мнению, эти способы разнообразны, как и человеческие способности [3].

Выводы. Таким образом, вариативный подход в профессиональной подготовке учителя – это актуальная, определяющая характеристика педагогического образования. Он рассматривается как системная организация образовательного процесса, в основе которой лежит сочетание принципов целостности и вариативности, и проявляется в создании вариативных условий деятельности и общения будущего специалиста. Реализация такого подхода будет способствовать развитию творческой индивидуальности студентов, формированию их готовности к педагогической деятельности.

Аннотация. В статье рассмотрены проблемы профессиональной подготовки будущих учителей с позиции вариативного подхода. Представлен анализ понятия «вариативность» как актуального и многопланового явления. Охарактеризованы различные аспекты проявления вариативности в организации образовательного процесса с позиции личностно ориентированного образования, в котором особое внимание уделяется развитию творческой индивидуальности личности будущего учителя.

Ключевые слова: вариативность, вариативный подход, профессиональная подготовка, современный учитель, профессиональная деятельность.

Annotation. The article deals with the problems of professional training of future teachers from the perspective of a variable approach. The article presents an analysis of the concept of "variability" as an actual and multidimensional phenomenon. Various aspects of the manifestation of variability in the organization of the educational process from the perspective of personality-oriented education, in which special attention is paid to the development of creative personality of the future teacher, are characterized.

Keywords: variability, variability approach, professional training, modern teacher, professional activity.

Литература:

1. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. – М., 1998.
2. Слостенин В.А., Мажар Н.Е. Диагностика профессиональной пригодности молодежи к педагогической деятельности. – М.: Прометей, 1991.
3. Теплов Б.Т. Проблемы индивидуальных различий. – М., 1961.
4. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" N 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года с изменениями 2017–2016 года URL: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru>

УДК 378.2

ПЕРСПЕКТИВЫ И ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ СИСТЕМЫ «ПЕДАГОГ – ОБУЧАЮЩИЙСЯ – РОДИТЕЛЬ»

*доктор психологических наук, профессор Кузнецова Наталья Александровна
Муниципальное бюджетное детское образовательное
учреждение детский сад № 18 (г. Екатеринбург);
доктор педагогических наук, профессор Моисеева Людмила Владимировна
Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет» (г. Екатеринбург)*

Постановка проблемы. Анализируя и подытоживая многолетний педагогический опыт работы с родителями и детьми предлагается новая идея на основе представлений о волновой природе всестороннего (душевного, физического и социально-экологического) здоровья человека. В ней отражены междисциплинарные основы Волновой концепции воспитания, где детско-родительские отношения, воспитательный и образовательный процесс рассматриваются с точки зрения резонанса. Волновая модель воспитания, позволяет синхронизировать работу субъектов образовательного процесса, формировать у них навыки здорового образа жизни, позитивного мышления, психологии долголетия, гибкости и психической устойчивости. Это создает и новое понимание экономики детско-родительских отношений, определяя благоприятные условия для формирования духовно-нравственной основы в восприятии ребенком родителей и результатов их совместного труда, а также в восприятии денежных отношений. Разработки помогут родителям и педагогам осуществлять системный подход по диагностике, корректировке и формированию образа эстетически гармоничных детско-родительских отношений как основополагающих в процессе адаптации человека в социуме и становления его как духовной, творческой и всесторонне здоровой личности [1, 2].

Изложение основного материала исследования. Нами предложены методологические подходы, основанные на Волновой концепции воспитания, и представлен опыт интеграции Волновых технологий воспитания в процесс социализации детей, в том числе, детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, на этапе профессионального образования. Образовательно-воспитательный процесс рассматривается нами с позиций резонанса в его созидательном проявлении как механизма развития, совершенствования системы «Педагог – Обучающийся – Родитель» и инструмента преобразования межличностных отношений в субъект-субъектный тип [3, 4].

Предложенный Кузнецовой Н.А. инновационный метод визуализации абстрактных понятий апробируется в дошкольных образовательных организациях г. Екатеринбурга и Свердловской области. Впервые в практику педагогического общения была введена система универсальных, гармоничных опорных образов Нормы, с помощью которой визуализируются абстрактные понятия о базовых общечеловеческих ценностях, и организуется единое семантическое информационно-образовательное пространство для всех субъектов образовательного процесса [5, 6].

Предлагаемые циклы бесед, упражнения, тренинги, наглядно-дидактические пособия направлены на гармонизацию межличностных отношений, детско-родительских отношений, профилактику синдрома социального сиротства, экологической депривации и различных форм зависимых состояний, а также создание условия для успешной адаптации и социализации субъектов образовательного процесса. Предлагаемые подходы и инструментарий Волновых технологий воспитания прошли апробацию на базе образовательных учреждений г. Екатеринбурга и получили положительную оценку педагогов, руководителей образовательных учреждений и родителей с 2011 г. Представленные инновационные педагогические технологии визуализации, направлены на развитие у детей абстрактно-логического мышления, парадоксальной (непротиворечивой) логики. Визуализация абстрактных понятий базовых ценностей, таких как «отношения», «дружба», «уважение», «согласие», «любовь», «единство» и другие понятия, позволяет формировать у детей более ясные представления о закономерностях построения гармоничных межличностных отношений; гармонизирует образ Я ребенка, создает благоприятные условия для его индивидуализации и позитивной социализации [7, 8].

В целом, для практического закрепления ребенком полученных знаний, предлагаются раскраски с вопросами и заданиями, позитивные установки, игры с использованием специального инструментария для ребенка [9]. Пособие предназначено для совместной работы взрослого и ребенка. Данный материал рекомендован для работы по духовно-нравственному, художественно-эстетическому, экологическому и финансовому воспитанию детей дошкольного и младшего школьного возраста. В книге представлена принципиально новая концепция Волнового подхода в образовании XXI века с четкой, тщательно выверенной резонансной стратегией образования «Норма плюс», учитывающей единую волновую (квантовую) природу Мира и человека и отвечающей новому историческому времени. В пособии даны теоретические основы и практический опыт реализации Единой образовательной константы в условиях сетевого взаимодействия дошкольных организаций в период с 2011 по 2018 гг. [12].

За период апробации на разных уровнях образования и возрастных группах Единая образовательная константа, метод Кузнецовой Н.А. визуализации абстрактных понятий и система опорных образов Нормы зарекомендовали себя как эффективный инновационный педагогический инструментарий и получили признание педагогического сообщества на локальном, региональном и международном уровнях [10, 11].

Выводы. Исследования могут быть полезны для руководителей предприятий и системы образования различного уровня, преподавателей, студентов педагогических ВУЗов, методистов, воспитателей, педагогов ДОУ, МОУ и родителей. Предлагаемый материал предназначен для работы по всем направлениям ФГОС ДО: духовно-нравственному, художественно-эстетическому, экологическому и финансовому воспитанию детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Аннотация. Представлена новая парадигма совершенствования системы «педагог – обучающийся – родитель» - Волновая педагогика Детства, новая концепция – Волновая концепция образования, новый методологический подход – Волновой подход на принципе резонанса и принципе константности, и новые педагогические технологии – Волновые технологии образования, а также учебно-методический комплекс нового поколения «Норма плюс».

Ключевые слова. Волновая концепция и модель воспитания.

Annotation. A new paradigm of improving the system "teacher – learning parent" Wave pedagogy of Childhood, a new concept – Wave concept of education, a new methodological approach – Wave approach on the principle of resonance and the principle of constancy, and new pedagogical technologies – Wave technology of education, as well as educational and methodical complex of the new generation "Norm plus".

Keyword. Wave concept and model of education.

Литература:

1. Кузнецова, Н.А. Волновая педагогика Детства: Единая образовательная константа. Волновые технологии образования. Теория и практика. – Екатеринбург: Издательский Дом «Ажур», 2017. – 376 с.
2. Кузнецова, Н.А. Волновая концепция воспитания. – Екатеринбург: Издательский Дом «Ажур», 2012. – 192 с.
3. Кузнецова, Н.А. Учебно-методическое пособие «Волновые технологии воспитания». Екатеринбург: Издательский Дом «Ажур», 2014. 198 с. ISBN 978-5-91256-201-3
4. Кузнецова, Н. А., Кузнецова, А. А. Пособие для работы взрослых с детьми «Сказание о любви». – Екатеринбург: Издательский Дом «Ажур», 2016. – 84 с.
5. Моисеева, Л. В. Экологическая педагогика: современный аспект // Международный журнал экспериментального образования. – 2017. – № 2. – С. 71-72.
6. Моисеева, Л. В. Лидерство в экологическом образовании в интересах устойчивого развития на Урале. Уральская научная школа экологической педагогики // Педагогическое образование в России. – 2018 – № 1. – С. 54-57.
7. Моисеева, Л. В. , Кузнецова, Н. А., Кузнецова, А. А. Экологическая картина мира: закономерности формирования представлений в период детства. Волновой подход: учебно-методическое пособие / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург : [б. и.], 2017. – 279 с.
8. Моисеева, Л. В., Удилова, И. Я. Требования к субъекту профессиональной деятельности в условиях относительной неопределенности // Личностный ресурс субъекта труда в изменяющейся России. Материалы IV Международной научно-практической конференции. – 2015. – С. 156-159.
9. Жилбаев, Ж.О., Моисеева, Л. В. Сотрудничество в образовании для сохранения природного и культурного наследия Крыма // Проблемы и перспективы инновационного развития экономики: материалы научного форума (XXI международная научно-практической конференции). – 2016. – С. 82-85.
10. Моисеева, Л. В. К методике самооценки соответствия педагогических работников требованиям профстандарта педагога // Педагогическое образование: традиции, инновации, поиски, перспективы.

Материалы VII Международной очно-заочной научно-практической конференции. – Шадринск: Шадринский государственный педагогический университет, 2017. – С. 181-186.

11. Моисеева, Л. В. Формирование новой стратегии управления персоналом в процессе реализации федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования // Научно-методическая работа в образовательной организации. – 2017. – № 1 (1). – С. 139-146.

12. Моисеева, Л. В. Сетевое взаимодействие УРГПУ с дошкольными организациями в развитии системы работы по повышению квалификации: сборник научных статей. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет [б. и.], 2016. Том 1. Часть 1, 2.

УДК 376.112.4

СУЩНОСТНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОЕКТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

преподаватель Лебедева Юлия Игоревна

Областное государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования «Курский институт развития образования» (г. Курск)

Постановка проблемы. В связи с нормативно-правовыми документами разного уровня и образовательными реформами, одна из актуальных задач российского образования - это введение инклюзивного обучения. Такие условия диктуют новые требования к деятельности педагогов, включая повышенный уровень подготовки, расширение их функциональных обязанностей и освоение новых компетенций, наличие профессионально и личностно-значимых качеств, и характеристик.

В профессиональном стандарте «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» сформулирована и закреплена обобщенная трудовая функция «Педагогическая деятельность по проектированию и реализации образовательного процесса в образовательных организациях дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования».

Изложение основного материала исследования. Согласно профессиональному стандарту педагоги в процессе деятельности должны осваивать и применять «психолого-педагогические технологии (в том числе инклюзивные), необходимые для адресной работы с различными контингентами учащихся: одаренные дети, социально уязвимые дети, дети, попавшие в трудные жизненные ситуации, дети-мигранты, дети-сироты, дети с особыми образовательными потребностями (аутисты, дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью и др.), дети с ограниченными возможностями здоровья, дети с девиациями поведения, дети с зависимостью» [5].

Профессиональная компетентность педагогов, обеспечивающих обучение, воспитание и развитие детей с возможностями здоровья является одним из основных ключевых условий инклюзивного образования.

В настоящее время особое внимание должно уделяться подготовке педагогов к взаимодействию с учащимися с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования, где педагогический коллектив общеобразовательного учреждения обладает специальной подготовкой, включающей: интегрированное образование, с учетом основ коррекционной педагогики и специальной психологии; представления об особенностях психофизического развития детей с ограниченными возможностями здоровья; методы и технологии организации образовательного и реабилитационного процесса таких детей [1].

В связи с этим педагогические работники такого коллектива должны иметь специальное дефектологическое образование.

С целью обеспечения освоения детьми с ограниченными возможностями здоровья основной образовательной программы, коррекции недостатков их физического и (или) психического развития, с ними должны работать учителя-дефектологи, учителя-логопеды, педагоги-психологи, социальные педагоги и др. и медицинские работники.

Каждому учителю необходимо обладать определенным уровнем сформированности инклюзивной компетентности как составляющей его профессиональной компетентности. При этом компетенцию можно рассматривать как совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, необходимых для качественной продуктивной деятельности [3].

В то время как компетентность означает владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личное отношение к ней и предмету деятельности. Исходя из профессионального стандарта педагога, профессиональная компетенция – представляет собой способность успешно действовать на основе практического опыта, умения и знаний при решении профессиональных задач [2].

Ниже представлены виды компетентностей (таблица 1), которыми должен обладать учитель инклюзивного образования.

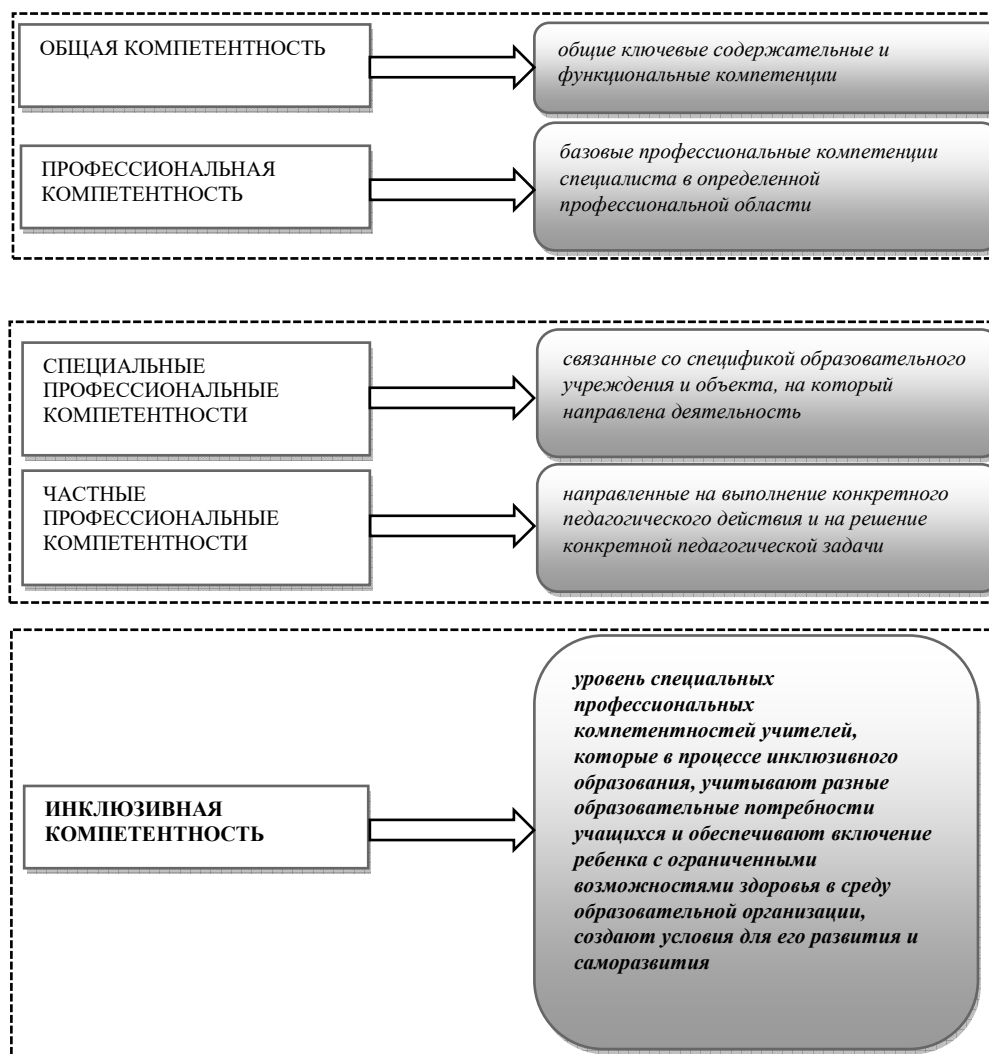


Рисунок 1. Виды компетентностей педагога инклюзивного образования

Основные компоненты инклюзивной компетентности учителя включают содержательные (мотивационная, когнитивная, рефлексивная) и ключевые операционные компетенции (рисунок 2). Таким образом развитие инклюзивной компетентности учителей позволяет эффективно осуществлять педагогическую деятельность в области инклюзивного образования [4].

Далее следует отметить, что необходимым условием профессиональной компетенции современного учителя является проектная деятельность, которая представляет качественно новую инновационную форму организации образовательного процесса. В современном понимании «проект» - это «ограниченное во времени целенаправленное изменение отдельной системы с установленными требованиями к качеству результатов, возможными рамками расхода средств и ресурсов специфической организацией» (В.Н. Бурков, Д.А. Новиков). Некоторые ученые (И.А. Колесникова, А.М. Новиков, Н.Ю. Сафонцева и др.) провозглашают проектную деятельность как новую образовательную парадигму XXI века парадигмы. Проектная компетентность, согласно социальным требованиям, становится одной из основных в структуре профессиональной компетентности педагогов инклюзивного образования.



Рисунок 2. Компоненты инклюзивной компетентности педагога

Высокий уровень профессиональной компетентности, наличие развитых профессиональных способностей учителя инклюзивного образования обеспечивается гибкостью и неординарностью мышления, умением адаптироваться к быстро меняющимся условиям жизни.

Содержание профессиональной компетентности специалистов значительно меняется в процессе согласования его с требованиями общества и конкретной сферы деятельности. Проектная деятельность выступает в качестве самостоятельной структурной единицы учебно-воспитательного процесса и профессионально-педагогической деятельности, которая способствует эффективному развитию образовательных программ в системе инклюзивного образования.

Методические аспекты обучения проектированию в образовательном процессе рассмотрены в трудах П.Р. Атутова, Н.В. Матяш, В.Д. Симоненко и др. Проектная деятельность, в которую включены субъекты образовательного процесса в ходе выполнения творческих проектов, рассматривается в теоретико-методических исследованиях. В процессе учебного проектирования происходит не только овладение средствами и способами конкретной деятельности, но и личностное развитие [2, 4, 6].

Особенно значимы данные аспекты в системе профессионального обучения, так как формирование профессиональной компетентности будущих специалистов, продуктивное усвоение ими профессиональных знаний, умений, навыков, их социально- и профессионально ориентированное личностное развитие являются приоритетными задачами процесса подготовки квалифицированных кадров для инклюзивного образования.

Выводы. Таким образом проектные действия учителя инклюзивного образования приводят к упорядочению учебного процесса. Проектировочная деятельность позволяет систематизировать отдельные структурные элементы учебной программы, сформировать рабочее поле проектной деятельности и построить оптимальную образовательную траекторию обучающегося, а также создать собственную методическую систему преподавания, включающую развитие познавательных, творческих навыков обучающихся, умений ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического мышления и др.

Аннотация. В статье рассматривается процесс формирования и развития компетенций педагога инклюзивного образования, показана сущностная характеристика проектной компетентности учителя.

Ключевые слова: инклюзивное образование, процесс обучения, нормативно-правовая база, профессиональная компетентность, проектная компетентность.

Annotation. The article discusses the process of formation and development of competencies of the teacher of inclusive education, shows the essential characteristics of the project competence of the teacher.

Keywords: inclusive education, learning process, regulatory framework, professional competence, project competence.

Литература:

1. Алехина, С. В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании / С. В. Алехина, М. Н. Алексеева, Е. Л. Агафонова // Психологическая наука и образование. — 2011. — № 1. — С. 83–92.
2. Атутов, П. Р. Методологические проблемы национально-регионального образования: [Нац. шк.] / П.Р. Атутов, М.М. Будаева // На пути к 12-летней школе. - М., 2000. - С. 259-271.
3. Кутепова, Е. Н. К вопросу подготовки специалистов для реализации инклюзивной практики в

системе образования / Е. Н. Кутепова // Инклюзивное образование: методология, практика, технология: материалы Междунар. науч.- практ. конф. / Моск. гор. психол.-пед. ун-т; редкол.: С. В. Алехина [и др.]. — Москва, 2011. — С. 218–220.

4. Матяш Н.В. Инновационные педагогические технологии. Проектное обучение: учеб. пособие для студ. учреждений высш. образования / Н.В. Матяш. — 3-е изд., стер. — М. : Издательский центр «Академия», 2014. — 160 с.

5. Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования / [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf>

6. Симоненко В.Д. Общая и профессиональная педагогика: Учебное пособие для студентов, обучающихся по специальности «Профессиональное обучение»: В 2-х книгах / Под ред. В.Д. Симоненко, М.В. Ретивых. - Брянск: Изд-во Брянского государственного университета, 2003. - Кн.1 - 174 с.

УДК: 373.2

ОРГАНИЗАЦИЯ СОВМЕСТНОЙ РАБОТЫ ЛОГОПЕДА И ВОСПИТАТЕЛЯ ДОУ ПО РАЗВИТИЮ КОММУНИКАТИВНОЙ ФУНКЦИИ РЕЧИ С ПОМОЩЬЮ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ

*кандидат педагогической наук, доцент Лыткина Аксана Вилковна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Липецкий государственный педагогический университет имени П. П. Семенова-Тян-Шанского» (г. Липецк);
педагог-психолог Лыткина Карина Андреевна
Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение № 32 г. Липецка (г. Липецк)*

Постановка проблемы. Формирование коммуникативных навыков при общем недоразвитии развития с помощью сюжетно-ролевой игры представляет собой педагогический процесс, в котором организовано, постепенно и непрерывно осуществляется овладение нормами взаимодействия ребенка с окружающими людьми, формируется умение восприятия и обмена полученной информацией, установления и поддержания диалога со взрослыми и сверстниками.

Для того, чтобы использовать сюжетно-ролевую игру для развития коммуникативной функции, воспитателю и логопеду необходимо понимать, что дети с общим недоразвитием речи требуют значительно большего участия взрослых в их игровой деятельности, чем нормально развивающиеся сверстники [4]. Они неуступчивы, проявляют неустойчивый интерес к игре, не могут самостоятельно осуществить выбор сюжета игр. Именно поэтому, одним из условий развития коммуникативной функции речи является организация воспитателем и логопедом речевой среды, в условиях которой будет осуществляться взаимодействие взрослых и детей, детей друг с другом, взрослых между собой.

Хотелось бы обратить внимание на подход к пониманию развития игры, разработанный Михайленко Н.Я., который указывает на большое значение оказания помощи именно со стороны взрослого, направленной на формирование у детей способов развития игры и коммуникативных умений [2].

Изложение основного материала исследования. Используя сюжетно-ролевую игру в работе с детьми с общим недоразвитием речи по развитию коммуникативной функции речи, педагоги специальных групп должны планировать задачи руководства игрой, методические приемы, с помощью которых будут решаться поставленные задачи, а также должны предусмотреть возможности реализации постепенно увеличивающихся речевых умений детей в условиях данной игры [1].

Немаловажной составляющей для формирования коммуникативных умений в сюжетно-ролевой игре является понимание ее специфических черт, какой она должна быть на каждом возрастном этапе, ее неоспоримое значение для развития речи дошкольников.

Осуществляя руководство по проведению сюжетно-ролевой игры и используя ее в целях развития коммуникативных навыков у детей с общим недоразвитием речи, необходимо обеспечить условия для возникновения и развития игровой деятельности, что выражается в достаточном количестве времени для игры, наличие игровой площадки, необходимых игрушек и предметов, обогащение детей впечатлениями от данной игры.

Кроме этого, используемые методы и приемы по руководству данным видом игры должны быть направлены на поддержание и улучшение эмоционально-положительного состояния детей; обеспечение направленности детей на игру, друг на друга; удлинение и усложнение игровой деятельности, что является важной составляющей формирования коммуникативных умений.

Для организации сюжетно-ролевой игры необходимо сформировать у детей с общим недоразвитием речи умение отражать не только повседневно наблюдаемые бытовые действия, но и менее знакомые, реже наблюдаемые. Перед воспроизведением того или иного сюжета, с детьми необходимо провести подготовительную работу.

Воспитатель должен оказать помощь детям в пополнении игры новыми знаниями, отражать труд людей, их чувства и отношения, развивать и варьировать сюжет. В подготовительную работу включаются элементы планирования, общения детей, характеристика выполнения роли. Перед участием в игре, дети должны знать ее название, действующих лиц.

Необходимо отметить, что для формирования коммуникативных навыков этот этап подразумевает в первую очередь отбор как речевого, так и наглядного материала, который будет использован детьми в процессе игры, а также поможет вспомнить и воспроизвести то или иное действие [3]. Кроме этого, с детьми закрепляются навыки предугадывания коммуникативной ситуации, обговаривается, что нужно сказать в той или иной ситуации в игре.

При отборе материала по организации сюжетно-ролевой игры необходимо учитывать возрастные особенности дошкольников, а именно, их восприимчивость, стремление и умение играть, а также то, что дошкольник руководствуется по отношению к действительности эмоциями и бессознательными стремлениями. В ходе таких совместных игр своими вопросами необходимо максимально активизировать ролевую речь детей.

Кроме этого, логопед и воспитатель должны учитывать, что дети данной категории быстро утомляются в игре. В связи с этим необходимо чередовать подвижные и спокойные действия в зависимости от

индивидуальных особенностей и речевых возможностей [5]. Таким образом, специалистами игра должна быть подготовлена как в содержательном, так и в речевом плане.

Логопед и воспитатель должны работать также над пополнением словарного запаса детей. В условиях сюжетно-ролевой игры как на этапе подготовительной работы, так и во время самой игры, слова, ранее знакомые детям, приобретают новое содержание, абстрагируются, обретают свое полноценное значение, что также немаловажно для развития коммуникативной функции речи ребенка с общим недоразвитием речи [6]. Важно ежeminутно ориентировать детей как на осуществление игрового действия, так и на пояснение его смысла партнерам.

Во время проведения сюжетно-ролевой игры, необходимо обеспечить связь между игровой, трудовой и художественной деятельностью детей, что способствует обогащению игрового опыта детей, развитию творчества и инициативного поведения у ребенка, что важно для межличностного взаимодействия.

Большое внимание в развитии коммуникативных навыков в условиях сюжетно-ролевой игры необходимо уделять, безусловно, целенаправленной работе над демонстрацией образца различных реплик, развитию диалогической речи, которая является основной формой общения дошкольника.

В работе с детьми дошкольного возраста необходимо развивать у детей совместное сюжетосложение, которое предполагает формирование у детей способности выстраивать последовательные события с различным тематическим содержанием, быть ориентированным на собеседника, прислушиваться к их мнению, обозначать им свои замыслы.

Необходимо отметить, что совместная игра детей и взрослого является также ведущим методом на уровне сюжетосложения. Вместе с тем, необходимо понимать, что сюжетно-ролевая игра, а точнее ее организация, должна иметь двучастный характер, включая моменты формирования игровых умений в совместной игре воспитателя и логопеда с детьми и создание условий для самостоятельной детской игры.

Ребенок будет чувствовать себя комфортно тогда, когда сможет реализовать при желании совместную игру с детьми. Для этого, он должен понимать мотив действий партнера, а также сам должен быть понятным. Для этого смысл условного игрового действия с предметом, момент принятия той или иной игровой роли, разыгрываемое событие должны быть пояснены партнеру. Эту задачу осуществляет также взрослый.

Вместе с тем, воспитатель и логопед должен выполнять роль играющего партнера таким образом, чтобы ребенок чувствовал себя свободно, был равноправным участником, который имеет возможность включения в игру и выхода из нее. Только без отсутствия давления со стороны специалистов совместная игра станет поистине игрой. Он должен лишь осознавать, что воспитатель или логопед имеет в большей степени навыков интересно играть.

Такого рода поведение воспитателя и логопеда, как играющих партнеров, является гарантией появления у ребенка стремления к сюжетной игре. Применяя многоступенчатую систему привлечения детей к игре с помощью, непосредственного участия взрослого в игре, ознакомления с окружающим миром, создания специальной атрибутики усилит эффект работы по развитию коммуникативной функции речи.

В сюжетно-ролевой игре целесообразнее начинать с частичного изменения новых сюжетов, а не с придумывания совершенно новых. Данный метод постепенно приводит дошкольников к более сложным изменениям известного сюжета, а затем и к новому сюжетосложению.

Реализация принципа от простого к сложному способствует наращиванию ситуаций во время игры, учащается использование смены ролей при внедрении в сюжет новых героев. Необходимо отметить, что становится больше именно речевого взаимодействия, когда дети проговаривают, а не разыгрывают события. Использование данного принципа также помогает воспитателю и логопеду увеличить инициативу всех игроков; развивается умение быть направленными на собеседника, что приводит к уменьшению конфликтов в сюжетно-ролевой игре.

Воспитатель и логопед могут также использовать для развития коммуникативной функции речи проигрывание отдельных элементов сюжетно-ролевой игры. Это реализуется с помощью коммуникативной задачи, которая ставится перед ребенком. Дошкольник должен воспроизвести и осмыслить речь сверстника. Тем самым также происходит формирование навыка декодирования [2].

Проигрывание ролей на логопедических занятиях позволяет дошкольнику воспроизвести свою реплику или повторить чужую. Вместе с тем, осуществляется коррекция логопедом речевого материала и коммуникативных действий. Ребенок проигрывает каждую реплику, используя речь, действия, жесты, мимику. У дошкольников с речевым нарушением при использовании логопедом сюжетно-ролевой игры обогащается ее содержание, совершенствуется ролевой диалог и межличностное взаимодействие, формируются коммуникативные навыки и умения, основой которых является активизация событий в игре [1].

Руководя сюжетно-ролевыми играми, воспитатель или логопед должен также осуществлять оценку действия. Когда ребенок с ОНР наблюдает различные действия и при этом слышит обозначение их словом, у него развивается чувство языка. В процессе игры также должна отмечаться специалистами правильность формулирования вопроса, правильность и точность ответа на вопросы партнеров, а также должно осуществляться воспитание навыка свободного ведения диалога с помощью индивидуально-психологического подхода к каждому ребенку.

Что касается постепенного перехода к самостоятельной игре детей, то здесь происходит не просто прямой перенос содержания придуманного. Здесь осуществляется поверхностное влияние формирующих воздействий, которые способствуют тому, что приобретенные умения совместного сюжетосложения придают самостоятельной игре творческий и согласованный характер. Постепенное усложнение сюжетно-ролевой игры с помощью ее обогащения способствует развитию коммуникативных способностей детей, обогащению ролевого взаимодействия [2].

Логопед и воспитатель должны понимать, что развитие в старшем дошкольном возрасте при общем недоразвитии речи коммуникативных способностей взаимодействовать и общаться связано, прежде всего, со способностью принятия и разыгрывания ролей сначала на основе образца, а затем в самостоятельной игре. Для ребенка роль есть пример как необходимо действовать. Исходя из этого примера, ребенок оценивает поведение сверстников, а затем и свое собственное.

Выводы. Таким образом, правильная организация сюжетно-ролевой игры оказывает специфическое воздействие на становление речи: способствует закреплению навыков пользования инициативной речью, совершенствованию разговорной речи, обогащению словаря, развивает и обогащает коммуникативные умения и навыки.

Аннотация. Актуальность нашей статьи заключается в необходимости целенаправленного развития функции речи у дошкольников с общим недоразвитием речи, и особый интерес представляет система логопедической работы. Так как формирование коммуникативных умений у детей с общим недоразвитием речи является одной из важнейших задач в коррекционно - воспитательной работе с дошкольниками, и поэтому успешность и качество процесса общения в большой степени зависят от уровня коммуникативных навыков субъекта общения. По нашему мнению, эффективным средством развития коммуникативной функции речи является характерный вид игровой деятельности дошкольника – сюжетно-ролевая игра. В ней создаются условия игрового партнерства, непосредственного предметно-практического сотрудничества, когда общение оптимально мотивировано. Именно содержание сюжетно-ролевой игры предоставляет ребенку возможности для развития навыков общения.

Ключевые слова: логопед, воспитатель, общее недоразвитие речи, коммуникативные навыки, сюжетно-ролевая игра.

Annotation. The relevance of our article consists in need of purposeful development of function of the speech in preschool children with the general underdevelopment of the speech, and the system of logopedic work is of special interest. As formation of communicative abilities at children with the general underdevelopment of the speech is one of the major tasks in korrektsionno - educational work with preschool children, and on it the success and quality of process of communication to a large extent depend on the level of communicative skills of the subject of communication. According to us, an effective remedy of development of communicative function of the speech is the characteristic type of game activity of the preschool child – subject role-playing game. In it conditions of game partnership, direct subject and practical cooperation when communication is optimum motivated are created. Content of subject role-playing game gives to the child opportunities for development of skills of communication.

Keywords: logopedist, tutor, communicative skills, subject role-playing game, general underdevelopment of the speech.

Литература:

1. Миронова, С.А. Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях / С.А. Миронова. – Изд-во «Сфера», 2007. – 192 с.
2. Михайленко, Н. Я. Организация сюжетной игры в детском саду: Пособие для воспитателя. - 2-е изд., испр. / Н.А. Короткова, Н. Я Михайленко – М.: Издательство «ГНОМ и Д», 2000. – 96 с.
3. Павлова, О.С. Коммуникативная деятельность старших дошкольников с общим недоразвитием речи: Монография / О.С. Павлова – М.: МОСУ, 2007. – 97 с.
4. Рузская, А.Г. Рейнштейн А.Э. Связь некоторых особенностей речи дошкольников с уровнем развития их общения со взрослыми / А.Г. Рузская, А.Э. Рейнштейн // Общение и речь: развитие речи у детей в общении со взрослыми / под ред. М.И.Лисиной. - АПН СССР. - М.:Педагогика, 1985. – С. 173-205.
5. Соловьева, Л.Г. Диалогическое взаимодействие дошкольников с речевыми нарушениями / Л.Г. Соловьева // Дефектология. – 2007. - № 4. – С. 37-45.
6. Соловьева, Л.Г. Сюжетно-ролевая игра как средство развития вербальной коммуникации детей с общим недоразвитием речи шестого года жизни: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М.: МГУ, 1998. – 199 с.

УДК: 378.2

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ В СОЗДАНИИ ИНКЛЮЗИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

*кандидат педагогических наук, доцент Макарова Наталья Викторовна
Таганрогский институт имени А. П. Чехова (филиал)
Федерального государственного бюджетного
образовательного учреждения высшего образования
«Ростовский государственный экономический университет» (г. Таганрог);
кандидат филологических наук, доцент Анохина Виктория Сергеевна
Таганрогский институт имени А. П. Чехова (филиал)
Федерального государственного бюджетного
образовательного учреждения высшего образования
«Ростовский государственный экономический университет» (г. Таганрог);
студентка 2 курса Богомолова Ксения Владимировна
Таганрогский институт имени А. П. Чехова (филиал)
Федерального государственного бюджетного
образовательного учреждения высшего образования
«Ростовский государственный экономический университет» (г. Таганрог)*

Постановка проблемы. В последние годы в системе российского образования особую важность приобретают ценности инклюзивного образования, которое нацелено на обеспечение полноценной социальной жизни всех членов общества, в том числе и лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Эффективность инклюзии в образовании доказана мировым опытом (Х.Д. Андерсон, Л. Мак Элеве, Берг Смет, Вим Фердейк, Геерт Ван Хофе, Дэвид Родригес, Х.Ольсен). В отечественном образовании процессы развития инклюзии законодательно закреплены в «Конвенции о правах инвалидов», а также в Федеральных законах «О социальной защите инвалидов в РФ» (статья 19) и «Об образовании в Российской Федерации» (статья 5, 79) [1; 2]. В нормативных документах говорится, что данная форма обучения гарантирует одинаковый доступ к образованию для всех обучающихся, независимо от индивидуальных особенностей и образовательных потребностей, а также способствует их успешному самоопределению и самореализации в социуме.

Официальная статистика показывает, что число обучающихся, имеющих инвалидность и ОВЗ, увеличивается с каждым годом. Так, в 2008 г. на программы высшего образования поступили 5,9 тыс. абитуриентов-инвалидов. Спустя десять лет, в 2017-2018 учебном году, в российские вузы уже было зачислено на одну тысячу студентов больше. В Таганрогском институте имени А.П. Чехова обучается 18

студентов-инвалидов, из которых 40% получают образование на факультете педагогики и методики дошкольного, начального и дополнительного образования (ПиМДНиДО).

Известно, что современная система инклюзивного образования в вузе подразумевает совместное обучение студентов-инвалидов и студентов с ограниченными возможностями здоровья со сверстниками, здоровье которых соответствует возрастной норме. Вопросами данного сложного процесса занимаются С.Г. Андреевских, С.В. Алехина, А.С. Пугачев, А.С. Шевчук, В.М. Гребенникова и др. По мнению ученых, на сегодняшний день инклюзивное обучение является новым и актуальным этапом развития системы высшего образования.

Изложение основного материала исследования. Актуальность и востребованность инклюзивного образования послужила основой для создания на факультете ПиМДНиДО студенческого проекта «Инклюзивная культура как составляющая образовательного пространства педагогического вуза».

Целью проекта являлось создание модели инклюзивной культуры вуза, обеспечивающей поддержку ценностной инклюзии и способствующей полноценному вовлечению студентов-инвалидов и людей с ОВЗ в образовательный педагогический процесс института.

В задачи проекта входило:

- 1) определить понятие «инклюзивная культура педагогического вуза»;
- 2) создать модель инклюзивной культуры образовательной организации, включающую компоненты: ценностно-смысловой, мотивационно-потребностный, эмоционально-волевой, поведенческий;
- 3) разработать систему мер, программ и мероприятий, способствующих созданию среды, во всех отношениях доступной для студентов-инвалидов и людей с ОВЗ;
- 4) разработать методические рекомендации по внедрению в образовательной организации инклюзивной культуры, способствующей формированию особой атмосферы, уникального микроклимата, обеспечивающих поддержку ценностей инклюзии.

План реализации проекта включал следующие мероприятия:

- 1) разработку теоретической концепции проекта – формулировку и обоснование концептуальных положений инклюзивной культуры образовательной организации;
- 2) выработку методов и приемов технологии внедрения и распространения инклюзивной культуры в молодежной среде факультета ПиМДНиДО;
- 3) разработку модели инклюзивной культуры педагогического вуза, включающей основные ценности инклюзивного образования, распределение ответственности и обязательств;
- 4) практическое внедрение проекта – разработка тренингов, семинаров, мастер-классов и других мероприятий, направленных на создание инклюзивной молодежной культуры на факультете;
- 5) анализ эффективности работы по созданию доступной среды для лиц с ОВЗ и студентов-инвалидов педагогического института.

В настоящее время на факультете ПиМДНиДО уже накоплен определенный опыт реализации основ инклюзивного образования, имеются позитивные результаты и студенческие достижения в психолого-педагогическом сопровождении лиц с ОВЗ и инвалидностью.

Ежегодное мероприятие, которое проводится в апреле, во Всемирный день распространения информации об аутизме, посвящено аутичным детям и педагогическим технологиям работы с ними. Семинар помогает обратить внимание студентов на проблемы людей с расстройствами аутистического спектра (РАС), знакомит с методами и приемами работы с ними. В рамках данного мероприятия проходят мастер-классы и тренинги: «Мы вместе», «Толерантны ли мы?» и др., направленные на рассмотрение проблем воспитания и образования детей с ОВЗ; организуется выставка работ детей с синдромом аутизма, которая наглядно демонстрирует их творческую одаренность.

Совсем недавно на факультете стартовал проект «Речеград», реализованный логопедической лабораторией Таганрогского института имени А.П. Чехова. Речеград – это логопедическая школа выходного дня, которая всегда открыта для учащихся начальных классов, имеющих недостатки устной речи и психологического развития, негативно влияющие на овладение процессами чтения и письма. В задачи ее работы входит диагностика и коррекция нарушений устной и письменной речи. Занятия в этой школе проводят студенты – будущие логопеды под руководством опытных преподавателей кафедры русского языка, культуры и коррекции речи. Бакалавры профиля «Логопедия» самостоятельно организуют и реализуют диагностические и коррекционные мероприятия для детей; проводят консультирование родителей учащихся с дисграфией, дизорфографией и дислексией. Такая работа способствует формированию профессиональной компетентности, закладывая основы инклюзивной культуры у будущих педагогов.

В начале 2018-2019 учебного года в рамках реализации основных задач проекта по инклюзивному образованию нами было проведено анкетирование «Особенности психолого-педагогического сопровождения студентов-инвалидов в педагогическом вузе», направленное на изучение особенностей создания доступной среды для студентов с ОВЗ на факультете ПиМДНиДО. В исследовании приняли участие 277 студентов первого-пятого курсов Таганрогского института имени А.П. Чехова. Средний возраст анкетированных – 25,5 лет. В гендерном отношении респондентами выступили 97,5% женщины и 2,5% мужчин.

Первый вопрос анкеты был направлен на изучение понимания термина «инклюзия». Анкетирование выявило, что большая часть студентов (64%) дали ответы, сформулированные в соответствии с основным определением этого понятия. Важно отметить, что почти половина респондентов в этой группе – студенты-заочники, имеющие достаточный опыт профессиональной педагогической деятельности в образовательных учреждениях Ростовской области. 16,5% опрошенных затруднились ответить на данный вопрос; 13% – дали ответ, никак не связанный с рассматриваемым термином; 6,5% студентов рассматривают инклюзию как «индивидуальное образование для детей с ОВЗ», что не соответствует содержанию данного понятия и свидетельствует о низкой сформированности знаний по данной проблеме.

Полученные данные демонстрируют, что большая часть студентов педагогического вуза имеет верное представление об инклюзии и знакомы с основным содержанием данного определения. Исследование также показало, что у третьей части опрошенных отсутствует четкое представление о целях и принципах инклюзивного образования и выявлена недостаточная степень сформированности необходимых профессиональных компетенций специальной педагогической подготовки и инклюзивной культуры.

Вопрос «Как Вы относитесь к тому, что рядом с Вами учатся студенты-инвалиды?» помог нам сформировать представление об общем уровне толерантности у респондентов, поскольку направлен на

выявление характера отношения к студентам-инвалидам у сверстников, здоровье которых соответствует возрастной норме. Количественные показатели ответов представлены следующими данными: 66% респондентов выбрали ответ «нейтрально», 33% – «положительно», 0,7% – «отрицательно», 0,3% – «сама являюсь инвалидом». Анализ материалов анкетирования позволяет нам говорить о наличии оптимального уровня толерантности к лицам с ОВЗ у опрошенных, поскольку 99% их них выразили отношение, имеющее высокий и средний уровень.

Большинство опрошенных (81%) отметили, что люди с ОВЗ и инвалидностью обладают рядом положительных черт характера и позитивными человеческими качествами: доброта, взаимовыручка, отзывчивость. Студенты подчеркнули, что не многие здоровые люди обладают высокой ответственностью, целеустремленностью и способностью преодолевать жизненные трудности.

На вопрос «Где должны обучаться студенты-инвалиды?» ответы распределились следующим образом: 29% анкетирзуемых считают «в специальных учреждениях», 63% – «в обычных учреждениях общего и высшего образования», 2% – «индивидуально на дому», 6% – дали другие варианты. Это означает, что при общении со студентами-инвалидами большинство опрошенных проявляют минимум дискомфорта, что свидетельствует об их толерантности и достаточно сформированной инклюзивной культуре.

Вопрос, направленный на выявление возможных проблем в процессе общения со студентами-инвалидами, показал следующие результаты: 46% выборов пришлось на ответ «психологические барьеры», 24% – «коммуникативные барьеры», 30% – «никаких проблем не возникает». Анализ полученных материалов анкетирования говорит о том, что третья часть студентов испытывают готовность к инклюзивному образованию и способна выстроить взаимодействие с людьми-инвалидами и лицами с ОВЗ. Это свидетельствует о наличии у них специальных знаний и профессиональных компетенций, необходимых для психолого-педагогического сопровождения.

Опрос показал, что большая часть будущих педагогов (70%) еще не готовы к организации совместного обучения с людьми-инвалидами, поскольку не владеют специальными психолого-педагогическими и альтернативными технологиями взаимодействия и коммуникации. Таким образом, у большинства опрошенных не сформированы необходимые профессиональные компетенции, формирующие готовность к инклюзивному образованию в целом.

Последний вопрос «Что необходимо сделать для создания комфортной доступной среды для обучения студентов-инвалидов в нашем вузе?» показал, что 54% всех опрошенных для успешной реализации инклюзивного образования видят необходимость в создании беспрепятственной, безбарьерной среды (установка пандусов, информационных терминалов, электронных табло и др.), приобретении специального оборудования (звукоусиливающей аппаратуры, яркого освещения, компьютерных классов и др.) и организации специальных условий (использовании адаптированных программ и специальных методик обучения) для лиц с инвалидностью и ОВЗ. 16% респондентов затрудняются с ответом и 2% – предлагают ничего не менять.

28% опрошенных подчеркнули важность использования мер социально-гуманитарной культуры – информирования населения об особенностях здоровья и развития людей-инвалидов и лиц с ОВЗ, включения их в совместные мероприятия и др. Такое мнение у студентов педагогического вуза свидетельствует о высоком уровне сформированности их инклюзивной культуры и готовности к взаимодействию с лицами с ОВЗ.

Выводы. Таким образом, изучение и анализ материалов анкет-опросников показал, что большинство студентов педагогического вуза (64%) имеют верное представление об инклюзии, при совместном обучении со студентами-инвалидами они проявляют минимум дискомфорта, поскольку обладают оптимальным уровнем толерантности по отношению к лицам с ОВЗ и достаточно сформированной инклюзивной культурой. При этом 70% опрошенных в качестве возможных проблем в общении с инвалидами видят психологические и коммуникативные барьеры, препятствующие взаимодействию, что может свидетельствовать о недостатке специальных знаний и профессиональных компетенций, необходимых для психолого-педагогического сопровождения людей с ОВЗ.

Решение указанных проблем мы видим в уточнении содержания рабочих программ ряда дисциплин по направлениям подготовки, связанным с педагогическим, психолого-педагогическим и специальным (дефектологическим) образованием.

Аннотация. В статье представлен практический опыт реализации психолого-педагогического сопровождения студентов-инвалидов в педагогическом вузе. На материале анкетирования выявлена специфика понимания современными студентами термина «инклюзия», определен уровень толерантности и характер отношения к студентам-инвалидам их здоровых сверстников, рассмотрены особенности создания комфортной доступной среды для обучения в вузе людей-инвалидов.

Ключевые слова: инклюзивное образование, инклюзивная культура, люди-инвалиды, психолого-педагогическое сопровождение.

Annotation. The article presents the practical experience of implementation of psychological and pedagogical support of students with disabilities in the pedagogical University. On the material of the questionnaire the specificity of modern students' understanding of the term «inclusion» is revealed, the level of tolerance and the nature of the attitude to students with disabilities of their healthy peers are determined, the features of creating a comfortable accessible environment for learning in the University of people with disabilities are considered.

Keywords: inclusive education, inclusive culture, people with disabilities, psychological and pedagogical support.

Литература:

1. Федеральный закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» от 24.11.1995 № 181ФЗ. <http://www.consultant.ru> (дата обращения: 19.10.2018).
2. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ. <http://www.consultant.ru> (дата обращения: 19.10.2018).

*магистр искусства и гуманитарных наук,
заместитель директора, продюсер Маламура Валерия Игоревна
АНО «Центр развития творчества» (г. Воронеж)*

Постановка проблемы. В недавнем времени в терминологию культуры вошло такое явление как инклюзивный театр, ставший неотъемлемой частью исполнительского искусства не только в обществе, но и на государственном уровне. Определив феномен инклюзии в образовании, в культуре данное явление до сих пор не имеет чётких границ и характеристик, что значительно усложняет процесс создания инклюзивных культурных проектов – каждый новый проект заявляет свои условия функционирования. Разумеется, в такой путанице понятий, функций и характеристик крайне сложно говорить о столь важном процессе любого инклюзивного культурного проекта как обучении участников труппы основам актёрского мастерства.

Изложение основного материала исследования. Инклюзивный театр – это творческая организация, в которой взаимодействуют обычные люди и люди с ограниченными возможностями здоровья, для совместной адаптации и социализации, а также выпуска спектаклей, главного продукта инклюзивного творчества [1, с. 233]. Инклюзивный театр является довольно новым феноменом в отечественной и мировой культуре: первое упоминание о таком коллективе датируется 1976 годом, когда появился уникальный в своём роде инклюзивный театр в Лондоне.

Большинство Российских инклюзивных коллективов имеют в своём составе исключительно артистов без актёрского образования, что безапелляционно отправляет такой коллектив в разряд любительских. Международная практика имеет показатели, за редким исключением отличающиеся от отечественных, что позволяет говорить об инклюзивном театре как одном из видов любительского театрального искусства.

Однако феномен инклюзии не так прост, как может показаться на первый взгляд: театральный проект такого толка представляет собой сложный социальный механизм, в котором чётко распределены статусно-ролевые позиции, что позволяет контролировать процессы развития коллектива и внедрять собственные практики – как ни странно, за сорок лет существования явления инклюзивного театра так и не появилось точных критериев его определения, об общепринятых методиках и техниках работы говорить не стоит вовсе. Если подходить к проблеме инклюзивного театра с точки зрения нормативно-правовой базы, то такой так же не существует ни в одной стране, где инклюзия в искусстве рассматривается как принятый и развивающийся элемент культуры. Инклюзия в искусстве в целом и инклюзивный театр в частности не имеет никаких точных границ и определений в силу разного взгляда на процесс его создания, функционирования и продвижения, что так же вызвано частым отсутствием в таком коллективе профессиональных специалистов, способных не просто реализовывать поставленные перед ними задачи, но и попросту сформулировать их, не имея должного представления о театре как феномене.

Если смотреть на инклюзивный театр как на элемент культуры с призмы потребителей, артистов и организаторов, то у каждой группы присутствуют свои потребности, имеющие под собой общее основание. Так, зритель, непременно приобретающий билет за денежные средства, настроен получить эстетическое удовольствие от просмотренного спектакля, большее количество удовлетворённых зрителей позволяет организаторам продвигать проект не только как уникальную творческую лабораторию, но и полноценный театр, имеющий свою постоянно расширяющуюся аудиторию. В это же время артисты, принимающие участие в показываемом спектакле, имеют куда как больше шансов справиться с поставленной задачей в полном зале, чувствуя расположение пришедшего зрителя.

Однако первостепенной задачей в инклюзивном искусстве является не просто популяризация театра посредством рекламы, на которую однозначно отреагирует потенциальный потребитель, а высокий уровень актёрской игры, сразу же исключаящий представление о творческом проекте как об элементе социальной реабилитации, лишь косвенно затрагивающей культурный аспект.

Большинство инклюзивных театров России не обращают внимания на необходимость повышения актёрского уровня своих артистов: образовательная программа в таких коллективах сведена до минимума и заключается лишь в проведении репетиционных разминок режиссёром или руководителем творческой части, которыми, кстати, также выступают непрофессиональные работники, в редких случаях имеющие постановочный опыт за пределами инклюзивной труппы. Проблема российской инклюзии, тормозящей не только образовательный процесс, но и само развитие таких культурных проектов, заключается в рассмотрении самими организаторами творческих коллективов не через призму культуры, а исключительно как элемент социальной реабилитации и адаптации, в которой зритель не выступает потребителем, удовлетворяющим свои эстетические потребности. Публика на спектаклях и выступлениях подобных коллективов рассматривает продукт деятельности труппы с призмы преодоления барьеров, вызванных особенностью театра – отсюда рождается стереотипическое мнение об инклюзивном коллективе как о проекте сугубо социальном, лишённом возможности конкурировать хотя бы с любительскими труппами. Такое положение вещей не кажется организаторам неверным, более того, они уверенно продвигают свой проект как инклюзивный театр, формируя тем самым ошибочное представление как у зрителей, продолжающих рассматривать его сквозь призму социального и благотворительного, так и у органов власти, вполне основательно не считающих хотя бы на региональном уровне инклюзивный театр элементом культуры.

Отсюда процесс социализации и реабилитации происходит исключительно посредством репетиционного процесса, зачастую выстроенного не по театральным законам, а по характеристикам инклюзивной группы, где не ставится прямой задачи усовершенствовать актёрские навыки и просто заставить артистов преодолеть себя, развить свои возможности и пройти процесс реабилитации в стихийном режиме. Организаторы таких проектов не рассматривают преимуществ театральной педагогики, сводимых к раскрепощению артистов, усилению их взаимодействия между собой и повышению уровня актёрского мастерства, краеугольного камня любого театрального коллектива.

До социальных коллективов бывает крайне сложно донести информацию о том, что само явление инклюзии в культуре и терапии через искусство можно рассматривать не только как панацею медицинским

упражнениями – отсюда страдает общий уровень инклюзии в стране, а отношение общества и власти к явлению особенных театров остаётся нейтральным, если не негативным.

Как показывает практика, для качественного развития инклюзивного театра необходимы три составляющие, которые, к сожалению, присущи лишь нескольким отечественным коллективам: профессиональный режиссёр-постановщик, педагог театрального мастерства и наличие стратегии развития театра. Перечислить творческие группы, где есть театральный педагог или же периодически проходят такие занятия не так уж и сложно: Интегрированная студия «Круг II» (Москва), «Театр равных» (Воронеж) и Школа-Студия Театра «Индиго» (Санкт-Петербург) [2].

Образовательная программа и методы театральной педагогики у коллективов кардинально разнятся, единственной схожей чертой трёх театров становится помощь в саморазвитии как актёра каждого члена труппы вне зависимости от его физических и умственных способностей.

Анализируя процесс обучения артистов в трёх наиболее успешных и востребованных театральных коллективах, можно выделить ряд особенностей театральной педагогики в инклюзивном театре.

Педагогами в инклюзивных студиях должны быть исключительно выпускники профессиональных учебных заведений, имеющих опыт работы на сцене. Вряд ли можно себе представить, что дилетант, начитавшийся литературы, авторских методик, применяемых исключительно по правилам и в условиях, прописанных мастерами, и освоивший азы актёрского искусства может встать в противовес выпускнику института культуры, прошедшего двухгодичную театральную школу. Кроме того, только специалист, имеющий представление о разных театральных практиках, может, основываясь на особенностях коллектива, выбрать наиболее рациональную стратегию работы с начинающими артистами и подстроить образовательный процесс под их возможности.

Более того, в случае выведения инклюзивного театра из сферы социального проекта в границы культурного пространства встаёт вопрос о наличии в таком коллективе психолога: театральный педагог должен заменить этого социального работника – процесс социализации и интеграции, усиления взаимодействия особенных артистов с артистами здоровыми должен происходить естественным путём посредством выполнения творческих заданий, контролируемых специалистом. Если говорить об инклюзивном театре, где играют артисты с ментальными нарушениями, то психолог в таком коллективе необходим в случае сложных форм заболеваний актёров, а также трудностей в выстраивании коммуникаций между всеми членами труппы. В театре с артистами с физическими ограничениями наличие такого специалиста лишней раз подчёркивает социальный характер проекта: актёры с инвалидностью воспринимают себя особенными и осознают наличие барьеров между ними и здоровой частью труппы, которая, в свою очередь, рассматривает своих коллег по творческому процессу как нуждающихся в помощи. Задача театрального педагога сломать все барьеры в коммуникации и превратить труппу в единый слаженный механизм.

Основываясь на характеристиках коллектива важным является построение такой стратегии образовательной парадигмы, в которой слабые смогут подтянуть свои умения, а сильные получить новый опыт – разумеется, процесс работы равняется на среднего артиста труппы, однако сама образовательная программа значительно отличается от привычной каждому студенту института культуры или же курсанту театральной мастерской. Так, наиболее важным, на первых порах, в инклюзивном коллективе становится не только работа над своими актёрскими данными, что необходимо подтягивать в каждом случае индивидуально, но и взаимодействие с другими членами труппы – особенный артист должен чувствовать себя неотъемлемой частью коллектива, а обычный актёр не замечать особой разницы в коммуникации со всей труппой. Лучшим индикатором достижения такой цели является продолжение общения между артистами за пределами границ театра, на гастрольных выездах, в повседневной жизни, в других творческих мероприятиях – когда достигается такой важный момент, можно говорить о начале функционирования инклюзивного театра как элемента культуры и искусства.

Перед театральным педагогом инклюзивного коллектива стоит сложнейшая задача: выстроить баланс взаимодействия между всеми участниками труппы и сократить дистанцию в коммуникациях, исключив из театра социальную составляющую. Образовательная модель театра должна выстраиваться таким образом, чтобы занятия не были стихийными и нерегулярными: точность, повторяемость и нарастание упражнений, их количества и сложности, должно обучить будущих артистов основам театральной деятельности. Разумеется, актёр-любитель, посещающий занятия с театральным педагогом, вряд ли сможет подняться на один уровень с профессиональным артистом, но полученные навыки однозначно помогут ему влиться в творческий процесс и выполнить на более высоком уровне поставленные перед ним режиссёром-постановщиком задачи.

Стоит отметить, что образовательный процесс не должен прерываться даже на время репетиций, он может сокращаться по продолжительности, по частоте, но не должен сводиться на нет в силу слабой подготовки непрофессиональных артистов коллектива: знания, полученные в период обучения будут полезны при знакомстве с ролью, работой с поставленными режиссёром задачами, с раскрытием своего образа и передачей зрителю необходимой информации.

Основываясь на особенности труппы, рационально проводить занятия по актёрскому мастерству, технике речи и сценическому движению с частотой, определяемой потребностями театра и режиссёра-постановщика, который, в свою очередь, выбирает материал, доступный инклюзивному коллективу.

Интересным примером театральной педагогики становится выработанная главным педагогом «Театра равных» Анной Гребенчиковой система работы с артистами труппы: стараясь поддерживать высокий заложенный уровень, мастер выстроила систему сотрудничества исключительно с дипломированными специалистами, которые приглашаются на одно занятие или серию мастер-классов из других театров города, а также из Воронежского института искусств. Это позволяет не только ознакомиться с различными театральными практиками и подходами, но и сократить бюджет, выделяемый на образовательную программу: театральный педагог согласится провести одно занятие бесплатно, в то время как постоянное сотрудничество может стоить значительных затрат, которых у инклюзивных театров нет в силу его особенностей [3, с. 222].

В рамках образовательной программы, для закрепления знаний и повышения собственного уровня, артистам театра предоставляется возможность самим проводить открытые мастер-классы на гастрольных выездах, в рамках инклюзивных фестивалей и показательных выступлений коллектива. Такие занятия

проводятся под руководством главного педагога, однако сам наставник не лезет в работу артистов, давая им возможность обучать участников исходя из собственного опыта.

Образовательная программа инклюзивного театра может сокращаться во время проведения репетиционного процесса – когда ставится спектакль, образовательная программа направлена на качество выпускаемой постановки. В этом случае задача педагога сводится к работе с артистами, мастер помогает им понять роль, сыграть её по правилам и максимально выложиться на сцене. Занятия в таком случае происходят индивидуально, даже если на одну роль назначено два или три артиста. С каждым участником спектакля, имеющим сложности с материалом или определённой ему режиссёром ролью, подробно разбирается текст, выделяются основные качественные и психологические характеристики героя, а также определяется наиболее верная стратегия артиста на сцене.

В период репетиционного процесса режиссёр-постановщик и театральные педагоги вступают в наиболее тесные взаимоотношения, выступая в роли тандема: их задача не просто выпустить спектакль, но и дополнить действия друг друга в постановке.

Так, в «Театре равных» по результатам полного показа спектакля педагогу происходит подробное обсуждение постановки, а также разбираются недостатки каждого артиста, которые исправляются в рамках групповых и индивидуальных занятий. Для достижения наиболее эффективного результата данный процесс затягивается на срок до месяца, что сразу же укладывается в рамки репетиционного процесса, чтобы не переносить дату установленной премьеры.

Театральный педагог, отвечающий за образовательный процесс в инклюзивном театре, если рассматривать его с иерархической позиции в коллективе, не подчиняется ни директору, ни творческому руководителю – он самостоятельное лицо, выступающее третьим руководителем театра, отвечающим за образовательную часть культурного проекта. Именно от него и выбранного им направления работы с артистами зависят дальнейшие действия как режиссёров так и директора: чем сильнее и подготовленней каждый актёр, чем чище его речь, сильнее её актёрские данные, убедительнее его игра и подача себя на сцене, тем увереннее инклюзивный театр занимает позиции в сфере культуры как на региональном, так и на международном уровнях.

Выводы. Таким образом, образовательная программа в инклюзивном театре становится базой развития коллектива в направлении культуры, она позволяет познакомить артистов с тонкостями актёрского искусства и включить их, насколько это возможно, в традиционный театральный процесс. Однако стоит помнить об особенностях необычной труппы, что, несомненно, влияет на процесс построения образовательной системы театра.

Аннотация. В статье поднимаются вопросы инклюзивных театральных практик и особенности построения в них образовательной программы. Проанализировав опыт наиболее успешных российских театральных коллективов автор выделяет главные особенности театральной педагогики в инклюзивном искусстве.

Ключевые слова: Инклюзивный театр, театр, театральные педагоги, образовательная программа, инклюзивная труппа, любительское искусство, театральная педагогика.

Annotation. Article is concerned with questions inclusive theatrical practitioner and features of constructions the educational program at them. The author marks out the main features of theatrical pedagogics at inclusive art having analysed experience of the most successful Russian theater companies.

Keywords: Inclusive theatre, theatre, theatrical pedagogues, educational program, inclusive troupe, amateur art, theatrical pedagogics.

Литература:

1. Маламура В.И. «Театр равных» доказывает. Художественно-публицистический альманах «Университетская площадь», 2015, № 7-8, – с. 233-236.
2. Что такое социальный театр: «Территория и Борис Павлович в Томске <https://territoryfest.ru/about/press/chto-takoe-sotsialnyy-teatr-territoriya-i-boris-pavlovich-v-tomske/> (дата обращения: 28.09.2018).
3. Гребенщикова, А.В. Продвижение некоммерческих и социальных проектов в современном театре / Модернизация культуры: порядки и метаморфозы коммуникации, IV Междунар. науч.-практ. конф. (2016; Самара). Материалы IV Междунар. науч.-практ. конф., Самара, 2016 г. [Текст]: в 2 ч. / М-во культуры РФ, СГИК; под ред. С.В. Соловьевой, В.И. Ионесова, Л.М. Артамоновой. – Самара: Самар. гос. ин-т культуры, 2016. – Ч. II. – 491 с.

УДК 373.3

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ЭЛЕМЕНТОВ ИНТЕГРИРОВАННЫХ УРОКОВ ПРИ ОЗНАКОМЛЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ФРАКТАЛАМИ

*обучающаяся 3 курса Мартынова Анастасия Андреевна
Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко (г. Луганск)*

Постановка проблемы. В условиях функционирования современной школы как профильной соответствующая предпрофильная подготовка должна начинаться как можно раньше, в начальной школе. Ее задача – не только выявление предрасположенности младшего школьника в изучению тех или иных дисциплин. Важная цель – продемонстрировать красоту каждой учебной дисциплины, увлечь ее изучением. В математике масса красивых и увлекательных моментов. Чаще всего, говоря о красоте математики, имеют в виду ее строгость и логичность. Но существуют понятия, знакомство с которыми может вызвать восторг на уровне созерцания. Одно из таких понятий – фракталы.

Фракталы – уникальные объекты, порожденные непредсказуемыми движениями хаотического мира. Их находят в местах таких малых, как клеточная мембрана, и таких огромных, как Солнечная система. Открытие фракталов стало открытием новой эстетики искусства и науки, а также революцией в человеческом восприятии мира.

Цель нашей статьи – показать, как познакомить школьников начальной школы с новой и еще малоизученной ветвью математики – фракталами.

Изложение основного материала исследования. Вплоть до XX века шло накопление данных об объектах, которые сейчас именуются фракталами, без какой либо попытки их систематизировать. Так было, пока за них не взялся Бенуа Мандельброт – отец современной фрактальной геометрии и создатель слова «фрактал». Работая в IBM математическим аналитиком, он изучал шумы в электронных схемах, которые невозможно было описать с помощью статистики. Постепенно сопоставив факты, он пришел к открытию нового направления в математике – фрактальной геометрии [1].

Сам Мандельброт вывел слово «fractal» от латинского слова «fractus», что означает разбитый (поделенный на части). Одно из определений фрактала, данное его автором, звучит так: это геометрическая фигура, состоящая из частей и которая может быть поделена на части, каждая из которых будет представлять уменьшенную копию целого (по крайней мере, приблизительно).

Проанализировав виды фракталов, способ их построения, те области, где возможно с ними встретиться, мы сделали вывод, что для знакомства с фракталами в начальной школе подойдут уроки окружающего мира, изобразительного искусства, математики и информатики.

Мышление младших школьников наглядно-образное, поэтому начинать знакомиться с любым явлением или понятием лучше в той области, где его можно увидеть, пощупать, почувствовать. Фракталы яснее всего можно наблюдать в живой и неживой природе. Детям важно помочь увидеть природные объекты, обладающие фрактальными свойствами. В живой природе это кораллы, морские звезды и ежи, морские раковины, цветы и растения (брокколи, капуста), кроны деревьев и листья растений, плоды (ананас). В неживой – горные хребты, снежинки, облака, морозные узоры на оконных стеклах, границы географических объектов (стран, областей, городов) [4].

Так, на уроке по дисциплине «Окружающий мир» при изучении темы о растениях логично показать фрактальную структуру папоротника. Это отступление от его структуре не является целью урока. В начале урока учитель рассказывает о происхождении папоротников, древних и современных папоротниках. Рассказ о фрактальной структуре занимает всего лишь небольшой промежуток времени, это всего несколько фраз учителя, привлекающих внимание обучающихся и знакомящих их с новым понятием [3].

Детям будет интересно узнать, что папоротники одни из самых эволюционно древних растений, вместе со мхами и другими низшими растениями. Из этого можно выдвинуть гипотезу: чем древнее биологическая форма, тем более ясно в ней можно наблюдать фрактал [6].

Здесь подойдут такие виды работы как просмотр презентации, работа с гербариями. Дети могут сами среди имеющихся в гербариях растений отыскать примеры фракталов, например, веточка акации или рябины. Потом можно продолжать изучение строения папоротника (работа с учебником).

С течением времени стало возможным наблюдать природные фракталы и на мониторе компьютера. В частности папоротники можно изобразить с помощью математической формулы, которую придумал Майкл Барнсли.

На этапе закрепления изученного материала урока, кроме обычных вопросов о папоротниках, можно предложить детям сравнить природные фракталы с компьютерными. Это можно устроить с помощью презентации, на которой будут фотографии. Так же можно поделить доску на 2 части и распечатать различные фракталы (природные и компьютерные) и дать задание отделить один вид фракталов от другого.

История фракталов началась с их геометрических видов. Поэтому знакомство с геометрическими фигурами может быть организовано так, что фрактальные структуры появятся на уроке органично и естественно. Для этого пойдут темы о геометрических фигурах, ломаной, отрезке. Учитель может рассказать, что с помощью этих элементов можно построить фракталы и показать пример на доске. Задания при этом могут звучать самые разные. Например, «посчитать количество отрезков на первом шаге построения фракталов и сделать предположение, сколько их будет на втором». Тому, чей результат оказался точнее всего, желательно подарить маленький сувенирчик. Строить фрактал можно начинать, беря за основу любую геометрическую фигуру. Младшие школьники в силах самостоятельно сделать такие построения. Если же это у них не получится с первого раза, учитель может дать подробную инструкцию, как это сделать.

При построении геометрических фракталов поступают так: берется «затравка» набор отрезков, на основании которых будет строиться фрактал. Далее к этой «затравке» применяют набор правил, который преобразует ее в какую-либо геометрическую фигуру. Далее к каждой части этой фигуры применяют опять тот же набор правил. С каждым шагом фигура будет становиться все сложнее и сложнее, и если мы проведем (по крайней мере, в уме) бесконечное количество преобразований, то получим геометрический фрактал. Очень хорошо, если ребята сразу же смогут увидеть, где такие абстрактные построения работают в окружающей действительности.

На такой дисциплине, как изобразительное искусство, для более подробного знакомства с фракталами можно выделить весь урок. Для организационного момента можно подобрать стихотворение, Сергея Прилуцкого, например:

Фрактальные изображения
На листьях, небе и воде
В любом найдутся измерения.
Тебя прекрасней в мире нет...

Потом рассказать детям о фракталах с примерами на набором полотне.

«За неполные тридцать лет своей публичной истории в качестве арт-объектов фракталы стали предметом целого ряда художественных акций: экспозиций, симпозиумов, фестивалей, вернисажей, ежегодных художественных конкурсов.

Постепенно понятие «фрактальное искусство» вышло далеко за рамки математического, алгоритмического, цифрового искусства» [5].

Среди задач уроков изобразительного искусства не только обучение непосредственно рисованию или лепке, но и развитие чувства прекрасного, знакомство с разными направлениями в живописи.

Среди этих направлений можно рассмотреть и нетрадиционные, возникшие на основе концепции фрактальности: фрактальный экспрессионизм или fractalage («фракталаж», аналоговая фрактальная живопись) Дерека Нильсена, фрактальные монотипии Леа Лившиц, фрактальная абстракция Виктора Рибаса, фрактальный реализм Вячеслава Усеинова и Алексея Сундукова, фрактальный супрематизм (В. Рибас, С. Головач, А. Работнов, А. Петтай и др.)»[5]. Такие картины можно дать для рассматривания и анализа школьникам. Причем знакомить можно не только с картинами, но и с произведениями фотоискусства.

Фракталы в фотографии – это фрактальные картины. Например, когда человек фотографирует себя в зеркале. Они производят совершенно фантастическое впечатление. Множество тонких линий, образующих одно целое, или же необычные элементы, слетающие в единую картину.

Детям можно предложить создать свою галерею фрактальных картин. Но обязательно показать примеры подобных рисунков. Первые фракталы лучше изображать на листочках в клеточку. Для работ можно выбрать 2 вида фракталов, например деревья Пифагора и треугольник Серпинского. Исследования показали [8], что их изображения доступны 6-летним детям.

Для того чтобы дети изобразили деревья Пифагора, нужно объяснить как правильно их рисовать. Здесь происходит привлечение знаний геометрических фигур, осуществляются межпредметные связи. Поэтому необходима подробная информация: «Сначала нарисуем ствол, например, высотой в 8 клеток. На его конце рисуем пустой маленький кружок - почку. Из почки вырастает 2 ветки, каждая по 4 клетки. Почку, из которой мы уже нарисовали две ветки, закрашиваем, чтобы не запутаться. На конце каждой ветки рисуем по одной почке. Из каждой почки рисуем по две ветки, теперь уже длиной в 2 клетки каждую. На конце каждой ветки снова рисуем по одной почке. Из каждой почки рисуем по две ветки, теперь уже длиной в 1 клетку каждую» [8].

Для изображения треугольника Серпинского подойдет такая информация: «Берём произвольный треугольник и ставим точки в середине каждой стороны. Соединяем середины сторон – получаем в центре новый треугольник. Центральный треугольник закрашиваем, чтобы не запутаться, а в трёх оставшихся находим середины сторон – и рисуем в них маленькие треугольнички» [8].

Еще одним заданием может стать разукрашивание созданных школьниками фракталов. Психологи утверждают, что такая деятельность способствует развитию креативности учащихся.

Урок можно закончить выставкой лучших работ.

При внимательном знакомстве с литературными произведениями можно и в них заметить описание фрактальной структуры. Детям же можно прочитать сказку «Тысяча и одна ночь». Это произведение представляет собой сказку о сказательнице, которая в свою очередь рассказывает сказки, маленькие, но похожие на само большое произведение. В свою очередь, в некоторых из сказок есть еще и свои рассказчики, которые повествуют о других историях и т.д.

Чтобы лучше узнать мир фракталов с помощью литературы, можно предложить детям или отыскать подобные описания среди стихотворений, рассказов и сказок, или сочинить свое подобное литературное произведение. Это задание можно дать как домашнее, так и классное задание.

«Мир устроен не только причудливой, чем мы думаем, но и причудливой, чем мы можем предполагать», – говорил биолог Джон Холдейн. Многие считают, что фракталы это изобретение Мандельброта. Но это не так. Они существуют объективно. В природных формах и процессах, в науке и искусстве, которые этот мир отображают и познают.

Выводы. Исходя из всех примеров фракталов и их использования, можно с уверенностью сказать, что этот математический объект помогает осуществлять межпредметные связи математики с другими учебными дисциплинами, служит развитию наблюдательности младшего школьника, умению сравнивать, находить общее и различное, способствует развитию его креативности.

За фракталами стоит большое будущее и где им найдется применение – решать будет нынешнее молодое поколение. А изучать их уже сейчас можно в школе на уроках математики, информатики, окружающего мира, изобразительного искусства, чтения.

Аннотация. В статье описаны возможности знакомства младших школьников с понятием фрактала. Для этого автор предлагает использовать уроки математики, изобразительного искусства, окружающий мир, чтения. На этих уроках детям предлагаются такие задания, с помощью которых они быстро и легко освоят эти математические объекты. Также в статье затрагивается вопрос о межпредметных связях математики с другими дисциплинами.

Ключевые слова: предпрофильная подготовка, межпредметные связи, младшие школьники, фракталы, урок.

Annotation. The article describes the possibility of acquaintance of junior schoolchildren with the concept of fractal. To do this, the author proposes to use such subjects as Math, Arts, Science and Literature. At these lessons, children are offered such tasks, with the help of which they quickly learn these mathematical objects. The article also presents examples of fractals. They demonstrate the implementation of interdisciplinary connections of mathematics with other disciplines such as Art, Literature and Photographs.

Keywords: pre-profile preparation, interdisciplinary connections, junior schoolchildren, fractals, lesson.

Литература:

1. Мандельброт Б. Фрактальная геометрия природы. – М.: “Институт компьютерных исследований”, 2002. – 656 с.
2. Морозов А.Д. Введение в теорию фракталов. – Н. Новгород: Изд-во Нижегород. ун-та 1999 г. – 140 с.
3. Пайтген Х.-О., Рихтер П. Х. Красота фракталов. – М.: “Мир”, 1993. – 176 с.
4. Фрактал. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ru.m.wikipedia.org/wiki/%D0%A4%D1%80%D0%B0%D0%BA%D1%82%D0%B0%D0%BB>
5. Фракталы в изобразительном искусстве. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://subscribe.ru/group/mir-iskusstva-tvorchestva-i-krasoty/7943425/>
6. Растения природные фракталы. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://symphonya.info/publ/prosnis_i_poj/ehto_interesno/rasteniya_prirodnye_fraktaly/133-1-0-1863
7. Красота и сложность: фрактальные узоры земли. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.qwrt.ru/news/844>
8. Как рисовать фракталы и уметь от этого. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://pgbooks.ru/archive/blog/iq_blog/risuem-fraktaly/

ТЕХНОЛОГИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики
и современных образовательных технологий Мельничук Анна Валерьевна
Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования
«Приднестровский государственный университет имени Т. Г. Шевченко» (г. Тирасполь);
магистрант кафедры педагогики и современных
образовательных технологий Громыко Екатерина Витальевна
Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования
«Приднестровский государственный университет имени Т. Г. Шевченко» (г. Тирасполь)*

Постановка проблемы. Деятельность педагога трудна и многогранна. Педагог время от времени сталкивается с задачами педагогического характера, которые постоянно возрастают по своей сложности. Положительное решение педагогических задач повышает квалификацию учителя, а также достойно оценивается коллегами и школьной администрацией. Способами повышения квалификации сегодня являются: непрерывное и целенаправленное обучение на базе учреждения, самообразование, стажировка, так называемые консультации, проводимые с педагогами, имеющими опыт, разработка личных проектов, аттестация. Применение на уроках разнообразных видов работ, технологий, стратегий способствует не только повышению мотивации учащихся, но и квалификации педагога. В своей работе мы рассматриваем технологию критического мышления, которая выступает средством повышения профессиональной квалификации педагога [2:37].

Анализ литературы позволяет заключить, что термин «критическое» базируется на двух понятиях: первое, «kritike» – искусство судить и «kriterion» – средство для суждения. Отсюда следует, что критическое мышление означает набор определенных критериев и собственно оценку [4:37].

Изложение основного материала исследования. Основоположниками критического мышления являются английские ученые такие как: Карл Поппер, Ричард Пол, Дайана Халперн, Линда Элдер, Джералд Носич. Понятие критического мышления можно найти в разных научных источниках. Одним из таких источников является Википедия, которая дает свое определение критическому мышлению. Критического мышления – это способ мышления, при котором человек ставит под сомнение, как свои убеждения, так и любую поступающую информацию.

К.К. Фостер считает что, ключевыми качествами которыми должен обладать педагог для развития критического мышления являются: во-первых, открытость своим мыслям и переживаниям; во-вторых, способность их правильно и спокойно выражать при общении с другими людьми; в-третьих, умение принимать ученика как личность; в-четвертых, поддерживать творческий потенциал учеников; в-пятых, быть оптимистичным; в-шестых, один из сложных пунктов для учителя, но не маловажный, является возможность и умение преподавателя посмотреть на окружающий мир глазами ребенка [3:27].

Технология развития критического мышления, по мнению таких ученых, как С.И. Заир-Бека, И.О. Загашева, В.В. Марико, включает в себя несколько этапов: вызов, осмысление и рефлексия [1:21].

Этап «вызов» предполагает проявление у учащихся возможности обобщить имеющиеся знания по теме или проблеме; побудить интерес к изучаемой теме.

Для практикующего данную технологию в своей работе педагога, одной из ключевых задач является правильное применение таких стратегий критического мышления как: «корзина идей», «таблица толстых и тонких вопросов, «синквейн». Такая задача обычно служит обучающей целью урока.

Рассмотрим данную технологию на примере изучения темы «Путешествия» по английскому языку для учащихся 7 класса.

Развивающей целью к такой теме урока мы предлагаем: развитие памяти при чтении текста на тему «Путешествия» и запоминании новых слов; внимания при просмотре видео; лексические и грамматические навыки на данную тему; умение слушать и смотреть видео на тему «We All Go Travelling By» [9].

Воспитательная цель включает в себя – любовь к путешествиям, желание путешествовать любыми видами транспорта, повышение познавательного интереса к английскому языку, привитие интереса к путешествиям.

Урок начинается с организационного момента, затем ученикам предлагается прослушать и просмотреть видео, при помощи которого они должны определить тему урока. В видео представлен мультфильм, сопровождающийся текстом песни, в котором многократно повторяются виды транспорта и модель «to go by» (train, plane, car etc.). После просмотра видео учащиеся отвечают на вопрос педагога о том, какая тема урока задумана учителем. Просмотр видео развивает навыки аудирования и чтения.

Учитель вводит учеников в тему урока с помощью следующих вопросов:

Teacher. Do you like travelling?

Pupils. Yes, of course. I like travelling very much.

Teacher. How do you like to travel?

Pupils. I like to travel by car, because, I like to look out of the window and to watch the nature.

Teacher. What country do you want to visit?

Pupils. I want to visit America.

На этапе «вызова» предлагается использовать стратегию «Корзина идей», которая применяется в начале урока, как вид индивидуальной работы, а также групповой. Данная стратегия выступит помощником в определении знаний, учащихся по новой теме. На доске изображен значок корзины, для так называемого сбора информации всех учащихся по обсуждаемой теме. Примерные ответы учащихся могут быть следующими:

Pupil 1: Way; Pupil 2: Impression; Pupil 3: Sea, Car; Pupil 4: Forest, Baggage; Pupil 5: Passport, Emotions, Ship, Plane.

Учащиеся обмениваются информацией следующим образом, первым вопросом, который задает учитель, это вопрос о том, что учащиеся знают об обсуждаемой теме. *What do you know about «Travelling»?* Второй этап, каждый учащийся вспоминает и записывает в тетради все, что знает по той или иной проблеме (работа

индивидуального характера 1–2 минуты). Учащиеся могут записать примерно следующие ассоциации: *sea, ship, car, plane*. Третий этап предполагает информационный обмен в группах. Ученики делятся друг с другом знаниями, которыми они обладают (работа группового характера). Временной отрезок не более 3 минут. Это обсуждение должно иметь организованный характер, например, ученики должны определить, в чем совпали имеющиеся представления, по поводу чего возникли разногласия. Совпадением могут быть следующие ассоциации: *sea, emotions, ship*. На четвертом этапе поочередно каждая группа называет какое-то одно сведение или факт, важным условием является то чтобы информация не повторялась (составляется список идей). На пятом, все сведения кратко в виде тезисов записываются учителем в «корзине» идей (без комментариев), даже если они ошибочны. В корзину идей можно записывать любую информацию, которая касается путешествия. Примерные ответы учеников могут быть следующими [6:46].

<i>Way</i>	<i>Baggage</i>
<i>Impressions</i>	<i>Passport</i>
<i>Sea</i>	<i>Emotions</i>
<i>Car</i>	<i>Ship</i>
<i>Forest</i>	<i>Plane</i>

После составления этой стратегии учитель делает заключение исходя из ассоциаций учеников. Например, *We can make the conclusion that people can travel by car, by sea, by plane. Travelling is the way that can be long or not very long. You need the baggage and of course, a passport. Travelling brings you good emotions and impressions.*

Стадия «осмысление», позволяет ученику, при получении нового материала; обдумать и осмыслить его; сопоставив с имеющимися знаниями.

Стратегия «толстых и тонких вопросов» предполагается применять на стадии «осмысления». На этой стадии происходит получение новой информации с помощью работы с текстом. Стратегия поможет выяснить, насколько учащиеся поняли текст, а также еще раз обратить их внимание на ключевые моменты, которые нужно будет использовать для выполнения следующего задания. В качестве тонких вопросов выступают следующие: 1) *What type of transport do you prefer? Pupils. I prefer travelling by car.* 2) *What kind of transport is the fastest and most comfortable? Pupils. Travelling by air is the fastest and most comfortable.* 3) *Which kind of transport do many people prefer? Pupils. Many people prefer travelling by train.*

В качестве толстых вопросов выступают следующие: 1) *What can you say about travelling by train? Pupils. Travelling by train is slower than by plane. You can look at things through the windows. Speed, comfort and safety are the main advantages of trains* 2) *Why do people travel? Pupils. It is very interesting to see new places, another towns and countries. Travelling helps people to learn the country better, to know about customs and traditions of different places, to meet people and make friends with them.*

Применение такой стратегии помогает развивать лексические и грамматические навыки на тему «Путешествия»; воспитывать любовь к путешествиям, желание путешествовать любыми видами транспорта, повысить познавательный интерес к английскому языку, прививать интерес к путешествиям [7:61].

«Рефлексия» предполагает осмысление и обобщение всего полученного материала; на этом этапе формируется у каждого учащегося собственное отношение к изучаемому.

На третьем этапе урока, на этапе рефлексии, ученикам предлагается составить синквейн на тему путешествия, с использованием слов из текста. Учитель объясняет, что Синквейн это стихотворение, которое требует обобщения информации и материала в кратких выражениях. Слово синквейн имеет французское происхождение, которое означает «пять». Исходя из этого можно сделать вывод, что синквейн это пяти строчное стихотворение. Для написания синквейна нужно следовать следующим правилам: в первой строчке тема называется одним словом (обычно существительным); во второй строчке, описание темы в двух словах (двумя прилагательными); третья строчка предполагает описание действия в рамках этой темы тремя словами (глаголы); четвертая строка – это фраза из четырёх слов, показывающая отношение к теме (чувства одной фразой); последняя строка – это синоним из одного слова, который повторяет суть темы [5:33].

Должно получиться примерно следующее.

*Travelling
Pleasant, interesting
Impresses, enjoys and relaxes.
The best way to learn the world
Trip*

Применение такой стратегии помогает развить воображение, умение использовать новый материал на практике, проявить творческие способности и подытожить изученный материал. Развивать лексические и грамматические навыки на тему «Путешествия»; воспитательная цель включает в себя: воспитывать любовь к путешествиям, желание путешествовать любыми видами транспорта, повысить познавательный интерес к английскому языку, прививать интерес к путешествиям. При составлении синквейна, учащийся материализовывают свои личностные способности, такие как интеллектуальные, творческие. Правильно составленный синквейн эмоционально окрашен. Умение кратко и лаконично выражать свои мысли по той или иной теме свидетельствует об уровне владения учебным материалом учащимися, а также является показателем того, что учащийся не только знает содержание учебного материала, а также умеет выделять наиболее важные особенности изучаемого явления и смогут применить полученные знания для решения новых задач.

Домашним заданием для учащихся может быть написание истории о своем путешествии с использованием изученного материала на уроке.

Выводы. Применение технологии критического мышления на уроках не только способствует повышению профессиональной квалификации педагогов, но и позволяет раскрыть интеллектуальные и творческие возможности учащихся.

Аннотация. В статье говорится о технологии критического мышления, способствующая повышению педагогического мастерства. Также, рассматриваются качества, которыми должен обладать педагог, применяя технологии критического мышления на своем уроке. Описываются этапы критического мышления,

такие как: вызов, осмысление, рефлексия. Представлен урок для 7 класса на тему: «Путешествия» с применением технологий критического мышления.

Ключевые слова: критическое мышление, «корзина идей», «таблица толстых и тонких вопросов», «синквейн».

Annotation. The article talks about the technology of critical thinking, contributing to the improvement of pedagogical skills. Also, they consider the qualities that a teacher should possess, applying critical thinking technologies in his lesson. The stages of critical thinking are described, such as: evocation, realization, reflection. Presented a lesson for grade 7 on the theme: "Travelling" with the use of critical thinking technology.

Keywords: critical thinking, «a basket of ideas», «tables of thick and thin questions», «cinquain».

Литература:

1. Заир-Бек С.И., Загашев И.О., Марики В.В. Проект «Развитие критического мышления для высшего образования в России» // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2007. - №6.
2. Муштавинская И.В. Технологии развития критического мышления на уроке и в системе подготовки учителя: Учеб.-метод. Пособие / И.В. Муштавинская. – СПб: КАРО, 2009
3. Фостер К.К. Вводные вопросы для активизации критического мышления // Перемена. 2004. № 4.
4. Халперн Д. Психология критического мышления. – СПб.: Питер, 2000.
5. Fisher A. Critical Thinking. An Introduction. Cambridge: Cambridge University Press
6. Mason M. Critical Thinking and Learning. Singapore: Blackwell Publishing, 2008.
7. Willingham D.T. Critical Thinking: Why Is It So Hard to Teach? // American Educator, summer 2007
8. We All Go Travelling By (UK) <https://www.youtube.com/watch?v=Kpze1QKOCY>

УДК 378.2

ГОТОВНОСТЬ К САМООЦЕНКЕ НА ОСНОВЕ ЕДИНОЙ НАЦИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОЦЕНИВАНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГА

*доктор педагогических наук, профессор Моисеева Людмила Владимировна
Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет» (г. Екатеринбург)*

Постановка проблемы. В настоящее время идет активное формирование системы аттестации педагогических работников на основе профессионального стандарта. Планируется также передача полномочий по формированию и проведению аттестации педагогических работников на соответствие занимаемой должности образовательным организациям и осуществление новой независимой общественно-государственной аттестации на соответствие квалификационной категории. А это в свою очередь аттестация педагогических и руководящих работников государственных и муниципальных образовательных организаций является способом стимуляции профессионального развития кадров.

В связи с этим необходимо ознакомить педагогов с моделью квалификационного (профессионального) экзамена на определение квалификационного уровня педагога. Примерные документы для оформления трудовых отношений (примерный трудовой договор с педагогом, примерные должностные инструкции, рекомендации руководителю по оплате труда) и рекомендации по их составлению и применению на разных уровнях. В ряде вузов проходит апробация новой модели аттестации педагогов на принятых единых федеральных оценочных материалах – ЕФОМ. Ведётся работа по созданию национальной системы учительского роста (НСУР), в которую как один из элементов войдет единая национальная система оценивания квалификации педагогов. В соответствии с дорожной картой формирования и введения НСУР 2018 год является годом апробации и доработки новой модели аттестации учителей. До декабря 2019 года пройдёт разработка и апробация ЕФОМ по всем предметам. В первом полугодии 2020 года должна быть проведена итоговая апробация новой модели аттестации педагогических работников и новая модель аттестации станет обязательной для всех.

Изложение основного материала исследования. Новая модель аттестации, которая сейчас проходит апробацию, включает в себя: - независимую оценку квалификации педагога на основе использования ЕФОМ (единых федеральных оценочных материалов) – от 0 до 60 баллов; - анализ контекстуализированных условий профессиональной деятельности (справка работодателя) – от 0 до 10 баллов; - анализ образовательных результатов деятельности учителя – от 0 до 25 баллов; - учет мнения выпускников общеобразовательных организаций – от 0 до 5 баллов.

Так в Уральском государственном педагогическом университете идет разработка и апробация тестов для дошкольных работников и учителей начальных классов. Отрабатываются формы, методы и средства профессионального саморазвития педагога такие как: индивидуальные консультации, конференции, вебинары, самоанализ, сопоставление результатов самоанализа с экспертной оценкой, экспертная оценка, портфолио, технологическая карта, программа профессионального саморазвития. Для оценки сформированности психолого-педагогической и коммуникативных компетенций на уровне действий проводится анализ образца профессиональной деятельности учителя, который включает в себя: план (конспект) урока, видеозаписи с указанными в нем видеофрагментами, иллюстрирующими проверяемые компетенции, образцы самостоятельной работы обучающегося (с оцениванием этих работ учителем), рефлексивный самоотчет.

Сформированность компетенции в части профессиональных знаний и суждений проверяется в решении кейсов (педагогических задач и ситуаций), направленных на оценку профессионального мышления педагогов.

В настоящее время идет подготовка Рекомендаций по оценке и самооценке уровня профессиональных квалификаций педагога (учитель начальных классов, воспитатель дошкольного образования) с учетом нового законопроекта "Об оценке профессиональной квалификации на соответствие профессиональным стандартам и внесении изменений в Трудовой кодекс Российской Федерации" [4].

ЕФОМ (единые федеральные оценочные материалы) включают в себя:

1. Предметные компетенции (выполнение диагностической работы по предмету).
2. Методические компетенции.

3. Психолого-педагогические компетенции (оценка индивидуализации обучения, оценка формирования универсальных учебных действий обучающихся).

4. Коммуникативные компетенции (оценка воспитательных аспектов педагогической деятельности, оценка создания мотивирующей образовательной среды).

Компетенция понимается как способность совершения профессиональных действий (в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога) на основе профессиональных знаний, умений и профессиональных суждений.

Для самооценки сформированности психолого-педагогической и коммуникативных компетенций на уровне действий проводится анализ образца профессиональной деятельности учителя, который включает в себя:

- план (конспект) урока,
- видеоурок с указанными в нем видеофрагментами, иллюстрирующими проверяемые компетенции,
- образцы самостоятельной работы обучающегося (с оценением этих работ учителем),
- рефлексивный самоотчет.

Сформированность компетенции в части профессиональных знаний и суждений проверяется в решении кейсов (педагогических задач и ситуаций), направленных на оценку профессионального мышления педагогов.

Кроме того, предусмотрены четыре ступени уровня квалификации учителя, в которых будут меняться лишь уровни сложности заданий:

1. «Вход в профессию» (профессиональный экзамен) – обязательная аттестация. Для лиц, претендующих на занятие должности учителя из числа выпускников профессиональных образовательных организаций, образовательных организаций высшего образования, лиц, имеющих среднее профессиональное образование или высшее образование, не имеющих стажа работы в должности учителя, а также не имеющих стажа работы в должности учителя в предшествующие пять лет.

2. Соответствие занимаемой должности УЧИТЕЛЬ – обязательная аттестация.

3. Первая категория – аттестация по желанию.

4. Высшая категория - аттестация по желанию.

По результатам работы АЭАК и апробации системы аттестации будет проведена доработка модели аттестации учителей и дошкольных работников на основе использования проектов типовых комплектов ЕФОМ для проведения аттестации педагогических работников, замещающих должность «учитель», которая будет представлена на общественно-профессиональное обсуждение в РФ (сентябрь – октябрь 2018 года) Результаты общественно-профессионального обсуждения будут подведены на Всероссийской конференции (ноябрь 2018 года)

Выводы. Таким образом, в соответствии с утвержденной «дорожной картой» формирования и введения НСУР 2018 год является годом апробации и доработки новой модели аттестации учителей, а в первом полугодии 2020 года должна быть проведена итоговая апробация новой модели аттестации педагогических работников — после разработки и апробации ЕФОМ по всем предметам, для которых определен период с марта 2017 года по декабрь 2019 года. Будем надеяться, что педагогические работники будут готовы к новой процедуре аттестации.

Аннотация. В настоящее время в 19 пилотных регионах РФ проходит апробация новой модели аттестации педагогических работников на основе единых федеральных оценочных материалов (ЕФОМ).

Ключевые слова: педагогические работники, новая процедура аттестации.

Annotation. Currently, 19 pilot regions of the Russian Federation are testing a new model of certification of teachers on the basis of unified Federal assessment materials (EFOM).

Keyword: teaching staff, new certification procedure.

Литература:

1. Моисеева, Л.В., Удилова, И.Я. Требования к субъекту профессиональной деятельности в условиях относительной неопределенности // Личностный ресурс субъекта труда в изменяющейся России. Материалы IV Международной научно-практической конференции. – 2015, С. 156-159.

2. Жилбаев, Ж.О., Моисеева, Л.В. Сотрудничество в образовании для сохранения природного и культурного наследия КРЫМА // Проблемы и перспективы инновационного развития экономики: материалы научного форума (XXI международной научно-практической конференции). – 2016. - С. 82-85.

3. Моисеева Л.В к методике самооценки соответствия педагогических работников требованиям профстандарта педагога // Педагогическое образование: традиции, инновации, поиски, перспективы. Материалы VII Международной очно-заочной научно-практической конференции. – Шадринск. Шадринский государственный педагогический университет, 2017. – С. 181-186.

4. Моисеева, Л.В формирование новой стратегии управления персоналом в процессе реализации федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования // Научно-методическая работа в образовательной организации. – 2017. – № 1 (1). – С. 139-146.

кандидат педагогических наук, доцент Мурованая Нонна Николаевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования «Севастопольский государственный университет» (г. Севастополь)

Постановка проблемы. Высшее образование является важнейшим звеном в цепи непрерывного образования личности – ее развития и саморазвития в течение всей жизни. Это приобретает особую значимость в связи внедрением Федеральных государственных стандартов нового поколения, предусматривающих подготовку специалиста интегративного типа, с рядом сформированных компетенций, открытого к овладению дополнительными компетенциями, креативного, восприимчивого к инновациям [1, с. 48]. Именно это акцентирует внимание на развитие инновационной культуры вузовского преподавателя как главного носителя перемен.

Изложение основного материала исследования. Анализируя разработанность вышеобозначенной проблемы, необходимо отметить, что в научных исследованиях достаточно широко рассматриваются вопросы повышения профессиональной компетентности преподавателей высшего учебного заведения (В.И. Байденко, Е.Ф. Зеер, Н.В. Кузьмина, Л.М. Митина, А.К. Маркова, А.В. Хуторской, С.Е. Шишов), развития педагогической культуры вузовских преподавателей (А.В. Барабанщиков, А.А. Дергач, З.Ф. Есарева, Н.В. Кузьмина, В.А. Слостенин), обоснования структуры инновационной культуры преподавателя высшей школы (Л.В. Холодкова, В.Н. Фокина, Л.В. Штефан).

При этом необходимо отметить, что «инновационная культура» как термин трактуется в настоящее время чрезвычайно широкой, не обоснована в полной мере целостная картина развития инновационной культуры преподавателя высшей школы как системного феномена. Это связано, прежде всего, с отсутствием единого теоретико-методологического инструментария обоснования данной проблемы. Именно это послужило определению цели статьи, направленной на рассмотрение акмеологических и синергетических основ развития инновационной культуры преподавателя высшей школы.

Для реализации поставленной цели рассмотрим ключевые понятия исследования: инновационная культура личности, инновационная культура преподавателя высшей школы.

С учетом разнообразия взглядов на сущность инновационной культуры личности, данный феномен в нашем исследовании рассматривается как в узком значении (сложный культурологический феномен современности, который необходимо рассматривать как способ деятельности и мышления личности, которая обеспечивает ее готовность к эффективной жизни в условиях инновационных социально-экономических превращений), так и широком (видовая составляющая ее общей культуры, которая способствует объективному оцениванию всего нового, прогрессивного и готовности творчески осваивать и использовать их в своей инновационной деятельности) [5, с. 289]. Также мы считаем, что инновационная культура преподавателя высшей школы – это сложное интегративное новообразование, способствующее восприимчивости, поддержке, готовности к реализации новых инновационных идей во всех сферах профессиональной деятельности.

Универсальным научным ориентиром, который способствует постоянному развитию инновационной культуры преподавателя высшей школы, выступает *акмеологический подход* (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, О.С. Анисимов, А.А. Бодалев, В.П. Бранский, А.А. Дергач, Н.В. Гузий, В.Г. Зазыкин, Н.В. Кузьмина, Н.В. Кухарев, С.С. Пальчевский).

Новая отрасль интегративного знания – акмеология – исследует целостную личность как субъекта творческой, профессиональной и других видов деятельности. Сущностной характеристикой акмеологического подхода является стремление к сохранению целостности личности во взаимосвязи индивидуальных, личностных и субъектно-деятельностных характеристик, что способствует достижению высших уровней ее развития.

Анализ сущностных характеристик акмеологической позиции, её значимости в становлении личности позволяет в качестве основных компонентов выделить такие функции как самопонимание, самореализация, самоутверждение, саморазвитие и самооценки [3].

Функция самопонимания предусматривает акмеологическую позицию по утверждению себя, своего личностного смысла и обусловлена пониманием данной позиции как системы доминирующих ценностно-смысловых отношений. Цель самопонимания – это не только усвоение смысла «я», но и движение личности в область грядущего смысла за пределы самого себя.

Функцию самореализации можно определить как универсальную способность личности к выявлению, раскрытию своих сущностных сил. При этом акмеологическая позиция выступает как устойчивая ориентация личности на демонстрацию своих сущностных сил и возможностей, ярко проявляется в самостоятельности (способность к планированию, регулированию, целенаправленности своей деятельности, к рефлексии), свободе (способность к автономному поведению, саморегуляции, воле и межсубъектному взаимодействию), творчестве (способность к концентрации творческих усилий, креативности в деятельности, независимости в суждениях и ответственности за свои действия и поступки).

Нет сомнений в том, что самореализация личности тесным образом связана с его самоутверждением. Функция самоутверждения основывается на потребности личности в самоуважении, стремлении утвердиться как в глазах окружающих, так и в своих собственных, приобрести определенные качества для своего развития в целом. В контексте развития акмеологической позиции личности функция самоутверждения детерминирует ее стратегию конструктивного самоутверждения как достижения удовлетворенности результатом и процессом самореализации.

Самоутверждение личности невозможно без ее саморазвития, что акцентирует внимание на рассмотрении следующей функции акмеологической позиции, а именно функции саморазвития. Анализ исследований (М.М. Бахтин, М. Бубер, Г. Гегель, К. Роджерс, В. Франкл, П.Г. Щедровицкий и др.) позволяет утверждать, что саморазвитие – целенаправленный процесс самосозидания личности, обеспечивающий неповторимость и открытость его индивидуальности в стремлении к достижениям. По мнению В. Маралова, саморазвитие – непрерывный процесс, в котором под воздействием определенных мотивов ставятся и

достигаются конкретные цели с помощью изменения собственной деятельности или изменения себя [4, с. 103].

В рамках педагогической акмеологии А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина, А.А. Реан и др. обращают внимание на тесную взаимосвязь функций саморазвития и самооценки. Согласно утверждению В. Франкла, «быть человеком означает быть обращенным к смыслу, требующему осуществления, и ценностям, требующим реализации» [7, с. 285].

В связи с тем, что самооценка как акмеологическая позиция проявляется в деятельности, то структура самооценки может быть представлена с позиций самооценки потенциала (возможностей осуществить деятельность, добиться чего-либо), стратегии (реалистичности выдвинутых целей и задач), процесса (адекватности способов достижения целей и задач), а также результата (удовлетворенность достигнутым уровнем деятельности, своими достижениями).

Таким образом, анализ представленных выше функций (самопонимание, самореализация, самоутверждение, саморазвитие, самооценка), посредством которых проявляется акмеологическая позиция личности, дает возможность охарактеризовать стремление к сохранению целостности личности во взаимосвязи индивидуальных, личностных и субъектно-деятельностных характеристик, что способствует достижению высших уровней ее развития.

Процессы развития и саморазвития преподавателя, которые происходят в условиях инновационных изменений и социальных превращений высшей школе, характеризует *синергетический подход*.

Термин «синергетика» происходит от греческого «synergeia» – совместное или кооперативное действие и был введен Г. Хакеном (Штутгартский университет, ФРГ) в 1969 году. Ученые рассматривают синергетику как процесс самоорганизации, происходящий в системах, состоящих из большого числа объектов и определяющийся совокупным кооперативным действием.

Предметом данной науки являются механизмы самоорганизации и саморазвития личности. По мнению И.Р. Пригожина синергетика нацелена не на существующее, а на возникающее, например, на моменты возникновения порядка из хаоса и наоборот [6].

Следовательно, синергетический подход к саморазвитию преподавателя высшей школы на основе принципа определенности нацелен на выявление механизмов возникновения порядка из хаоса и способствует процессу перехода потенциальных возможностей в способности, то есть их актуализации. При этом саморазвитие необходимо личности для того, чтобы предупреждать наступление хаоса в жизни. Способность к саморазвитию приобретает постепенно, в результате целенаправленной деятельности, ориентированной на самоизменение, а затем реализацию потребности в самосовершенствовании, самовоспитании.

Это подтверждает мнение о том, что синергетический подход заключается в стимулирующем или побуждающем воздействии на личность с целью его самораскрытия и самосовершенствования, самоактуализации в процессе взаимодействия с другими личностями и с самим собой в ходе жизнедеятельности.

Е.Н. Князева и С.П. Курдюмов, обращаясь к синергетике как новому мировидению, отмечают, что «для сложных систем существует несколько альтернативных путей развития. Хотя путей эволюции целей развития много, но с выбором пути в точках ветвления (точках бифуркации), т. е. на определенных этапах эволюции, проявляет себя некоторая предрасположенность, преддетерминированность разветвления процессов. Настоящее состояние системы определяется не только ее прошлым, ее историей, но и строится, формируется из будущего, в соответствии с грядущим порядком. Что касается человека, то именно явные осознанные и скрытые подсознательные установки определяют его поведение сегодня» [2, 3].

Все это позволяет рассматривать феномен инновационной культуры преподавателя высшей школы в аспекте синергетической парадигмы, т.к. личность является сложной самоорганизующейся системой, которой нельзя навязать пути ее развития и саморазвития.

Выводы. Таким образом, осознавая многогранность рассматриваемой проблемы, мы сосредоточили внимание только на ее некоторых аспектах и обосновали акмеологический и синергетический подходы развития инновационной культуры преподавателя в условиях инновационных изменений высшей школы.

Аннотация. В статье обосновываются ключевые понятия исследования (инновационная культура личности, инновационная культура вузовского преподавателя), раскрываются акмеологические и синергетические основы развития инновационной культуры преподавателя высшей школы.

Ключевые слова: инновационная культура, инновационная культура преподавателя высшей школы, акме, акмеология, акмеологический подход, синергетика, синергетический подход.

Annotation. The article substantiates the key concepts of the research (the innovative culture of the individual, the innovative culture of the university teacher), reveals the acmeological and synergistic basis for the development of the innovative culture of a higher school teacher.

Keywords: innovative culture, innovative culture of high school teacher, acme, acmeology, acmeological approach, synergy, synergistic approach.

Литература:

1. Горбунова Н.В. Педагогическое образование через призму компетентностного подхода / Н.В. Горбунова // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского Социология. Педагогика. Психология. – Том 1 (67). – 2015. – № 2. – С. 39–48.
2. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Синергетика как новое мировидение: диалог с И. Пригожиным / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов // Философский журнал. – 1992. – № 12. – С. 3.
3. Лукьянова М.И. Формирование акмеологической позиции личности как условие становления будущего / М.И. Лукьянова // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 5. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=1509>
4. Маралов В.Г. Основы самопознания и саморазвития. – М.: Академия, 2002. – 256 с.
5. Murovanaya N. N. The innovation culture of the personality as a strategic resource of socio-economic and cultural transformation // Lifelong learning: Continuous education for sustainable development: proceedings of the 13th International Conf.: in 2 pts. / arr. N.A. Lobanov; sci. ed. N.A. Lobanov, V.N. Skvortsov; Pushkin LSU, Res. Inst. soc.-econ. and ped. problems of contin. educ. – Vol. 13. – SPb.: Pushkin LSU, 2015. – Pt. II. – P. 288-289.
6. Пригожин И. Стенгерс И. Время, хаос, квант. К решению парадокса времени. – М.: Едиториал УРСС, 2003. – 240 с.
7. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.

*кандидат педагогических наук, доцент Мусс Галина Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)*

Постановка проблемы. Характеристика современной социокультурной ситуации такова, что наблюдается явное доминирование информации как важнейший ресурса человеческой цивилизации. Она позволяет выстраивать стратегию и тактику не только непосредственного общения с социумом, но и в области производства, культуры, технологий. Все сферы жизни общества напрямую связаны с наличием информации из конкретной, смежных и совершенно, казалось бы, далеких областей. Также общеизвестно, что количество потребляемой людьми информации и источников ее воспроизводства растет с каждым годом в геометрической прогрессии. В этом смысле доступность как свойство информации представлена в большей степени. Однако качество источников зачастую оставляет желать лучшего. Их традиционно разделяют на «три категории: первичные - ...отчеты, электронные послания, оригинальные произведения искусства, рукописи, фотографии, дневники, личные письма; ...вторичные - научные книги, журналы, критический анализ или интерпретация данных; ...третичные - рефераты, пособия, энциклопедии, хронологические таблицы, базы данных и т.п.» [5].

Изложение основного материала исследования. Специалистами из различных областей научного знания отмечается факт постоянного увеличения субъективности информации, поскольку каждый индивид имеет доступ не только к ее потреблению, но и к производству и воспроизводству, скорость которого многократно увеличивается при использовании сети интернет. При этом такие свойства информации, как объективность, точность, достоверность, полнота, адекватность также безмерно страдают. Человек, будучи «творцом» этой самой информации, в ходе интерпретации придает ей характер, который несет черты его интеллектуальных, профессиональных, гендерных, национальных, возрастных и иных личных особенностей. Очевидно, что подобные факты нельзя воспринимать как истину в первой инстанции. В этих условиях объективной необходимостью становится информационная компетентность педагога как залог его профессиональной состоятельности и гарант успешности обучения, воспитания и развития подрастающего поколения.

Актуализация проблемы усиливается и тем, что подрастающее поколение, равно как и все взрослое население, окружено информацией с вышеуказанными – негативными – свойствами. Это обусловлено тем, что дети с самых ранних лет пользуются гаджетами и девайсами всех сортов. Текстовая информация в традиционном виде (перекодированная с помощью букв) уже занимает не столько их внимания. По большей части они поглощают факты, знания, данные, основанные на графическом способе подачи. Именно такая информация воспринимается дошкольниками, школьниками и студентами, по их мнению, наиболее легко и быстро в отличие от традиционных текстов. При этом очевидно, что роль классической и научной литературы вообще и так называемого детского чтения ни в коем случае нельзя умалять. Стремление к «потреблению» быстрой конкретной информации ведет к снижению интереса к книге, а ведь именно чтение, усвоение, интерпретация текстов оказывают огромное воспитательное влияние на личность, а также на речь и общее интеллектуальное развитие.

Отсюда усиливается и проблематизация вопроса об информационной компетентности будущих специалистов в сфере дошкольного и начального общего образования. В Профессиональном стандарте «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)» [1] приводится описание функциональной карты видов профессиональной деятельности. Анализ карты позволяет выделить те аспекты деятельности учителя и/или воспитателя, которые напрямую связаны с его информационной компетентностью.

Так, обобщенная трудовая функция «Педагогическая деятельность по проектированию и реализации образовательного процесса в образовательных организациях дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования» реализуется в трех трудовых функциях. Их анализ показывает, что «Общепедагогическая функция. Обучение» предусматривает такие трудовые действия как формирование навыков, связанных с информационно-коммуникационными технологиями; необходимые умения - владеть ИКТ-компетентностями: общепользовательская ИКТ-компетентность; общепедагогическая ИКТ-компетентность; предметно-педагогическая ИКТ-компетентность (отражающая профессиональную ИКТ-компетентность соответствующей области человеческой деятельности). Трудовая функция «Воспитательная деятельность» описывает такие трудовые действия, как реализация современных, в том числе интерактивных, форм и методов воспитательной работы. Трудовая функция «Развивающая деятельность» связана с формированием навыков поведения в мире виртуальной реальности и социальных сетях.

Обобщенная трудовая функция «Педагогическая деятельность по проектированию и реализации основных общеобразовательных программ» в части описания трудовой функции «Педагогическая деятельность по реализации программ дошкольного образования» указываются следующие необходимые умения: владеть ИКТ-компетентностями, необходимыми и достаточными для планирования, реализации и оценки образовательной работы с детьми раннего и дошкольного возраста. Трудовая функция «Педагогическая деятельность по реализации программ начального общего образования» предусматривает в аспекте трудовых действий формирование метапредметных компетенций, умения учиться и универсальных учебных действий до уровня, необходимого для освоения образовательных программ основного общего образования.

Анализ требования профстандарта «Педагог» в аспекте изучаемой проблемы показывает, что информационная компетентность будущих специалистов в сфере дошкольного и начального общего образования – это интегративная характеристика личности педагога, совокупно отражающая целый ряд компетенций, представленных способностью и готовностью к самостоятельным действиям в области получения, хранения, анализа и синтеза, преобразования, ретрансляции, презентации, создания информации. Она является обязательным условием выполнения учителем и/или воспитателем и требований

образовательных стандартов. Обратимся к одному из них - Федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования (далее – ФГОС НОО) [6].

На момент написания статьи проводятся общественные обсуждения в отношении текста проекта нового нормативного правового акта в этой области и его независимая антикоррупционная экспертиза. Завершение разработки проекта нормативного правового акта, формирование окончательного варианта текста ФГОС НОО планируется проектом к 1 сентября 2018 года. Приказ о его вступлении в силу, по мнению аналитиков, будет включать формулировку, согласно которой действие ФГОС НОО в новой редакции наступит в сентябре 2019 года. Анализ текстов действующего и обсуждаемого образовательного стандарта начального общего образования показывает, что в них имеется указание на необходимость формирования и информационной грамотности у обучающихся.

Так, в них говорится о работе учителя и/или воспитателя над метапредметными универсальными учебными действиями (далее – УУД) школьников, включающими освоение межпредметных понятий и терминов, а также познавательные, регулятивные, коммуникативные УУД и работу с информацией.

В контексте изучаемой проблемы проведен также анализ содержания основной образовательной программы начального общего образования (далее – ООП НОО). В ней говорится, что метапредметные результаты освоения ООП НОО должны отражать среди прочего: «овладение умениями работать с информацией: выбирать источник для получения информации (учебник, цифровые электронные средства, справочники, словари различного типа, Интернет); анализировать текстовую, изобразительную, звуковую информацию в соответствии с учебной задачей; использовать схемы, таблицы для представления информации; подбирать иллюстративный материал к тексту выступления; соблюдать правила информационной безопасности в ситуациях повседневной жизни и при работе в сети Интернет» [4].

Информационная будущих специалистов в сфере дошкольного и начального общего образования проявляется в действенном применении таких знаний, как декларативные, суть которых можно описать фразой «я знаю, что...»; процедурные, сущность которых раскрывается в формулировке «знаю, как...». Информационная компетентность при этом напрямую связана с выполнением педагогом обобщенных и непосредственно трудовых функций и реализуется при: поиске и отборе источников информации; оценке качества и самих источников, и знаний, из них полученных; хранении, переработке, передаче информации самыми разнообразными средствами; рефлексии информационных потребностей и пр.

Выводы. Информационная компетентность педагога как условие выполнения требований образовательных стандартов высшего, начального общего и дошкольного образования ориентирует учителя и/или воспитателя на понимание того, что кодирование информации и ее презентация в сознании основаны на известном в психологии феномене – первой и второй сигнальных системах – и их соотношении. При этом задействованы чувственное восприятие и словесное обозначение как два механизма психики. Теоретические позиции в области гносеологии позволяют определить познание как интеграцию чувственного и рационального. Это процесс, «обусловленный законами общественного развития и неразрывно связанный с практикой процесс отражения и воспроизведения в человеческом мышлении действительности» [7]. Чувственное познание, будучи первичным по отношению к рациональному, осуществляется с помощью органов чувств. Формами чувственного познания называются ощущение, восприятие и представление. Ощущения и восприятие являются базовыми психическими процессами, обеспечивающими чувственное познание явлений окружающего мира. Несмотря на то, что в способность иметь ощущения – врожденная и для большинства индивидов безусловно-рефлекторная, формированию чувственного опыта следует уделять не меньшее внимание, чем развитию интеллекта. Эта проблема особо актуализируется в контексте возрастных возможностей ребенка школьного возраста. Чувственный опыт выступает для него источником познания всего сущего и основой формирования представлений о природе, обществе и себе.

В таких условиях становится необходимым переосмысление форм.

Аннотация. В статье описана проблема формирования информационной компетентности педагога как условия выполнения им требований профессиональных и образовательных стандартов. Проблема актуализируется и тем, что дети и подростки окружены информацией, у которой объективность, точность, достоверность, полнота, адекватность не соответствуют нормам. Будущему специалисту в сфере дошкольного и начального общего образования необходима информационная компетентность как интегративная характеристика личности, совокупно отражающая целый ряд компетенций, представленных способностью и готовностью к самостоятельным действиям в области получения, хранения, анализа и синтеза, преобразования, ретрансляции, презентации, создания информации.

Ключевые слова: информационная компетентность, специалист в сфере дошкольного и начального общего образования.

Annotation. The article is described the problem of forming of the information competence of the teacher as a condition for fulfilling the requirements of professional and educational standards. The problem is also actualized by the fact that children and are surrounded by information, in which objectivity, accuracy, reliability, completeness, adequacy do not correspond to norms. The future specialist in the field of pre-school and primary general education needs information competence as an integrative personality characteristic, which collectively reflects a whole range of competences, represented by the ability and readiness for independent actions in the field of obtaining, storing, analyzing and synthesizing, transforming, retransmitting, presenting, creating information.

Keywords: information competence, specialist of the pre-school and primary general education.

Литература:

1. Внедрение стандарта профессиональной деятельности педагога [Электронный ресурс] URL: <http://xn--80aaaoadbi1fjidffmsfba.xn--plai/%D0%BF%D1%80%D0%BE%D1%84%D1%81%D1%82%D0%B0%D0%BD%D0%B4%D0%B0%D1%80%D1%82-%D0%BF%D0%B5%D0%B4%D0%B0%D0%B3%D0%BE%D0%B3%D0%B0/> (дата обращения: 4.10.2018).

2. Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании [Электронный ресурс] URL: <https://iite.unesco.org/ru/medijno-informatsionnaya-gramotnost/> (дата обращения: 5.10.2018).

3. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / [А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др.]; под ред. А.Г. Асмолова. - 3е изд. - М.: Просвещение, 2011.

4. Примерная основная образовательная программа начального общего образования [Электронный ресурс] URL: https://xn--80abucjiihbv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/922/%D1%84%D0%B0%D0%B9%D0%BB/8262/poop_noo_reestr.pdf (дата обращения: 5.10.2018).
5. Туоминен С. (Suvi Tuominen), Котилайнен С. (Sirku Kotilainen) Педагогические аспекты формирования медийной и информационной грамотности: учебник. – М.: Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании. – 142 с. То же – [Электронный ресурс] URL: <https://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214708.pdf> (дата обращения: 4.08.2018).
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 06.12.2009 № 373); в ред. приказов от 26.11.10 №1241, от 22.09.11 № 2357. [Электронный ресурс] URL: <https://xn--80abucjiihbv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/922> (дата обращения: 8.10.2018).
7. Философский словарь / под ред. М. М. Розенталя и П. Ф. Юдина. – М.: Политиздат, 1963. – 544 с. То же [электронный ресурс] URL: <http://bse.uaio.ru/FIL1963/fs11963.htm#s336> (дата обращения – 12.10.2018)
8. Фельдштейн Д. И. Приоритетные направления психолого-педагогических исследований в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития / Д. И. Фельдштейн // Мир психологии. – 2010. – № 2 (62). – С. 206–216. То же [электронный ресурс] URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_15103397_92237832.pdf (дата обращения – 9.10.2018)

УДК: 378.14

ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ МАРШРУТЫ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

*старший преподаватель кафедры педагогики и современных образовательных технологий Никитовская Галина Владимировна
Приднестровский государственный университет имени Т. Г. Шевченко (г. Тирасполь)*

Постановка проблемы. В современных условиях развития системы высшего образования активно исследуется проблема формирования управленческой компетентности будущих педагогов. В научных работах С.Г. Воровщикова, Н.В. Кузьминой, А.М. Новикова, И.П. Подласого и др. обоснована высокая значимость управленческой составляющей в педагогической деятельности учителя. О.С. Августимова, Е.Ю. Зимина, Т.Ю. Основина, Л.Н. Павлова и др. раскрывают феноменологические и операциональные характеристики управленческой компетентности будущих педагогов, определяют ее содержание и структурные компоненты. В исследованиях О.Ю. Заславской, И.А. Коробейниковой, В.А. Разумовского, Л.В. Суфьяновой и др. представлены результаты моделирования процесса формирования управленческой компетентности у будущих педагогов в условиях вузовской подготовки.

Управленческая компетентность относительно профессиональной деятельности будущих педагогов характеризуется учеными по-разному. Мы опираемся на рабочее определение, данное нами в более ранних исследованиях: комплексное личностное образование, основанное на социальных ценностях и проявляющееся в осознанной готовности профессионально управлять образовательной деятельностью обучающихся, обеспечивая при этом достижение значимых педагогических результатов [5; с. 30].

Изложение основного материала исследования. Исследуя проблему формирования управленческой компетентности будущих педагогов, согласимся с научной позицией И.Ф. Зуевой. В соответствии с современным социальным заказом подготовка учителей должна осуществляться посредством активного освоения ими проектных технологий, одной из которых является построение индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся. Индивидуальный образовательный маршрут обеспечивает возможность раскрытия и целесообразного использования личностного потенциала обучающихся, активизирует их внутренние и внешние ресурсы, позволяет осуществить прогнозирование и конструирование продуктивных моделей саморазвития [2; с. 19].

Понятие индивидуального образовательного маршрута, его структура, этапы проектирования и реализации исследовались в научных работах Е.А. Александровой, Л.В. Байбородовой, С.С. Игнатовича, Е.А. Климова, А.К. Марковой, Т.В. Неженской, Н.Ю. Шапошниковой и других ученых.

Организация индивидуальной образовательной деятельности выступает одним из основных условий формирования у будущих педагогов управленческой компетентности, так как чрезвычайно важным в этом процессе является развитие у них потребности в самоактуализации, в сознательном и активном освоении способов личностного и индивидуального профессионального развития с опорой на собственные интересы и способности.

Профессором Л.В. Байбородовой определены и научно обоснованы принципы организации индивидуальной образовательной деятельности обучающихся. Рассмотрим некоторые из них, имеющие непосредственное отношение к нашему исследованию:

- принцип личных и профессиональных перспектив – обеспечивает понимание обучающимися своих образовательных возможностей и осознанное представление о прогнозируемых личностно-профессиональных достижениях;
- принцип самосознания и самоуправления – предусматривает необходимость сравнения себя с другими обучающимися, важность адекватной оценки уже достигнутых образовательных результатов, анализ поведения и преобладающих эмоций;
- принцип проблемности – предполагает создание специально организованных психолого-педагогических условий, способствующих актуализации и своевременному выявлению трудностей и барьеров в профессиональном развитии будущего специалиста;
- принцип самостоятельного проектирования индивидуальной образовательной деятельности – определяет важность непосредственного участия обучающихся в построении моделей своей будущей образовательной и профессиональной деятельности в форме индивидуальных образовательных планов и программ;

- принцип свободного выбора содержания и форм образовательной деятельности – обеспечивает развитие самостоятельности и ответственности обучающихся, их творческих способностей, стимулирует будущих педагогов к осуществлению осознанного, педагогически обоснованного выбора с опорой на имеющиеся ресурсы и конкретные условия, способствует успешному освоению социальных и профессиональных ролей и статусов [1; с. 35].

В процессе формирования управленческой компетентности будущих педагогов возможно проектирование индивидуальных образовательных маршрутов (ИОМ) следующих видов:

1) Я-центрированный ИОМ характеризуется ярко выраженной личностной направленностью, связан с формированием субъектной позиции обучающегося;

2) когнитивно-направленный ИОМ основан на освоении конкретных теоретических знаний в области педагогического управления;

3) культуру-центрированный ИОМ ориентирован на формирование мировоззрения и культурного кругозора обучающегося;

4) профессионально-ориентированный ИОМ направлен на формирование себя как будущего учителя, профессионала;

5) ИОМ, ориентированный на научно-исследовательскую деятельность обучающегося [3; с. 131].

Независимо от вида индивидуального образовательного маршрута, его структура в целом носит устойчивый характер и включает следующие основные уровни: целевой, диагностический, организационно-педагогический, содержательный, технологический, результативный.

На целевом уровне осуществляется постановка целей и задач реализации ИОМ, сформулированных на основе требований федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по педагогическому направлению подготовки, запросов работодателей, а также мотивов и потребностей самих обучающихся.

На диагностическом уровне ИОМ определяется система психолого-педагогического изучения показателей развития личностно-профессиональных качеств будущих педагогов для наиболее точного определения содержания последующих уровней индивидуального образовательного маршрута.

На организационно-педагогическом уровне конкретизируются психолого-педагогические условия и пути достижения образовательных и личностно-профессиональных целей будущих педагогов.

На содержательном уровне обучающимся осуществляется выбор учебных дисциплин и модулей, которые систематизируются на основе поставленных во главу угла целей и задач индивидуального образовательного маршрута.

На технологическом уровне, учитывая индивидуальные особенности обучающегося, определяется система образовательных технологий, методик, педагогических методов и приемов, используемых при реализации индивидуального образовательного маршрута, осуществляется проектирование технологических карт прохождения ИОМ по отдельным учебным дисциплинам.

На результативном уровне формулируются ожидаемые результаты освоения ИОМ, определяются сроки достижения и критерии оценивания качества реализуемых мероприятий.

Будущие педагоги с целью формирования управленческой компетентности получают возможность самостоятельного определения вида и содержания своего индивидуального образовательного маршрута, опираясь на собственные интересы, потребности и мотивы.

Выводы. Проектирование индивидуальных образовательных маршрутов в процессе подготовки будущих педагогов в вузе имеет большие перспективы. Благоприятные условия для этого создает реализация компетентностного подхода в высшем образовании [4].

Аннотация. Статья посвящена проблеме проектирования и реализации индивидуальных образовательных маршрутов будущих педагогов как условия успешного формирования их управленческой компетентности. Рассмотрены возможные виды индивидуальных образовательных маршрутов, их структура и основополагающие принципы построения.

Ключевые слова: управленческая компетентность будущего педагога, индивидуальный образовательный маршрут.

Annotation. The article is devoted to the problem of design and implementation of individual educational routes of future teachers as a condition of successful formation of their managerial competence. Possible types of individual educational routes, their structure and basic principles of construction are considered.

Keywords: management competence of the future teacher, individual educational route.

Литература:

1. Байбородова, Л.В. Принципы организации индивидуальной образовательной деятельности студентов в педагогическом вузе / Л.В. Байбородова // Ярославский педагогический вестник. – 2016. – № 2. – С. 35-41.

2. Зуева, И.Ф. Проектирование индивидуального образовательного маршрута как психолого-педагогическое условие формирования психологической компетенции в реализации проектной технологии будущего педагога / И.Ф. Зуева // Вестник Южно-Уральского профессионального института. – 2013. – № 3 (12). – С. 18-28.

3. Неженская, Т.В. Компоненты индивидуального образовательного маршрута будущего педагога начального образования / Т.В. Неженская // Педагогический вестник. – 2018. – № 1. – С. 57-59.

4. Серякова, С.Б. Компетентностный подход в профессиональной подготовке педагогов дополнительного образования / С.Б. Серякова // Глобальный научный потенциал. – 2017. – № 10 (79). – С. 119-121.

5. Серякова, С.Б., Никитовская, Г.В. Формирование управленческой компетентности будущих учителей физической культуры / С.Б. Серякова, Г.В. Никитовская // Теория и практика физической культуры. – 2018. – № 3. – С. 30-32.

*доктор педагогических наук, профессор Носков Игорь Александрович
Самарский филиал государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Московский городской педагогический университет» (г. Самара);
аспирант Шаруева Екатерина Викторовна
Самарский филиал государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Московский городской педагогический университет» (г. Самара)*

Постановка проблемы. В процессе модернизации образования предъявляются повышенные требования не только к деятельности педагога, но и к его личности. Возрастающий интерес к проблеме формирования профессионального имиджа педагога многие исследователи связывают с интегративной сущностью профессионального имиджа, что делает его чрезвычайно востребованным в условиях развивающейся конкуренции на рынке образовательных услуг.

Понятие профессиональный имидж педагога стало относительно широко употребляться в России с начала XXI века. Активное изучение педагогического процесса в контексте личностных и профессиональных характеристик педагога явилось одной из предпосылок становления субъектно-ориентированной образовательной парадигмы. Анализ диссертационных работ 2004-2016 гг., а также публикаций, показал, что понятие профессиональный имидж педагога имеет достаточно широкий спектр применения, который во многом детерминирован методологическими подходами исследователей.

Изложение основного материала исследования. В исследованиях Кулаковой Т.Б., Симоновой И.Ф., Бекетовой Е.А. подчеркивается интегративная сущность профессионального имиджа как социально-психологического образования личности педагога [7], как интегративной совокупности презентем, представленных вербальными и невербальными знаками [13], как профессиональный стереотип-типаж, интегрирующий профессионально-значимые качества специалиста [1].

В рамках коммуникативного подхода к исследованию профессионального имиджа педагога Донская Л.Ю., Бекетова Е.А., Маскалянова С.А. связывают его с готовностью и способностью преподавателя к взаимодействию с субъектами образовательного пространства [4], подчеркивая продуктивный характер этого взаимодействия [1], а также выделяя в ядре профессионально значимых личностных качеств педагога культуру вербального и невербального общения, выбор определенной модели поведения [8].

С позиций маркетингового подхода профессор Гарвардской школы бизнеса Laura Morgan Roberts определяет профессиональный имидж как «набор качеств и характеристик, отражающих восприятие компетентности и характера личности, оцениваемое основными потребителями (клиентами, начальством, подчиненными, коллегами)» [15], Носков И.А., выделяет такие определяющие востребованности профессионального имиджа факторы, как публичный характер деятельности педагога, возрастающую конкуренцию на рынке образовательных услуг, диверсификацию образовательных услуг и вариативность содержания образования [11].

На основе социально-психологического подхода к исследованию профессионального имиджа педагога Симонова И.Ф. выделяет в его структуре социально-обусловленные качества, формируемые в процессе воспитания, качества, приобретенные в личном опыте и путем обучения, совокупность взаимосвязанных особенностей, вытекающих из принадлежности к конкретным социальным группам, индивидуальные особенности психических процессов, биологически-обусловленные и профессионально-обусловленные качества [13], в ряде исследований социальный статус, карьерные возможности и горизонты развития педагогов [10] обуславливаются их личностными качествами, трудолюбием и коммуникативными талантами [5, 9], имеют дифференцированную структуру, базируются на гуманистическом подходе и обеспечивают функционирование прогностической модели специалиста [3, 6].

Чрезвычайно интересным представляется структурно-функциональный подход к исследованию профессионального имиджа педагога, в рамках которого исследователи выявляют его структурные компоненты и слагаемые. Кулакова Т.Б. выделяет такие структурные компоненты профессионального имиджа педагога, как общая и профессиональная грамотность, вербальная и невербальная коммуникация, культура внешнего вида [7], Бекетова Е.А. включает в структуру профессионального имиджа педагога индивидуально-личностный, коммуникативно-интерактивный, статусный и профессиональный компоненты [1], Варданын М.Р. трактует данный феномен через «образ-представление системы внутреннего, внешнего и процессуального компонентов, которые выражены в индивидуальном стиле деятельности учителя и проявляются через физический облик, речь, выразительность движений, мимику в совокупности с эстетическим оформлением (одеждой, прической, макияжем и т.д.), а также через предметно-пространственную среду его профессиональной деятельности» [2].

Анализ структурных компонентов и слагаемых феномена профессионального имиджа педагога в рамках различных исследовательских подходов позволил нам сформулировать собственное определение профессионального имиджа педагога как совокупности индивидуально-личностных, социально-коммуникативных качеств и профессиональных характеристик, интегративно выраженной в восприятии образа педагога его профессиональным и социальным окружением.

При всем многообразии подходов к выявлению структурных компонентов профессионального имиджа их можно представить в разрезе четырех укрупненных групп компонентов: личностных, профессиональных, коммуникативных и социальных.

Личностные компоненты включают в себя следующие характеристики: сформированную Я-концепцию; габитус (внешние данные); культуру поведения (культуру речи и невербального общения); креативность (неординарность мышления, воображение); гуманистическую направленность (толерантность, эмпатия); психологическую зрелость (самоконтроль, уверенность в себе, эмоциональная уравновешенность, стрессоустойчивость); мотивацию (стремление к самосовершенствованию).

В профессиональные компоненты входят такие характеристики, как: компетентность в сфере собственной деятельности; комплексные знания, умения, навыки; методологическая и методическая

культура; профессиональная рефлексия; педагогическая наблюдательность, педагогический такт, справедливость, требовательность к ученикам; социально-педагогическое мышление, поиск оптимальных путей решения проблем.

Коммуникативные компоненты представлены следующим набором характеристик: активностью личности, общительностью; готовностью к полисубъектному взаимодействию; ораторским искусством; демократическим стилем общения; ИКТ компетентностью; самопрезентацией.

Социальные компоненты включают: активную жизненную позицию; уровень образования; сформированную систему ценностей; социальную направленность личности; социальное признание; положительный общественный статус.

В целях исследования проблем профессионального имиджа педагога в контексте модернизации образования мы провели контент-анализ имиджевых характеристик в Федеральных государственных образовательных стандартах [14] и Профессиональном стандарте педагога [12]. В ходе исследования были дифференцированы требования данных стандартов согласно структурным компонентам профессионального имиджа педагога и соотнесены характеристики имиджа с требованиями двух видов стандартов. При проведении анализа мы исходили из того, что в разных документах идентичные требования могут носить различные формулировки и, соответственно, могут быть отнесены к разным структурным компонентам. Поэтому мы учитывали по факту наличие той или иной характеристики в документе, независимо от структурного компонента требований.

Несмотря на то, что все эти документы регламентируют деятельность педагога, в каждом конкретном документе сделан упор на определенный компонент требований. Федеральные государственные стандарты акцентируют внимание на профессиональном компоненте требований. Профессиональный стандарт педагога наряду с профессиональным компонентом содержит сегменты личностных и коммуникативных компонент.

Проведенный контент-анализ имиджевых характеристик в Федеральных государственных стандартах показал, что характеристики профессионального имиджа педагога встречаются в стандартах 21 раз. Структурно характеристики профессионального имиджа выглядят следующим образом (максимальное значение – 6 характеристик):

- личностный компонент представлен 5 характеристиками из 6;
- профессиональный компонент – 6 характеристик (полный охват);
- коммуникативный компонент – 4 из 6;
- социальный компонент – 4 из 6.

Контент-анализ характеристик профессионального имиджа в профессиональном стандарте педагога выявил 19 его проявлений. Рассматривая представленность имиджевых характеристик по структурным компонентам, мы структурируем следующие параметры (максимальное значение – 6 характеристик):

- личностный и профессиональный компоненты представлены полноценно - включают по 6 характеристик;
- коммуникативный и социальный компоненты представлены 3 и 4 характеристиками соответственно.

Выводы. Результаты контент-анализа характеристик профессионального имиджа в Федеральных государственных образовательных стандартах и Профессиональном стандарте педагога позволяют сделать вывод, что профессиональный имидж достаточно широко представлен в данных нормативных документах. Федеральные государственные образовательные стандарты в значительной степени нацелены на развитие профессионального компонента имиджа педагога, что соответствует их миссии. Профессиональный стандарт педагога направлен одновременно на развитие личностного и профессионального компонентов при достаточно высоких значениях показателя социального компонента. Это свидетельствует о высоком потенциале стандарта в развитии личностного имиджа педагога наряду с профессиональным, или в его структуре. Исследованные документы вносят ощутимый вклад в обеспечение единства требований в профессионально-педагогической сфере, создают условия для профессионального и личностного роста педагогических кадров, а также способствуют повышению социального статуса педагога и педагогической профессии в целом. Подтверждено предположение о важности профессионального имиджа в структуре слагаемых деятельности учителя XXI века.

Аннотация. В статье рассматривается профессиональный имидж педагога как интегративная характеристика профессиональной деятельности современного учителя. Выделяются структурные компоненты и слагаемые профессионального имиджа педагога. На основе контент-анализа систематизируются характеристики профессионального имиджа педагога в Федеральных государственных образовательных стандартах и Профессиональном стандарте педагога.

Ключевые слова: профессиональный имидж педагога; личностные компоненты; профессиональные компоненты; коммуникативные компоненты; социальные компоненты; Федеральные государственные образовательные стандарты; профессиональный стандарт педагога.

Annotation. The article deals with the professional image of the teacher as an integrative characteristic of the professional activity of a modern teacher. The structural components and components of the professional image of the teacher are distinguished. On the basis of content analysis the characteristics of the professional image of the teacher in the Federal state educational standards and the professional standard of the teacher are systematized.

Keywords: professional image of the teacher; personal components; professional components; communicative components; social components; Federal state educational standards; professional standard of the teacher.

Литература:

1. Бекетова Е. А. Формирование профессионального имиджа будущего учителя технологии и предпринимательства: дис. канд. пед. наук: 13.00.08 Текст. / Е.А. Бекетова. Армавир, 2006. - 174 с.
2. Варданян М.Р. Имидж педагога как фактор здоровьесбережения субъектов образовательного процесса в основной школе: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01 Текст. / М.Р. Варданян. Омск, 2007. - 24 с.
3. Василевская Е.А. Психологическая детерминация самореализации личности педагога / Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы. Материалы IX международной научно-практической конференции в 2-х частях. 2016. – С. 635-638.
4. Донская Л. Ю. Психологические условия формирования имиджа преподавателя высшей школы: Дис. канд. психол. наук: 19.00.07 Текст. / Л.Ю. Донская. Ставрополь, 2004. - 212 с.

5. Козловская Г.Е. Образование как сфера деятельности общества и государства в современной отечественной историографии. // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2002. № 54. С. 86-96.
6. Корнилова О.А. Особенности психологического сопровождения студентов в условиях современного образования В сборнике: Модернизация культуры: идеи и парадигмы культурных изменений. Материалы Международной научно-практической конференции. 2014. С. 290-295.
7. Кулакова Т. Б. Формирование имиджа будущего педагога в контексте культурологического подхода: дис. канд. пед. наук: 13.00.08 Текст. / Т.Б. Кулакова. Москва, 2009. - 197 с.
8. Маскалянова С. А. Формирование профессионального имиджа будущего социального педагога: Дис. канд. пед. наук: 13.00.08 Текст. / С.А. Маскалянова. Елец, 2005. - 203 с.
9. Муродходжаева Н.С. Игра в образовательной среде педагогического вуза: теоретико-методологический аспект//European Social Science Journal. 2014. № 7-3 (46). С. 94-99. 5. <http://preschool.selfip.net:85/master-klassy-po-opytu-organizacii>.
10. Никулина Е.Б. Факторы повышения конкурентоспособности выпускников вуза // Сборник научных трудов молодых учёных Московского городского педагогического университета и Бакинского славянского университета. – Московский городской педагогический университет Бакинский славянский университет. Москва, 2010.
11. Носков И.А. Имидж в маркетинговой стратегии развития образования // Сборник: Высшее гуманитарное образование XXI века: проблемы и перспективы: материалы одиннадцатой международной научно-практической конференции. Самара: СГСПУ, 2016. С. 141.
12. Профессиональный стандарт педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель) (Утвержден приказом Минтруда России № 544 от 18 октября 2013 г., ред. от 05.08.2016). Электронный ресурс: <http://legalacts.ru/doc/prikaz-mintruda-rossii-ot-18102013-n-544n/>
13. Симонова И. Ф. Формирование имиджа специалиста социально-культурной сферы в культурно-образовательном пространстве вуза: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.05 Текст. / И.Ф. Симонова. Санкт-Петербург, 2014. - 24 с.
14. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897).
15. Stark M. Creating a positive professional image // Working knowledge: Business research for business leaders, 2005.

УДК: 373.2

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ К РЕАЛИЗАЦИИ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО СТАНДАРТА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*кандидат психологических наук, доцент Отт Наталья Гарриевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Липецкий государственный педагогический университет имени П. П. Семенова-Тян-Шанского» (г. Липецк);
кандидат педагогических наук, доцент Косыгина Елена Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Липецкий государственный педагогический университет имени П. П. Семенова-Тян-Шанского» (г. Липецк)*

Постановка проблемы. В настоящее время дошкольное образование обоснованно на законодательной основе и является первым уровнем общего образования. Это не только определяет место дошкольного образования в системе российского образования, но и предполагает ряд обязательств в совершенствовании процесса качества предоставления образовательных услуг дошкольникам, родителям воспитанников и их законным представителям.

Качество образования – это комплекс характеристик образовательного процесса, определяющих последовательное и практически эффективное формирование компетентности и профессионального сознания. Оно включает не только наличие профессиональных знаний, но характер и уровень образования в целом, организационную культуру, ролевую и функциональную готовность к управленческой деятельности, способность к распознаванию и пониманию проблем и творческому поиску их рационального решения, навыки самообразования. Результат образования – осознание профессии и социальной ответственности [1].

Следует отметить, что введение ряда законодательных актов, обеспечивающих платформу движения к качеству дошкольного образования, утверждает положение о том, что образование, как и любой процесс или результат деятельности человека, обладает определенным качеством.

Например, Концепция модернизации Российского образования [1], Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [4], профессиональный стандарт «Педагог» [5], направлены на повышение качества дошкольного образования в целом и качества подготовки специалистов, в частности, что требует обновления содержания и методов образовательной деятельности, повышения квалификации педагогов дошкольного образования.

Изложение основного материала исследования. В педагогических публикациях Нефедова К.А., Белой К.Ю., Серикова Г.Н. и других по проблемам подготовки педагогов к работе в новых условиях объясняется многими факторами:

- нарастающим объемом научной информации;
- прогрессом в области техники и технологии;
- интеграцией образования, наук и производства;
- углубляющимися глобальными (демографическими, экономическими, энергетическими и экономическими) проблемами.
- новыми вызовами практики.

В данном случае особенно важна профессиональная компетентность, основу которой составляет личностное и профессиональное развитие педагогов. Возникает вопрос в подготовке педагога дошкольного

образования, способного реализовывать педагогическую деятельность с применением не только достижений науки и передового опыта, но и творческого её освоения.

Профессиональная компетентность педагогов дошкольного образования к практической реализации федерального государственного образовательного стандарта состоит из пяти компонентов:

- специально-профессиональные знания;
- научно-познавательные потребности;
- коммуникативные способности, умения и навыки;
- организаторские способности и навыки управленческой деятельности;
- личностно-гуманные качества.

Качество педагогических кадров – самый важный показатель образовательной системы потому, что реализация всех остальных компонентов системы напрямую зависит от тех человеческих ресурсов, которыми обеспечена та или иная образовательная система.

Именно на педагогов возложена функция реализации образовательных программ нового поколения на основе передовых педагогических технологий, им определена миссия подготовки подрастающего поколения к жизни в будущем и воспитания человека с современным мышлением, способного успешно самореализовать себя в жизни.

Педагогам дошкольного образования совместно с семьей отведена воспитательная функция, в процессе реализации которой, создается поле позитивной социализации, и формируются предпосылки успешного становления личности ребенка с собственной траекторией развития.

Подготовка педагогов дошкольного образования к практической реализации федерального государственного образовательного стандарта становится не только одним из обязательных условий реализации стандарта, гарантом качества дошкольного образования, но и определяет ряд вопросов, с которыми мы сталкиваемся в процессе этой деятельности.

Зададимся вопросом, что включает в себя подготовка педагогов дошкольного образования к практической реализации федерального государственного образовательного стандарта и, чем она, возможно, отличается от прохождения воспитателем курсов повышения квалификации в рамках этого же исходного содержания?

Опыт показывает, что ориентация на практическую составляющую в подготовке педагогов дошкольного образования к реализации ФГОС ДО определяют организационно-педагогические условия:

- открытости и обратной связи с дошкольными образовательными организациями (изучение спроса педагогов на содержание курсовых программ, взаимообмен полезной информацией);
- эксклюзивности и дифференцированности в подборе содержания программы подготовки к запросам ДОО;
- компетентностью команды преподавателей факультета и качеством практико-ориентированного содержания;
- привлечённостью к преподаванию на курсах повышения квалификации педагогов дошкольных образовательных организаций;
- интерактивностью, как условием обучения и рефлексией между преподавателями и слушателями курсов подготовки к практической реализации ФГОС ДО.

Цель организации и подготовки педагогов дошкольного образования к практической реализации ФГОС ДО заключается:

- в обеспечении непрерывного роста профессиональной компетентности педагогических работников дошкольных образовательных организаций в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования;
- в научно-методическом сопровождении процесса реализации Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования.

Во-первых, вне сомнения, на наш взгляд, остается факт наличия разной мотивации в собственной подготовке педагогов дошкольного образования к практической реализации стандарта. Наши наблюдения показывают, что «деятели-практики» ценят возможность играть активную роль в образовательном процессе, им нравятся действия, связанные с ролью руководителя, и интересно всё новое, «практики-теоретики» любят разбираться в концепциях, лежащих в основе того, что они изучают, исследовать вытекающие из них выводы, предложения, «практики-мыслители» получают удовольствие от исследования и изучения проблем, используют системный подход к проблеме, «практики-прагматики» стремятся связать содержание теоретического материала с практикой. «Мотив под строкой» получение общих знаний по содержанию ФГОС ДО, как вынужденная необходимость программы переподготовки к реализации стандарта.

Поэтому, чтобы подготовка педагогов дошкольного образования к практической реализации федерального государственного образовательного стандарта, была приближена к продуктивному качеству, следует в процессе совместной деятельности с педагогами применять принцип «открытости» в определении круга проблем понимания нормативного содержания ФГОС дошкольного образования и «внутренних» смыслов документа, которые так необходимы для современной практики дошкольного образования в поддержании идеи «самоценности периода дошкольного детства».

Обязателен с нашей точки зрения в подготовке педагогов к практической реализации стандарта дошкольного образования и дифференцированный подход, реализующийся с наставничеством, что позволит от субъективных причин неприятия документа перейти к объективному опыту реализации ФГОС ДО.

Опыт подготовки педагогов дошкольного образования к практической реализации федерального государственного образовательного стандарта показывает, что, как правило, педагоги не готовы перенести концептуальные идеи стандарта в практику собственной деятельности, поскольку воспитатель считает, что необходимо отказаться от классических методик, организовывать образовательную деятельность на основе новых технологий, применение которых чаще всего не обосновано.

Так, например, мы вступили в «эпоху глобализации» такого видения образовательной деятельности педагога дошкольного образования, когда: «в поисках великого»: (разработка образовательных, рабочих программ на бумагу, комплексно-тематических планов по копиру и т.п.), педагоги не готовы обсуждать детали «в малом»: (организация деятельности детей, классические способы воспитания маленьких детей в упражнениях, в чтении и обсуждении художественной и познавательной литературы, в соблюдении традиций и приобретения опыта нравственного поведения в культуре народа и в семье, совместная деятельность с

дошкольниками как «рукоделие» и т.п.), но необходимо, для обеспечения качества получения дошкольного образования воспитанниками.

К сожалению, не оправдано забываются тонкости организации режимных моментов, педагогика и методика организации общения с детьми, педагогика и методика организации игровой, опытно-экспериментальной, самостоятельно-инициативной и других деятельностей дошкольников.

Во-вторых, для повышения собственного уровня рефлексии в подготовке к практической реализации стандарта дошкольного образования, педагог должен научиться постоянно, спрашивать себя, имея в виду, педагогическую деятельность: Зачем? Что именно? Почему так? Что требуется? Как это делают другие? Какие есть рекомендации?

В этом случае в процесс подготовки педагогов дошкольных образовательных организаций следует включать интерактивные формы взаимодействия: методические тренинги, открытые часы по обмену опытом работы на дискуссионную проблему, блиц-показы по воспроизведению реальных образовательных ситуаций, мозговые штурмы, методические консилиумы по коллегиальному решению конкретной методической задачи, реального практического опыта с доказательной теоретической основой и т.п.

Таким образом, специальная подготовка к реализации стандарта вводит педагогов в активное взаимодействие и практико-ориентированное поле деятельности самостоятельного повышения квалификации в решении образовательных задач федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, т.е. наступает процесс «Действия в поле смежности» [2]. Действия в поле смежности предполагают включение педагогов в разнообразные мероприятия подготовки к реализации стандарта по обеспечению собственной деятельности (ядра модуля): изучение «природы» своей будущей практики и, всех её компонентов, разработка идеи в практическую плоскость, консультирование и другие нормативные действия.

Следующим шагом взаимодействия с педагогами по подготовке к реализации ФГОС ДО следует определить «Рефлексивный мониторинг» - ежемесячные консультации с другими специалистами по способам реализации стратегических и тактических вопросов совместной деятельности в практической реализации стандарта.

Затем, в дошкольных образовательных организациях наступает фаза «Партнерство». Работа педагогов внутри коллектива и со специалистами других организаций (социальное партнерство, научное консультирование, презентации к обсуждению практики по реализации ФГОС ДО в информационном пространстве и т.п.).

Выводы. Таким образом, подготовка педагогов дошкольного образования к практической реализации ФГОС ДО переходит в процесс непрерывного саморазвития педагога, потребностью которого становится повышение профессиональных компетенций, развитие способности выносить суждения и предпринимать различные действия в профессиональной деятельности, отвечающие потребностям и ожиданиям общества в воспитании и развитии детей дошкольного возраста.

Опыт, по подготовке педагогов дошкольного образования к практической деятельности по решению задач федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, накопленный на факультете образовательных технологий и дизайна в Псковском государственном университете, продолжает совершенствоваться на основе обратной связи с дошкольными образовательными организациями.

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы обеспечения качества дошкольного образования в подготовке педагогов дошкольного образования к практической реализации федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. В аналитическом освещении опыта организации подготовки рассматриваются подходы, формы и содержание подготовки педагогов дошкольного образования к практике работы по федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования. Представлены результаты опроса педагогов дошкольного образования о результатах полученного опыта в практической реализации ФГОС ДО.

Ключевые слова: дошкольное образование, подготовка педагогов, федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, практико-ориентированная деятельность, качество образования, формы, содержание практико-ориентированной подготовки.

Annotation. This article deals with the quality assurance of preschool education in training of preschool teachers for practical realization of the federal state educational standard of preschool education. The logical analysis is done for the characteristics of methods, forms, and content of preschool teachers' training process for realization of the federal state educational standard of preschool education (FGOS). In article are described the results of preschool teachers survey about their experience in practical realization of FGOS.

Keywords: preschool education, training of teachers, the federal state educational standard of preschool education, the practice-focused activity, quality of education, forms, content of the practice-focused preparation.

Литература:

1. Днепрова Э.Д. Модернизация российского образования — императив современной образовательной политики / Э. Д. Днепрова. — М.: ГУ ВШЭ, 2014, серия «Библиотека развития образования». — 367 с.
2. Михайлова А.Е. К вопросу о переподготовке педагогов детских садов к реализации ФГОС дошкольного образования / А.Е. Михайлова. — Психология и педагогика как науки становления и развития современной личности: Материалы XV Международной научно-практической конференции (25 мая 2014 г. Воронеж) — Воронеж: Изд-во ВГПИ, 2014. — 338 с. — С. 84 – 89.
3. Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. // Режим доступа: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=166143>.
4. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. N 1155 г. Москва "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования". <http://rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>
5. Приказ министерства труда и социальной защиты рф от 18 октября 2013 г. № 544н "об утверждении профессионального стандарта «педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель,учитель)»

*кандидат педагогических наук, доцент Рождественская Римма Леонидовна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (г. Белгород)*

Постановка проблемы. Полное и прочное усвоение родного языка может быть обеспечено только при условии должного внимания к развитию устной, звучащей речи. Современные программы в области начального образования одной из важнейших задач изучения русского языка и литературного чтения выдвигают задачу формирования выразительной устной речи. У младших школьников необходимо формировать умение слушать звучащую речь, воспринимать рассказывание и чтение учителя как образец, соблюдать интонационную выразительность не только при чтении, но и при пересказе прочитанных текстов, при рассказывании. Выразительность или интонационная правильность относится к одному из главных качеств речи и чтения и находится в одном ряду с такими качествами хорошей речи, как точность, богатство, логичность, уместность и др. Звучащая речь легко воспринимается, если она интонационно правильна, т.е. соответствует высказываемой мысли.

Однако речь учащихся не только начальной, но и средней школы, как показывают специальные исследования, далеко не всегда выразительна (Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов, Н.С. Рождественский и др.). Одна из причин такого состояния речевых умений младших школьников заключается в том, что развитию выразительности речи на уроках русского языка и литературного чтения уделяется значительно меньше внимания, чем требуется. В школьной практике иногда можно наблюдать, как учитель требует от ученика: «Читай выразительно!», «Говори выразительно!» или «Говори красиво!» Однако, что это означает, как правило, учителем не разъясняется и не проводится целенаправленно организованной работы, направленной на выработку такого качества речи и чтения учащихся.

Изложение основного материала исследования. С приходом ребёнка в школу требование выразительности должно стать нормой для учащихся. Нельзя допустить, чтобы у детей сложилось впечатление о выразительности как о второстепенном качестве, которое используется для украшения речи или чтения. Поэтому в системе подготовки будущего учителя начальных классов к преподаванию русского языка и литературного чтения особое внимание мы обращаем на формирование умений руководить развитием произносительной стороны речи учащихся. В методической литературе под произносительной стороной речи понимается совокупность умений и навыков, необходимых для осуществления речевой деятельности в устной форме.

Выделяются два направления в развитии произносительной культуры речи учащихся: работа над техникой речи и развитие интонационной выразительности речи и чтения. Работа над техникой речи планируется учителем на специальном этапе в самом начале урока русского языка и литературного чтения – речевой разминке. Упражнения по технике речи способствуют устранению недостатков речи младших школьников, настраивают на урок, дают возможность подготовить речевой аппарат каждого ребёнка к активной речевой деятельности.

Будущие учителя начальных классов осваивают методику подготовки и проведения речевой разминки, которая представляет собой комплекс последовательных упражнений для отработки правильного речевого дыхания, артикулирования звуков родной речи и дикционных навыков. Работая над правильным речевым дыханием, дети усваивают правило: «Говорим на выдохе!». Затем закрепляют его с помощью специальных упражнений, способствующих ознакомлению учащихся с элементами речевого дыхания (вдох, выдох, задержку дыхания, добор воздуха), формированию умений следить за объёмом лёгких, тренировать длинный или постепенный выдох, делать добор воздуха во время речи.

В профессиональной подготовке будущего учителя начальных классов по организации работы над техникой речи учащихся мы используем деловые игры, в ходе которых студенты учатся руководить дыхательными упражнениями. Кроме этого решение различных методических задач предусматривает выработку практических умений определять методическую цель того или иного упражнения, например:

- Сравните два варианта дыхания при чтении отрывка из «Сказки о рыбаке и рыбке» А.С.Пушкина. Выберите, на ваш взгляд, верный. Аргументируйте своё мнение.

Хорошая дикция – одно из важнейших качеств выразительной речи, поэтому овладение артикуляционными и дикционными упражнениями является обязательным для будущего учителя. Для выработки таких умений мы предлагаем небольшие тексты, сложные с точки зрения произнесения. Сначала их нужно читать беззвучно, активно артикулируя, а затем, постепенно наращивать силу голоса от шёпота до отчетливого, ритмичного громкого чтения.

У детей всегда наблюдается торопливость при чтении. Причин этой торопливости много, но самая главная – это привычка с детства слушать быстрое, невнятное чтение окружающих. В результате такой торопливости дети механически произносят слова, фиксируемые глазами, а глубокое понимание текста почти отсутствует, так как ум ребёнка не успевает осваивать такого быстрого течения мыслей.

Для отработки чёткого произношения и для развития вдумчивого чтения мы используем чтение на одной ноте (рекомендуется только для самого начала обучения), предложенное ещё в прошлом веке методистом Н.И. Сентюриной [4]. Это упражнение состоит в том, что ученики, медленно, но внятно проговаривая каждый гласный, читают «по цепочке» слова текста на одной ноте, не соблюдая знаков препинания. Каждый следующий ученик должен читать в том же тоне, что и предыдущий. После чтения на одной ноте следует объяснение знаков препинания и длительности пауз на каждом из них. Продолжительность пауз определяется счётом. Так, на запятой следует выдержать паузу, равную счёту «раз»; на точке с запятой, тире или двоеточии – считать до двух; на точке, вопросительных и восклицательных знаках – до трёх; перед красной строкой – до четырёх; после прочтения заглавия – до пяти. Рассказ делится между учащимися согласно знакам препинания, а учитель скандирует хлопками время продолжительности той или иной паузы на каждом из них. Когда дети овладеют ритмом чтения и длительностью пауз на знаках препинания с помощью счёта, учитель знакомит учащихся с логическим ударением. Так как для смысла предложения слова, стоящие под ударением, имеют особую значимость, то их ещё называют «ценными» словами. Стоит

переместить ударение в читаемой фразе – смысл предложения изменяется. Такое наблюдение способствует пониманию того, насколько важно при чтении определять истинную ценность слов для правильной и толковой передачи читаемого, т.е. соблюдения логического ударения.

Организация работы по определению «ценных» слов будет содействовать пониманию учащимися содержания читаемого, развитию умственных способностей, а главное – внимательному отношению к слову [4].

Особое значение в работе над выразительностью речи и чтения имеют учебники по литературному чтению (Л.А. Ефросинина и М.И. Оморокова), используемые по учебно-методическому комплексу «Начальная школа XXI века». Поэтому в методической подготовке будущего учителя мы предусматриваем целевой анализ учебников и рабочих тетрадей, в которых предлагаются специальные задания, помогающие младшим школьникам овладеть приёмами выразительности речи и чтения, и понять, что это означает. Например, в ходе работы с текстом басни И.А. Крылова «Лиса и виноград» авторы предлагают следующие задания: «Сравни басню И.А. Крылова с басней Эзопа. Как названа главная героиня у Эзопа? А у Крылова? Как описывает кисти винограда Крылов? С чем он их сравнивает? В какой басне можно представить, как вела себя Лиса? В какой из них она показана хитрее? Подтверди словами из басни. Прочитай выразительно басню И.А. Крылова. Представь кумушку и передай слушателям её досаду и желание оправдать свою неудачу» [2, с. 75-76]. Подобные вопросы и задания имеют поисковый характер, способствуют эстетическому восприятию изучаемых текстов, пониманию смысла и художественных особенностей произведения и выработке выразительности чтения и рассказывания. При изучении творчества Ф.И. Тютчева и А.Н. Майкова, учащиеся включаются в сравнительный анализ стихотворных текстов данных авторов по тону, темпу и настроению.

Рубрика «Обрати внимание», предлагаемая в учебниках «Литературное чтение», предлагает информацию о литературоведческих понятиях, а также содержит справочный материал об интонационных и языковых средствах речевой выразительности, необходимых для выразительного чтения художественных текстов. В тетради «Учимся читать выразительно» даются практические рекомендации, как готовится к выразительному чтению и рассказыванию: «... необходимо: понять текст (о чём в нём говорится); представить героев, картины, нарисованные поэтом или писателем, увидеть их; понять чувства героев и автора произведения; осознать свои чувства, своё отношение к героям и событиям» [3, с. 15].

Среди заданий, направленных на выработку выразительности чтения младших школьников, особенно эффективными являются такие, которые связаны с организацией работы по составлению партитуры выразительного чтения изучаемых произведений. В работе над партитурой необходимо продумать задачу чтения и установить соответствующую ей интонацию, то есть выбрать необходимые средства речевой выразительности: силу голоса, тон чтения, темп, ритм, расставить паузы, логические ударения [3, с. 38]. Знакомство с партитурой выразительного чтения предусматривает овладение будущими учителями специальными условными обозначениями, необходимыми для разметки текста. Разметку текста условно называют «нотами» выразительного чтения и подготовленной устной речи. Партитурные знаки сигнализируют о том, как надо читать, чтобы передать установленные средства речевой выразительности. Они помогают в поисках необходимой интонации, соответствующей содержанию читаемого, и предупреждают от возможных ошибок при исполнении.

В центре внимания методической подготовки учителя находится также выработка умений производить всесторонний анализ выразительного чтения младших школьников. При этом обращается внимание на решение следующих задач:

- а) удалось ли чтецу «нарисовать картины», нарисованные автором произведения;
- б) передал ли исполнитель соответствующее произведению настроение, понял ли задачу автора, выразил ли своё собственное отношение к картинам, событиям, явлениям [1, с. 115].

По мнению О.В. Кубасовой, в основе обучения выразительному чтению должен лежать принцип искренней переживаний, который способствует обогащению эмоциональной памяти младших школьников [1]. Только то, что хорошо понято, может быть прочитано выразительно. Для того, чтобы чтец говорил «с чувством», он должен стремиться к словесному действию. Поэтому понимание конкретной задачи общения со слушателями (хочу поделиться мыслями и чувствами, убедить, разжалобить, рассмешить и т.д.) и позволяет повысить действенность речи, сделать её выразительной.

Выводы. Таким образом, обучение выразительности речи и чтения младших школьников – это сложная и многоаспектная деятельность учителя, эффективность которой базируется не только на системе теоретических знаний, но на умении пользоваться практическими приёмами в целях совершенствования техники речи и интонационных способностей учащихся.

Только постоянное внимание к выразительной стороне речи и чтения младших школьников будет способствовать формированию умений передавать с помощью интонационных средств эмоции и переживания, вызванные прочитанным, выражать своё отношение к событиям и героям произведения, эффективно общаться с помощью различных языковых средств и лучше понимать собеседника.

Аннотация. В данной статье рассматриваются методические аспекты подготовки будущего учителя начальных классов к руководству развитием выразительности речи и чтения младших школьников на уроках русского языка и литературного чтения, а также приводятся примеры, подчёркивающие практическую направленность заданий, предлагаемых в учебниках и рабочих тетрадях по литературному чтению учебно-методического комплекта «Начальная школа XXI века».

Ключевые слова: подготовка учителя, выразительность речи и чтения, младшие школьники.

Annotation. This article discusses the methodological aspects of training future primary school teachers to guide the development of speech and reading expression of younger students in the lessons of the Russian language and literary reading, as well as examples that emphasize the practical orientation of the tasks offered in textbooks and workbooks on literary reading teaching kit "Primary school of the XXI century".

Keywords: teacher training, expressiveness of speech and reading, elementary school students.

Литература:

1. Кубасова О.В. Выразительное чтение: пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. / О.В. Кубасова. – 2-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 1998. – 144 с.
2. Литературное чтение: 3 класс: учебник для учащихся общеобразовательных учреждений: в 2 ч. Ч.1. / Авт.-сост.: Л.А. Ефросинина, М.И. Оморокова. – М.: Вентана-Граф, 2012. – 192 с.

3. Оморокова М.И. Учимся читать выразительно: 2-4 классы: тетрадь-пособие для учащихся общеобразовательных учреждений / М.И. Оморокова. – М.: Вентана-Граф, 2012. – 48 с.

4. Сентюрина Н.И. Живое слово ребёнка в выразительном чтении и устной речи: Пособие для родителей и педагогов. / Н.И.Сентюрина. – Харьков: Изд-во «Основа» при Харьковском ун-те, 1992. – 86 с.

УДК 377.5

СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИНТЕРЕСА СТУДЕНТОВ ТЕХНИКУМА

*аспирант кафедры педагогики Руццишина Асият Адамовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Камчатский государственный университет имени Витуса Беринга» (г. Петропавловск-Камчатский);
доктор педагогических наук, профессор кафедры общей и
педагогической психологии Рачковская Надежда Александровна
Государственное образовательное учреждение высшего образования
Московской области «Московский государственный областной университет» (г. Москва)*

Постановка проблемы. Качество профессионального образования является определяющим фактором социально-экономического развития любой страны. Это связано с тем, что сегодня недостаток квалифицированных рабочих кадров препятствует развитию производства и сельского хозяйства. Такое положение актуализирует работу по популяризации среднего профессионального образования среди школьников и ориентации выпускников на трудоустройство по освоенной профессии. Сформированный профессиональный интерес является одним из условий трудоустройства выпускников по освоенной профессии и качественного выполнения специалистом профессиональных обязанностей. Что делает получение качественного профессионального образования невозможным без развития профессионального интереса, так как «формирование профессиональных интересов содействует решению одной из сложнейших и наиболее значимых задач профессиональной подготовки – формированию готовности к будущей профессиональной деятельности» [6, с. 36].

Изложение основного материала исследования. Анализ научной литературы по теории и методологии профессионального образования показал, что проблема развития профессионального интереса является достаточно разработанной. В разное время изучением развития профессионального интереса занимались такие ученые, как Б.Г. Ананьев, Г.Д. Бабушкин, Л.И. Божович, А.Е. Голомшток, Л.А. Йовайша, Е.А. Климов, Н.Г. Морозова, Е.М. Павлютенков, А.Д. Сазонов, В.Ф. Сахаров, Н.К. Степанков, Н.Н. Чистяков, М.П. Каюмова, А.Ф. Эсаулов, Т.Л. Бухарина, В.В. Кренивч, Е.П. Гроссу, С.Д. Шлома, С.А. Ярушева и др.

Исследование вопроса развития профессионального интереса показало, что сегодня нет общепризнанной точки зрения относительно формулировки понятия и его структуры. В.Ф. Афанасьев трактует профессиональный интерес как положительную эмоциональную направленность личности к определенной деятельности, к практическому овладению ею [5]. И.Н. Вакулова характеризует профессиональный интерес как «избирательное, активно-положительное отношение к определенному виду профессиональной деятельности, связанное с желанием ею заниматься» [2, с. 24]. Т.Л. Бухарина понимает профессиональный интерес «как избирательную активность личности, направленную на предполагаемую профессию» [1, с. 184]. Е.П. Гроссу определяет профессиональный интерес как «направленность личности к определенной деятельности, стимулирующей развитие личности и ее творческие силы» [3, с. 90]. А.А. Лазарев даёт определение профессиональному интересу «как избирательному, активно-положительному отношению к будущей профессиональной деятельности, которое обеспечивает успешность в жизни, учитывающей ее трудности, склонности личности, дающей возможность проявлению творческой активности человека и овладения смежными профессиями» [5, с. 11]. О.Н. Пантелеева трактует профессиональный интерес как «окрашенное положительными эмоциями отношение учащихся к приобретаемым профессиональным знаниям, навыкам и умениям с целью их практического применения в дальнейшей профессиональной деятельности» [6, с. 37].

Рассматривая представленные определения, можно сделать вывод, что ученые профессиональный интерес понимают: как направленность (Е.П. Гроссу, В.Ф. Афанасьев, В.В. Кренивч и др.), как отношение (И.Н. Вакулова, А.Е. Голомшток, В.Г. Иванов, О.Н. Пантелеева, А.Ф. Эсаулов и др.) и как активность личности (Т.Л. Бухарина). Несмотря на различные точки зрения учёных при определении понятия, мы видим, что общим является ориентация на то, что профессиональный интерес включает в себя целый комплекс различных психических свойств и состояний, который направлен на выбранную или выбираемую профессиональную деятельность. Учитывая мнения ученых, мы определяем профессиональный интерес студентов техникума как положительное эмоционально окрашенное, избирательное отношение к профессиональной деятельности, характеризующееся стремлением расширить знания и умения, стойкой волевой установкой на овладение профессией и потребностью в активной трудовой деятельности [8, с. 165]. Сформированный профессиональный интерес становится одним из условий успешного получения профессии, поскольку она формирует понимание ценности выбранной профессии и убеждение, что овладение профессией является необходимым шагом на пути к успеху.

Профессиональный интерес, являясь одним из видов интереса, также характеризуется многокомпонентностью своей структуры. Изучение и анализ структуры профессионального интереса является условием эффективного процесса его формирования. На сегодняшний день в науке нет однозначного определения количества компонентов профессионального интереса, что можно объяснить сложностью понятия и наличием различных взглядов на его определение. Т.Л. Бухарина, В.В. Кренивч, В.Ф. Афанасьев в своих исследованиях выделяют в структуре профессионального интереса только два компонента: эмоциональный и познавательные. Отсутствие волевого компонента вызывает дискуссию среди других учёных, так как без волевых усилий невозможно получение знаний. Так, С.П. Кряжде, В.Ф. Сахаров, Н.А. Суханова, А.Ф. Эсаулов вместе с эмоциональным и интеллектуальным (познавательный - А.Ф. Эсаулов) включают в структуру профессионального интереса третий компонент - волевой.

И.А. Андрианова вслед за Г.Д. Бабушкиным определяет в структуре профессионального интереса четыре компонента: эмоциональный, мотивационный, интеллектуальный и волевой. Ученые указывают на связь положительных эмоций с мотивами, обуславливающими выбор профессии.

В.В. Арнаутов, А.Т. Байтмирова Н.И. Виноградова, А.В. Мордовская, Ф.К. Савина и др. также в составе профессионального интереса выделяют четыре компонента, но место мотивационного компонента занимает потребностно-деятельный. Исследователи подчеркивают, что профессиональный интерес характеризуется не только стремлением расширить профессиональные знания, умения и навыки, но и потребностью в деятельности. Так, А.П. Сейтешев указывает, что профессиональный интерес возникает и развивается в основном в процессе деятельности, поэтому одним из его важных признаков является направленная деятельность личности.

О.В. Черникова, описывая структуру профессионального интереса выделяет четыре компонента: потребностно-деятельностный, эмоционально-мотивационный, волевой и познавательный. Выделение эмоционально-мотивационного компонента учёный объясняет взаимообусловленностью мотивов и интересов, что обуславливает эмоциональная привлекательность предметов или деятельности [9].

Принимая во внимание различные мнения относительно структуры, мы выделяем следующие компоненты профессионального интереса: *эмоционально-ценностный, мотивационно-волевой, познавательно-ориентационный, потребностно-деятельностный*. Данные компоненты диалектически связаны между собой и способны выполнять по отношению друг к другу компенсаторную функцию, их сформированность определяет развитие профессионального интереса.

Эмоционально-ценностный компонент свидетельствует не только об отношении к профессии, но и об наличии универсальных и профессиональных ценностей у индивида [4]. Его развитие способствует росту уверенности в выборе профессии, что является основой для возникновения устойчивого профессионального интереса. Уровень эмоционально-ценностного компонента объективируется развитием ценностного отношения, которое выражается в стремлении овладеть профессиональными компетенциями, способствующим профессиональному становлению личности. Студенты техникума находятся в возрастном периоде от 15 до 20, этот возраст предполагает формирование и закрепление системы универсальных и профессиональных ценностей, поэтому в процессе обучения осуществляется ценностное обогащение личности. Систему ценностей невозможно обогатить без привлечения эмоциональной сферы, т.е. для формирования ценностей необходимо создание ситуаций глубокого эмоционального переживания. Эмоционально-ценностный компонент стимулирует развитие всех других компонентов профессионального интереса, это обусловлено влиянием эмоции на психофизиологическое состояние человека [7, с. 21].

Мотивационно-волевой компонент «отвечает» за способность индивида преодолевать трудности в процессе получения образования и трудовой деятельности. Наличие *мотивационно-волевого* компонента проявляется через активность студентов в учебно-воспитательном процессе, в их готовности к напряженной познавательной деятельности и труду, в постоянном поиске способов решения учебных и профессиональных задач. Мотивационно-волевой компонент содержит потребности, склонности, цели, мотивы, которые актуализируются при участии воли. В процессе эксперимента А.А. Реан доказал, что успеваемость студентов напрямую связана с их мотивацией, так «слабые» студенты имеют внешние мотивы обучения, а «сильные» обладают внутренней мотивацией. Учеными доказано, что мотивация укрепляет волевое стремление студентов, отсутствие способностей индивида может компенсировать сильная мотивационно-волевая направленность.

Познавательно-ориентационный компонент предполагает потребность в приобретении знаний и повышении квалификации, что способствует расширению профессионального кругозора. Этот компонент в трудах других учёных называется интеллектуальный, но мы вслед за О.В. Черниковой считаем, название должно подчеркивать активность личности в процессе изучения объекта её интереса [9]. Так, Т.Л. Бадоева и Ю.М. Орлова пишут, что развитие профессионального интереса обусловлено сформированностью познавательного интереса [5]. В связи с тем, что профессиональный интерес способен формироваться только при активной мыслительной деятельности студентов, даёт возможность считать, что познавательный интерес служит предпосылкой для формирования профессионального.

Потребностно-деятельностный компонент свидетельствует о стремлении к поиску путей совершенствования профессиональных умений и навыков, что впоследствии выражается в потребности в деятельности по осваиваемой профессии. Б.М. Теплов подчеркивает, что деятельность оказывает положительное влияние на развитие интереса, его становление [9]. Приобщая студентов к различным видам профессионально направленной деятельности, мы не только даём возможность развития практических навыков будущих специалистов, но и непосредственно оказываем влияние на формирование профессионального интереса. Сформированность компонента проявляется через: высокоразвитые практические профессиональные умения и навыки, готовность к профессиональной деятельности и потребность в осуществлении деятельности по специальности. Высокие показатели этого компонента является залогом успешной адаптации в профессиональной сфере, что способствует высокому качеству дальнейшей работы.

Выводы. Таким образом, профессиональный интерес является динамичным профессионально значимым феноменом, который может формироваться спонтанно, но наиболее эффективно развитие происходит, когда ему обеспечено адекватное сопровождение. Процесс формирования профессионального интереса представляет собой постепенное развитие его структурных компонентов (эмоционально-ценностного, мотивационно-волевого, познавательного-ориентационного, потребностно-деятельностного).

Аннотация. В статье обоснована актуальность подготовки квалифицированных специалистов в системе среднего профессионального образования. Выявлено, что профессиональный интерес способствует трудоустройству выпускников по освоенной профессии и является стимулом качественного выполнения профессиональных обязанностей. Автор проводит анализ различных точек зрения относительно структуры и представляет совокупность компонентов, определяющих развитие профессионального интереса.

Ключевые слова: среднее профессиональное образование, профессиональный интерес, эмоционально-ценностный компонент, мотивационно-волевой компонент, познавательного-ориентационный компонент, потребностно-деятельностный компонент.

Annotation. The article substantiates the relevance of training qualified specialists in the system of secondary vocational education. It is revealed that professional interest contributes to the employment of graduates in the

acquired profession and is an incentive for the quality performance of professional duties. The author analyzes the different points of view regarding the structure and presents a set of components that determine the development of professional interest.

Keywords: secondary vocational education, professional interest, emotional value component, motivational-volitional component, cognitive-orientation component, need-activity component.

Литература:

1. Бухарина Т.Л. Формы и методы развития профессионального интереса учащихся при выборе профессии: дис. ... канд. пед. наук / - М., 1983. - 184 с.
2. Вакулова И.Н. Вопросы становления профессиональных планов / Вакулова И.Н., Проскурякова В.А., Соловьев А.С. - Л.: 1979. - 68 с.
3. Гроссу Е.П. Формирование профессиональных интересов старшеклассников во внеклассной работе: дис. ... канд. пед. наук. - М., 1975. - 212 с.
4. Куртвалова В.М. Формирование ценностных ориентаций подростка в поликультурной образовательной среде школы // XVI Бушелевские чтения. Петропавловск-Камч., 2017. С. 243-248.
5. Лазарев А.А. Педагогические условия формирования профессионального интереса старшеклассников к будущей деятельности: дис. ... кандидата. пед. наук. - М., 2004 - с. 176
6. Пантелева О.Н. Формирование профессионального интереса у учащихся средних профессиональных медицинских учебных заведений: на материале изучения латинского языка и медицинской терминологии : дис.... канд. пед. Наук. - Орел, 2008. - 224 с.
7. Рачковская Н. А. Эмоциональная культура социального педагога: сущность и структура. Монография.- М.: Издательство МГОУ, 2009. – 195с.
8. Руцшишина А.А. Формирование профессионального интереса у будущих специалистов по туризму в системе среднего профессионального образования Камчатского края // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. – 2017. – № 4 С. 164-174
9. Черникова О.В. Формирование профессионального интереса к педагогической деятельности у студентов вуза: дис. ... канд. пед. наук. - Великий Новгород, 2007 - с. 186.

УДК 378.1

УПРАВЛЕНИЕ СИСТЕМОЙ РАБОТЫ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ НА БАЗЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА КАК ПРАКТИКА ВКЛЮЧЕННОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ САМОРЕАЛИЗАЦИЮ

*кандидат педагогических наук, доцент Рыбина Ирина Сергеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул)*

Постановка проблемы. «Инициативная, креативная и умеющая мыслить молодежь – это на сегодняшний день самый мощный ресурс развития нашего государства» - отмечает президент РФ Владимир Владимирович Путин. Данный запрос связан с потребностью государства в неординарной, творчески мыслящей личности с одной стороны и необходимостью проявления высокой активности человека, его умений, способностей, нестандартного поведения для решения задач, которые ставятся перед ним постоянно изменяющимися окружающими условиями с другой стороны. Осознавая весь потенциал такого развития, педагогические университеты должны стать стейкхолдерами данного направления максимально создающими площадки для самореализации будущих учителей в контексте наставничества и поддержки одаренности школьников.

Так на базе ФГБОУ ВО «АлтГПУ» на сегодняшний день разрабатывается структурно-содержательная модель управления системой работы с одаренными детьми Алтайского края «Открытое пространство Алтай: #АлтГПУдетям» в контексте преемственности школа – вуз и с целью выявления, развития и поддержки таланта в каждом ребенке. Одаренность, как феномен и явление остается загадкой для большинства детей, их родителей и учителей [1]. Личностно- деятельный характер образовательного процесса позволяет решать одну из основных задач образования — выявление, развитие и поддержку одаренных детей. Многие из имеющего опыта работы с одаренностью определяется как «проблема одарённости», хотя это в корне не продуктивно, мы же исходим из методологии «новые задачи поддержки одаренности». Само понятие одарённости мы рассматриваем в широком смысле, как системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми.

Инициатива создания модели направлена на формирование устойчивой многоуровневой системы внешкольной работы с детьми на базе АлтГПУ, основанной на партнерстве (студент-наставник и одаренный школьник) при реализации современных программ и форм дополнительного образования.

Изложение основного материала исследования. Актуальность и содержание данного проекта определены призывом, который отражает новые тренды системы дополнительного образования современной и прогрессивной России: «Я сегодня занимаюсь строительством нашего завтра!». Актуальность решаемых в проекте задач обусловлена общим проблемным полем устаревшего программно-образовательного пространства (учебно-методических разработок), снижением количества инновационно мыслящих педагогических кадров в школе, низкой мотивированностью и инициативностью детей, малой информированностью родителей, педагогов и детей о современной вариативности и гибкости системы дополнительного образования в целом. А также учитывает частные проблемные зоны Алтайского края, такие, как наличие больших и отдаленных территорий сельской местности, в которых в основном малокомплектные школы являются оплотом знаний и дополнительного образования одновременно.

Концептуальная основа модели выстроена на апробации технологий проектирования персонального образования с опорой на углубленное изучение профильных предметов и приобретение школьниками надпрофессиональных компетенций 21-го века, что полностью соответствует целям, задачам и направлениям Концепции дополнительного образования детей, приоритетного проекта «Доступное дополнительное образование для детей».

Технологическая особенность проекта опирается на методологию форсайта (конвергенция науки и практики в обдумывании, обсуждении и очерчивании будущего), отработку умений выстраивания перспектив развития территорий за счет совместной инновационной деятельности и развития личного потенциала каждого человека. Этот формат коммуникации позволяет участникам создать коллективный образ будущего и договориться о совместных действиях по его достижению в реализации социальных, научно-исследовательских и бизнес проектах.

Организационно-управленческий компонент модели представлен модульностью аккумуляции площадок по разным направлениям и форматам работы, что, с одной стороны, дает возможность «входа» и «выхода» из системы в любой момент, а, с другой, - через вариативность организационных форм (на базе вуза, он-лайн, загородный лагерь) позволяет поддержать интерес и осуществлять преэссенциальность развития ребенка.

Авторский подход к разработке модулей проекта позволил сделать продукт, не имеющий аналогов в Алтайском крае (выездной проектно-исследовательский форсайт-лагерь «Взгляд в будущее», социальная игропрактика и модерация «Перемена», общегородские родительские собрания «Перспектива», тематические каникулярные школы на базе университета, виртуальный учебно-диагностический лицей «101 балл» по ГИА и другие форматы).

При этом основными субъектами реализации модели стали студенты старших курсов и магистранты АлтГПУ, активисты студенческого самоуправления университета, выступившие наставниками по различным площадкам для самореализации одаренных школьников. Успешная апробация проекта и организационный запуск работы модулей позволил расширять спектр общеобразовательных программ, изменил формы организации научно-исследовательской и педагогической практики студентов, увеличил количество часов совместной работы (студент-школьник) и количество обучающихся на базе университета (многие школьники, участвующие в проекте, стали абитуриентами вуза). Дорожные карты модулей проекта и готовое их программное обеспечение позволит перенести данный опыт (как систему или как отдельный модуль в зависимости от потребностей и возможностей территории) на отдаленные территории Алтайского края и другие регионы России.

Разработанная структурно-содержательная модель управления системой работы с одаренными детьми в педагогическом университете, представлена пятью блоками: детский коуч-центр «Ключи от будущего», педагогическая смена первого вуза Алтай «Будь первым - будь с нами», акселератор проектов и школьный бизнес-инкубатор, центр игропрактики и модерации «Перемена», коворкинг-центр социально-педагогических сообществ. Миссия апробации отдельных модулей проекта заключается в том, чтобы подготовить базу для развития института социализации детей и развития одаренности «#АлтГПУдетям» функционирующего в подлюбом как НКО.

Выявление одаренных детей должно начинаться уже в начальной школе на основе наблюдения, изучения психологических особенностей, логического мышления, но самое главное спектра интересов и активностей ребенка. Работа с одаренными и способными детьми, их поиск, выявление и развитие должны стать одним из важнейших аспектов деятельности школы. Однако зачастую возникает вопрос, насколько современный учитель готов к выявлению, поддержке и сопровождению одаренных детей. В рамках реализации нашего проекта, мы осуществили успешную попытку снизить данное «напряжение», и максимально во внеурочное время включить студента, будущего учителя, в работу с одаренными детьми, развив у него тем самым дополнительные компетенции.

В свое время, наше диссертационное исследование на тему «Педагогическое обеспечение готовности будущего педагога к профессионально-нравственной самореализации» позволило доказать важность данной готовности и возможность ее формирования через площадки социального проектирования в вузе, где основными субъектами выступают студент-наставник и школьник [2]. В диссертации актуализируется вопрос изменения форматов системы профессионального образования, позиционируется важность приобретения перспективным педагогом надпрофессиональных компетенций развития одаренности.

Выводы. Таким образом, мы можем сказать, что ранняя включенность студентов в создание площадок для самореализации одаренных школьников позволяет повысить уровень профессиональной самореализации самих будущих педагогов.

Аннотация. В статье раскрыт опыт апробации структурно-содержательной модели управления системой работы с одаренными детьми Алтайского края «Открытое пространство Алтай: #АлтГПУдетям». Обоснована актуальность создания площадок для развития и поддержки одаренных детей, представлены концептуальная, технологическая и организационно-управленческая основы модели. Обозначено видение одаренности не как проблемы, а как ключевой задачи развития образования. Определена роль студента педагогического университета в становлении института одаренности в позиции «студент-наставник», способствующая развитию его надпрофессиональных компетенций и запускающая механизмы профессиональной самореализации.

Ключевые слова: стейкхолдеры в образовании, университет, одаренность, студент-наставник, одаренный школьник, модель, управление одаренностью, профессиональная самореализация.

Annotation. The article reveals the experience of approbation of the structural-content model of managing the system of working with gifted children of the Altai Territory “Altai Open Space: AltGPedey”. The urgency of creating sites for the development and support of gifted children is substantiated; the conceptual, technological, organizational and managerial foundations of the model are presented. The vision of giftedness is indicated not as a problem, but as a key task of the development of education. The role of a student at a pedagogical university in the development of the institute of giftedness in the “student-mentor” position, contributing to the development of his superprofessional competencies and triggering mechanisms of professional self-realization has been determined.

Keywords: stakeholders in education, university, giftedness, mentor student, gifted schoolchild, model, giftedness management, professional self-realization.

Литература:

1. Панютина, Н.И. Система работа образовательного учреждения с одарёнными детьми / Н.И. Панютина, В.Н. Рагинская, Е.Б. Кислякова и др. – Волгоград: Учитель, 2008. – 204 с.
2. Рыбина, И. С. Опыт проектной деятельности в обеспечении готовности будущего педагога к профессионально-нравственной самореализации / И. С. Рыбина // Мир науки, культуры, образования. – 2017. – № 1 (62). – С. 200–202.

*доктор педагогических наук, профессор кафедры Самойленко Наталья Борисовна
Севастопольский государственный университет (г. Севастополь)*

Постановка проблемы. Актуальность проблемы определения теоретических и методических основ подготовки к межкультурной коммуникации специалистов с высшим профессиональным образованием обусловлена малоэффективными способами организации процесса обучения в вузе для достижения этой цели [6].

В настоящее время особую актуальность приобретает методика обучения иностранным языкам как средству межкультурной коммуникации в силу изменяющейся социально-экономической ситуации в современном мире, большей степени открытости российского общества. К числу наиболее актуальных проблем относятся методика формирования речевых умений обучающихся, применение коммуникативного подхода и в его рамках инновационных методов обучения иностранным языкам, осуществление иноязычного образования в евроконтексте [4].

Изложение основного материала исследования. Современное общество находится на этапе активного поиска решений проблемы межкультурного общения. В связи с этим возникает новое существенное понятие – международное образование, которое призвано обеспечить знакомство и погружение человека в мир разных культур, возможность общаться на языке народов разных стран [5].

Учитывая актуальность подготовки специалистов в сфере высшего образования, недостаточную разработанность проблемы формирования их профессиональной компетентности в вузе, представляется правомерным сегодня рассмотреть проблему формирования готовности студентов гуманитарных факультетов университета к научно-исследовательской деятельности как важный элемент профессиональной подготовки специалистов в сфере высшего образования.

Нами обоснованы необходимые дидактические условия качественной подготовки магистрантов к научно-исследовательской деятельности: ориентация образовательного процесса (целей, содержания, методов и технологий, результатов и оценки достижений магистрантов) на развитие исследовательских компетенций путем анализа и решения современных проблем педагогического образования. Организация учебной деятельности и отбор учебного материала в совместной деятельности преподавателей и студентов; построение учебного процесса через методы проблемного, смешанного, проектного, цифрового, дистанционного, рефлексивного обучения; включение в учебный процесс экспертной оценки и инструментария самооценки сформированных компетенций.

Педагогический процесс подготовки магистрантов организован на базе Севастопольского государственного университета в рамках ряда авторских курсов.

Изучение дисциплины «Методология написания выпускных квалификационных работ» способствует формированию следующих профессиональных компетенций: владением навыками самостоятельного проведения научных исследований в области системы языка и основных закономерностей функционирования фольклора и литературы в синхроническом и диахроническом аспектах, в сфере устной, письменной и виртуальной коммуникации, квалифицированного анализа, оценки, реферирования, оформления и продвижения результатов собственной научной деятельности, подготовки и редактирования научных публикаций, навыками участия в работе научных коллективов, проводящих филологические исследования.

Предлагаемый курс «Основы научного дискурса» направлен на овладение студентами необходимым уровнем иноязычной коммуникативной компетенции (ИКК) для решения социально-коммуникативных и профессионально-ориентированных задач в области академической и трудовой самореализации. Целью изучения дисциплины является подготовка студентов к использованию англоязычного академического дискурса в профессионально ориентированной научной деятельности; совершенствование знаний в области иностранного языка, достигнутых на предыдущей ступени образования, а также навыков и умений, необходимых для эффективного делового общения на современном иностранном языке в устной и письменной формах в соответствии с уровнем B2-C1 Общеввропейского стандарта владения иностранным языком.

Методические рекомендации «Магистерская диссертация: магистерская программа по филологическому образованию» предназначены для студентов, обучающихся по магистерским программам филологического образования. В рекомендациях даются необходимые сведения по актуальным вопросам теории и методики написания магистерской диссертационной работы, а также предлагается иллюстративный материал оформления всех структурных частей магистерской диссертации. Материал может служить методическим и практическим руководством для выполнения студенческих научно-исследовательских работ.

Целью обучения магистров по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (магистерская программа: Организационно-методическое сопровождение дошкольного образования) является совершенствование иноязычной коммуникативной компетентности, состоящей в готовности и способности организовывать свое речевое и неречевое поведение в соответствии с профессиональной деятельностью, для решения своих профессиональных задач и дальнейшего самообразования, а также совершенствование профессиональной компетентности, заключающейся в готовности и способности использовать теоретические и практические знания при решении профессиональных задач.

Педагогический процесс подготовки магистрантов организован на базе Севастопольского государственного университета в рамках курса «Профессиональный иностранный язык». Программа изучения курса «Профессиональный иностранный язык» составлена в соответствии со Стандартом высшего образования России подготовки магистерского уровня, на основе федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (уровень магистратуры) [2].

Предлагаемый курс направлен на овладение студентами необходимым уровнем иноязычной коммуникативной компетенции (ИКК) для решения социально-коммуникативных и профессионально-ориентированных задач в области академической и трудовой самореализации.

Основной целью курса является совершенствование знаний в области иностранного языка, достигнутых на предыдущей ступени образования, а также навыков и умений, необходимых для эффективного делового общения на современном иностранном языке в устной и письменной формах в соответствии с уровнем B2-C1 Общеввропейского стандарта владения иностранным языком (Common European Framework of Reference).

Современному обществу необходим специалист не просто знающий, но и понимающий специфику бытия, другие культуры, способный вписаться в сложный окружающий мир. Поэтому система высшего педагогического образования должна иметь характер опережающего развития [1, 7].

Для достижения поставленной цели были сформулированы следующие задачи курса: совершенствование практических навыков и умений во всех видах речевой деятельности – говорении, аудировании, чтении и письме; совершенствование владения орфографической, орфоэпической, лексической и грамматической нормами изучаемого языка и правильно использовать их во всех видах речевой деятельности; ознакомление студентов с языком профессиональной коммуникации, лексическими единицами и грамматическими структурами, а также речевыми клише в рамках тем и ситуаций профессионального и делового общения; развитие умения профессионально-ориентированного чтения текстов в сфере профессиональной коммуникации с целью получения профессионально значимой информации; совершенствование умений просмотрового, ознакомительного, изучающего, поискового чтения; развитие навыков аудирования монологических и диалогических высказываний на английском языке, производимых как носителями английского языка (британского и американского территориальных вариантов), так и представителями других государств, говорящих на английском языке; совершенствование коммуникативных навыков, характерных для профессионально-деловой сферы деятельности, умений презентации устного выступления; умений организации и участия в дискуссии; развитие умений реферирования, аннотирования и перевода текстов профессиональной направленности; изучение основ этики корпоративной культуры с учетом межкультурных различий.

В результате изучения дисциплины студент должен:

Знать: лексику продвинутого уровня, необходимую для межличностной и деловой коммуникации; основную терминологию языка в рамках своей специальности; языковые конструкции межкультурного общения и грамматические явления, характерные для иноязычной речи.

Уметь: вести на иностранном языке беседу, участвовать в дискуссии, выступать публично по темам в рамках общественно-политической, профессиональной и социокультурной сфер общения в соответствии с нормами речевого этикета.

Владеть: иностранным (английским) языком в области профессиональной деятельности и межличностного общения.

В процессе изучения дисциплины формируются общепрофессиональные компетенции: готовностью осуществлять профессиональную коммуникацию в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач профессиональной деятельности; готовность взаимодействовать с участниками образовательного процесса и социальными партнерами, руководить коллективом, толерантно воспринимая социальные, этноконфессиональные и культурные различия.

Освоение данной дисциплины является необходимой основой для последующего изучения дисциплин «Технологии формирования межкультурной компетенции», «Стратегии иноязычного чтения/ Академическое чтение в иноязычном образовании», для участия в научно-исследовательском семинаре «Технологии формирования иноязычной компетенции/ «Технологии профильного иноязычного образования», проведения научно-исследовательской работы, прохождения производственной практики и подготовки к итоговой государственной аттестации.

Содержание спецкурса включает в себя тематические блоки, каждый из которых направлен на формирование ИКК:

1. Английский язык для профессиональных целей: обсуждение и обмен опытом.
2. Терминологические соответствия в системе высшего образования России, европейских стран и США: структура университетов, звания и степени профессорско-преподавательского состава.
3. Языковые и стилистические особенности английской письменной научной речи.
4. Подготовка статьи и аннотации статьи на английском языке.
5. Программы международных конференций: анализ образцов и составление программы на английском языке.
6. Участие в работе международной конференции: дискуссии, вопросы, высказывание своего мнения.
7. Подготовка доклада-презентации на конференции.
8. Структура и терминология англоязычных учебных программ. Составление и презентации программы (части) своего курса на английском языке.
9. Составление отзыва и рекомендательного письма на английском языке.

В соответствии с требованиями ФГОС ВО по направлению подготовки реализация компетентного подхода предусматривается широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий: дебаты и дискуссии по актуальным проблемам обучения языку; решение педзадач; практикум; деловые игры; моделирование педситуаций в системах образования в англоязычных странах; выполнение педагогического проекта (темы по выбору студентов). Все технологии базируются на принципах профессиональной направленности (учет особенности профессиональной подготовки по педагогическому направлению) и вариативности (ориентация на максимальный учет индивидуальных особенностей профессионального становления обучающихся) [3; 8].

Оценка качества усвоения знаний по курсу проводится в устной и письменной форме при выполнении практических заданий индивидуального и группового характера в виде: контрольных и проверочных работ; тестов; лексических диктантов; докладов, сообщений и презентаций по темам; написания деловых писем разных типов, резюме, выполнения проектных и творческих заданий в сочетании с внеаудиторной работой с целью формирования и развития профессиональных навыков обучающихся:

1. Прослушайте или прочитайте сообщение с деловых новостных ресурсов Великобритании или США по профессиональной тематике. Подготовьте краткое устное сообщение для других студентов.
2. Составьте свое резюме. Обменяйтесь резюме с другим студентом. Обсудите, как можно улучшить резюме собеседника.
3. Составьте краткий словарь-справочник по профессиональной терминологии.

4. Подготовьте доклад и выступите с мультимедиа-презентацией по профессиональной тематике.

В конце курса необходимо:

- 1) представить себя;
- 2) свою магистерскую работу на английском языке;
- 3) подготовить терминологический словарь по теме своего магистерского исследования-30 -50 терминов;
- 4) аннотацию (на английском языке) статьи на русском языке по теме своего магистерского исследования-1-1,5 стр.; аннотацию (на английском языке) статьи на английском языке по теме своего магистерского исследования (с использованием фраз)-1-1,5 стр.;
- 5) перевести лексико-грамматические фразы.

По окончании курса предусмотрен экзамен. Итоговая аттестация (экзамен) предполагает написание семестровой работы (письменная часть) в качестве контроля усвоенности лексического и грамматического материала, а также с целью проверки уровня сформированности навыков аудирования, а также устное выступление магистранта с подготовленной мультимедиа-презентацией по одной из изученных в рамках курса тем.

Итоговая аттестация (экзамен) включает в себя:

1. Реферирование аутентичной статьи на английском языке общим объемом 2500-3000 печатных знаков.
2. Устное высказывание на предложенную тему.
3. Устный перевод ситуации с активной лексикой с русского языка на английский язык.
4. Письменное задание: написание эссе в соответствии с заданной коммуникативной задачей.

Примерный экзаменационный билет включает задания:

1. Review of the article.
2. Speak on the given topic.
3. Translate the sentences from Russian into English, using the active expression.
4. Write an essay commenting on the given educational issue.

Сформированные умения проверяются во время экзамена, который может проходить и в таком формате:

1. Письменный лексико-грамматический тест (время выполнения - 15 мин.).
2. Чтение и письменный перевод англоязычного оригинального текста по специальности (1000 знаков) (время выполнения - 15 мин.).
3. Письменное аннотирование на английском языке русскоязычного общенаучного/профессионального текста (время выполнения – 20 мин.).
4. Беседа на английском языке по проблеме профессионального исследования.

Задания 1-3 выполняются во время проведения письменной части экзамена. Вторая часть экзамена предусматривает устную проверку умений: выборочное чтение и перевод профессионального текста, презентация англоязычной аннотации и беседа по проблеме научного исследования магистранта. Общая оценка за экзамен базируется на оценках за каждый из вышеуказанных видов работы во время экзамена.

Выводы. Специфика изучения курса заключается в том, что владение иноязычными профессиональными умениями позволяет эффективно осуществлять профессиональную деятельность будущему специалисту, дает ему возможность расширить свой профессиональный и общекультурный кругозор, а также повышает эффективность межкультурного профессионального общения.

Аннотация. В статье рассмотрена возможность и перспективы применения учебно-методического обеспечения для формирования иноязычной коммуникативной компетенции специалистов в сфере дошкольного и начального общего образования в процессе профессиональной подготовки магистранта.

Ключевые слова: учебно-методическое обеспечение, формирование иноязычной коммуникативной компетенции, профессиональная подготовка магистранта.

Annotation. In the article possibility and perspectives of the course book materials implementation for pre-school and primary education specialist's foreign language communicative competence developing in process of master's professional training is considered.

Keywords: the course book materials training, forming of foreign language communicative competence, master's professional training.

Литература:

1. Кузьменкова Ю.Б. Academic project presentations: Student's Workbook: Презентация научных проектов на английском языке: Учебное пособие для студентов старших курсов и аспирантов. — 3-е издание. — М.: Издательство Московского университета. 2011. — 132 с.
2. Марголис А. А. Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. — № 1. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/2/Margolis.phtml>.
3. Михеева Н.Ф. Методика преподавания иностранных языков [Электронный ресурс]: учебное пособие / Михеева Н.Ф. — Электрон. текстовые данные. — М.: Российский университет дружбы народов, 2010. 76 с. — Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/11443>. — ЭБС «IPRbooks».
4. Пассов Е. И. Коммуникативное иноязычное образование: готовим к диалогу культур / Е. И. Пассов. — Мн.: Лексис, 2003. — 184 с.
5. Самойленко Н.Б. Evaluating Fundamental Education Reforms in a Globalizing World / Н.Б. Самойленко // ETAS Journal, Volume 29—№ 3, Summer 2012. — P. 64–66.
6. Самойленко Н. Б. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов с использованием Интернет ресурсов / Н. Б. Самойленко // Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития. В 2 частях. — ч. 2. — М.: МАНПО, — Ярославль: Ремде. 2013. — 532 с. — С. 421–425.
7. Самойленко Н. Б. Preparing Ukrainian students for the teaching writing in intercultural university settings / Н. Б. Самойленко // Scientific Letters of Academic Society of Michal Baludansky. — Slovakia, 2014. — Vol. 1. — № 1. — P. 114–117.
8. Шукин, А.Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам: учеб. пособие. - Москва: Филоматис, 2010. —188 с.

*педагог-психолог Саутина Маргарита Александровна
Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа №12 имени Героя Советского Союза И. Н. Машикарина г. Орла» (г. Орел)*

Постановка проблемы. С развитием современного общества развивается и меняется «мир профессий». Уже в мире насчитывается около 50000 специальностей и ежегодно появляются новые. Старшеклассникам, выбирая профессию, необходимо учитывать разнообразное количество факторов, но самое важно им нужно правильно оценить свои склонности и способности, жизненные ценности и цели. Другими словами, подрастающему поколению нужно руководствоваться принципом «хочу – могу – надо».

Сделать правильный и осознанный профессиональный выбор обучающимся помогает проведение в образовательных учреждениях профессиональной ориентации. Актуальность профессиональной ориентации подкрепляется двумя факторами:

– во-первых, социальным заказом общества, государства и личности, которые в целом заинтересованы в предоставлении подрастающему поколению возможности и способности свободно и осознанно выбирать профессиональное дело, оптимально соответствующее личностным интересам, потребностям, особенностям и требованиям рынка труда;

– во-вторых, запросами практики, которые требуют от профессиональной ориентации разработки и применения надежных, действенных, прогностических методов диагностики интересов, склонностей, способностей к той или иной трудовой деятельности.

Важная роль по профессиональной ориентации в образовательных учреждениях отводится педагогу-психологу. Тем более, что согласно новому профессиональному стандарту «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)», утвержденного Министерства труда и социальной защиты РФ 24.07.2015 года, в трудовые действия педагога-психолога входит проведение комплекса диагностических мероприятий по изучению способностей, склонностей, направленности и мотивации, личностных, характерологических и прочих особенностей в соответствии с ФГОС ОО соответствующего уровня с целью помощи в профориентации; консультирование родителей обучающихся с ОВЗ по вопросам профессионального самоопределения [5].

Изложение основного материала исследования. Осуществляя данную работу, педагог-психолог сам должен обладать компетентностью в области профессиональной ориентации и быть готовым к проведению профориентационной работе. Понятие профориентационной компетентности и готовности к профориентационной деятельности широки и разные авторы трактуют их по-своему, хотя и есть некоторые точки соприкосновения.

Например, Т.С. Борисова профориентационную компетентность педагога включает в понятие профессиональной компетентности, и включает в её структуру мотивационный, когнитивный, операционно-деятельностный, эмоционально-волевой и оценочный компоненты [1].

В.И. Щёголь и Е.В. Муравина описывают профориентационную компетентность как системное личностное образование, обладающее комплексом качеств и свойств личности, необходимых для успешного выполнения профессиональных функций по ориентации обучающихся на профессию [7].

Р.А. Жумабоев говорит о том, что педагог должен быть готов к ведению профориентационной работы, которая формируется из понимания места данной работы в целостном педагогическом процессе, системы педагогических знаний о задачах, содержании, методах и формах профориентационной работы [3].

А.Ж. Куракбаева, А.Б. Абуханова, в свою очередь, выделяют компоненты готовности педагога к профориентационной работе: мотивационно-личностный; содержательно-творческий; процессуальный [4].

Таким образом, профориентационная компетентность включается в понятие профессиональной компетентности, а готовность к профориентационной деятельности – это сложное целостное образование, которое проявляется как потенциальное качество личности педагога.

Основной целью профориентационной работы педагога-психолога МБОУ СОШ №12 г. Орла является оказание профориентационной помощи и поддержки обучающимся в процессе выбора ими сферы будущей профессиональной деятельности и направления профессиональной подготовки.

Задачи сформулированы на основе задач профессиональной ориентации, описанных в исследовании Н.И. Никитиной [2]. Педагог-психолог решает следующие задачи при проведении профориентационной работы:

– диагностика профессиональных склонностей и способностей, ценностей и установок при выборе профессии;

– разработка и реализация программы профессионального выбора обучающихся;

– развитие познавательного интереса к разнообразным профессиональным сферам;

– формирование положительного отношения к труду как ценности в жизни;

– постепенное формирование у подростков внутренней готовности к осознанному и самостоятельному построению, корректировке и реализации перспектив своего профессионального развития;

– формирование целеустремленности, уверенности в своем будущем, предприимчивости, деловитости;

– оказание морально-эмоциональной поддержки обучающихся.

Процесс профориентационной работы педагога-психолога включает несколько этапов:

1) подготовительный – на этой стадии делается «трудовой прогноз» – диагностика профессиональных склонностей и способностей, ценностей и установок в выборе профессии;

2) информационный – на данном этапе решаются задачи по ориентации обучающихся на показанные им виды профессиональной деятельности;

3) формирующий – самый длительный по времени – на этом этапе решаются вопросы развития познавательного интереса к разнообразным профессиональным сферам; формирования положительного отношения к труду как ценности в жизни, внутренней готовности к осознанному и самостоятельному построению, корректировке и реализации перспектив своего профессионального развития; целеустремленности, уверенности в своем будущем, предприимчивости, деловитости.

Каждый из этапов предполагает использование своих методов, выбор которых осуществляет сам педагог-психолог. В рамках образовательного учреждения целесообразно ориентироваться на классификацию методов профориентации Н.С. Пряжникова [6]. Он выделяет:

а) информационно-справочные методы, к ним относятся профессиограммы, профессиональная реклама и агитация, встречи со специалистами, профориентационные уроки, учебные фильмы, средства массовой информации, ярмарки профессий;

б) методы профессиональной психодиагностики, к которым относятся закрытые и открытые беседы и интервью, опросники профессиональной мотивации, профессиональных способностей, личностные опросники, проективные личностные тесты, сбор косвенной информации, психофизиологическое обследование, профессиональные пробы, игры и тренинги, моделирующие ситуации профессионального общения или нравственного выбора в процессе трудовой деятельности и наблюдение непосредственно в трудовой деятельности;

в) методы морально-эмоциональной поддержки – это группы общения, тренинги общения, сложные методы индивидуальной и групповой психотерапии, «пламенные» публичные выступления, игры с элементами психотренинга, успешные примеры самоопределения и праздники труда;

г) методы помощи в конкретном выборе и принятии решения (последовательности действий, реализующих намеченную цель).

Основываясь на данной классификации педагог-психолог образовательного учреждения использует следующие формы профориентационной работы: учебно-лекционные занятия, тематические экскурсии, психологические тренинги по формированию эмоциональной и личностной готовности к выбору профессии, игровые методы, профконсультации, внеклассные мероприятия и т. д.

Выводы. Профориентационные мероприятия, проводимые в образовательном учреждении способствуют мотивации обучающихся к поиску своей профессии, создают пространство для конструктивного диалога с обучающимися; возможность открыто и свободно общаться с представителями разных профессий, благодатную почву для саморазвития и поиска себя.

Аннотация. Автор описал свой опыт проведения профориентационной работы, в качестве педагога-психолога МБОУ СОШ №12 имени Героя Советского Союза И.Н. Машкаринина г. Орла. Рассмотрел трактовку профессиональной ориентации, ее формы, методы и направления в работе педагога-психолога образовательного учреждения. Представил используемые им в профориентационной работе формы и методы контекстного обучения.

Ключевые слова: профориентация, профориентационная работа, контекстное обучение, методы, педагог-психолог.

Annotation. The author has described experience of career guidance as a teacher-psychologist of the school №12 named after Hero of the Soviet Union I.N. Mashkarina of d. Orel. He reviewed the interpretation of professional orientation, its forms, methods and directions in the work of the teacher-psychologist of the educational institution. He presented the forms and methods of contextual learning used by him in career guidance.

Keywords: professional orientation, career guidance, contextual learning, methods, teacher-psychologist.

Литература:

1. Борисова Т.С. Формирование профориентационной компетентности у будущих учителей технологии и предпринимательства в образовательном процессе вуза: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / [Место защиты: Волж. гос. инженер.-пед. ин-т]. – Нижний Новгород, 2008. – 188 с.

2. Бутузова О.Г. Деятельность образовательных учреждений по профессиональной ориентации школьников / Методические рекомендации. – М.: СОУО, 2008.

3. Жумабоев Р.А. Формирование готовности будущих учителей технологии к профориентационной работе в общеобразовательной школе: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.01. – Душанбе, 2007. – 22 с.

4. Куракбаева А.Ж., Абуханова А.Б. Подготовка будущих педагогов к профориентационной работе // Научный журнал «Молодой ученый». – 2014. – №2 (6). – С. 69-74.

5. Профессиональный стандарт «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)», утвержден Приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации №514н от 24.07.2015 года [Электронный ресурс] URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.002.pdf>

6. Пряжников Н.С. Теория и практика профессионального самоопределения. Учебное пособие. – М.: МГППИ, 2007. – 348 с.

7. Щёголь В.И., Муравина Е.В. Учет демографической ситуации при формировании профориентационно-валеологической компетентности будущего учителя физической культуры // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2012. – Т. 14. – № 1-3. – С. 838-842.

УДК:373.21

ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВЬЯ И ФИЗИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ ВОСПИТАННИКОВ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

*кандидат педагогических наук, доцент Сварковская Лина Андреевна
ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет» (г. Севастополь)*

Постановка проблемы. Здоровье человека – одна из наиболее сложных комплексных проблем современной науки. Оно определяет состояние и благополучие государства в целом. Потенциал здоровья закладывается в генофонде человека и передается по наследству, однако, полнота реализации этого потенциала – дело рук самого человека, поскольку зависит не только от природной, но и от социальной среды. Это объективная составляющая здоровья, а субъективная – это здоровый образ жизни, который начинает формироваться еще в утробе матери, а в детстве формируется благодаря семье и дошкольной организации.

Изложение основного материала исследования. Состояние здоровья населения нашей страны ухудшается с каждым годом. Исследования последних лет (М.М. Безруких [2], Ю.Ф. Змановский [4],

М.А. Рунова [7], Т.С. Овчинникова [6]) выявили стойкую тенденцию к существенному снижению показателей здоровья и темпов развития детей дошкольного возраста, что обусловлено ухудшением социально-экономических и экологических условий жизни, несбалансированным питанием, снижением оздоровительной и воспитательной работы в дошкольных образовательных организациях. Большинство детей на этапе поступления в школу характеризуется низким уровнем школьной зрелости и имеет повышенный риск школьной дезадаптации.

Эти дети входят в группу педагогического риска. К «группе риска возникновения трудностей в обучении» относятся все дошкольники групп компенсирующего вида дошкольных образовательных организаций, имеющих те или иные нарушения в развитии. Их физиологические и психологические особенности имеют определенные ограничения в возможности адаптации к условиям, социальным требованиям и нормам современной школы. Часто к этому добавляются проблемы, связанные с ослабленным здоровьем, что в свою очередь, усиливает отставание, вызывая невротические и психосоматические расстройства. Поэтому, основной целью деятельности дошкольных образовательных организаций является создание основы для развития ребенка и обеспечения максимально благоприятных условий для формирования здоровья, гармоничного физического, психического и социального развития. Определяющим критерием качества дошкольного образования становится его ориентация на сохранение и формирование здоровья.

Анализ актуальных исследований свидетельствует о том, что теоретическое обоснование разных аспектов обозначенной темы имеет место в исследованиях отечественных и зарубежных ученых. Роль движений в развитии ребенка, их влияние на здоровье подрастающего поколения исследовали: Э.С. Вильчковский [3], М.М. Безруких [2], М.А. Рунова [7]. Поиску путей укрепления физического здоровья дошкольников посвящены труды Э.С. Вильчковского [3], Ю.Ф. Змановского [4], В.Т. Кудрявцева [5]. Внедрение педагогических технологий, ориентированных на сохранение здоровья детей в дошкольных учреждениях и особенности организации здоровьесберегающей деятельности, исследовали Н.Ф. Денисенко [4], Е.А. Бабенкова [1], Т.С. Овчинникова [6], Л.А. Сварковская [7], А.Г. Швецов [9].

В то же время, с учетом проведенных исследований в данном направлении, до сих пор нет точного объяснения того, что входит в понятие «здоровый ребенок». Это связано с широким диапазоном индивидуальных колебаний важнейших показателей деятельности организма, а также с разнообразием факторов, влияющих на здоровье ребенка. Не установлено окончательно соподчинение факторов, влияющих на здоровье ребенка. Целью статьи является определение ведущих факторов формирования здоровья и физического состояния детей в дошкольных образовательных организациях.

Всемирная организация охраны здоровья предлагает более 50 дефиниций понятия «здоровье». На сегодняшний день определено, что рассматривать здоровье через его противоположность – болезнь, некорректно, потому что ее наличие или отсутствие свидетельствуют об утрате или наличии части здоровья. На наш взгляд, наиболее четко отражает понятие «здоровье» определение А.Г. Швецова, - «здоровье – это способность противостоять влиянию инфекции, физических, химических и психических факторов окружающей среды» [9, с. 8].

Современное определение здоровья ребенка состоит из пяти компонентов:

- адаптированность – приспособленность к окружающей среде;
- равновесие – способность организма функционировать во внешней среде, сохранять гомеостаз (постоянство внутренней среды);
- благополучие - состояние душевного и физического покоя, вызванное благоприятным протеканием всех жизненных процессов ребенка;
- гармоничность – уравновешенность всех функций, которое обеспечивает наиболее успешное протекание роста и развития организма;
- способность функционировать – главная составляющая практического понимания здоровья, отражающая степень согласованности всех вышеперечисленных компонентов, которые обеспечивают высокий уровень биологической и социальной активности и работоспособности человека.

На основе этих признаков здоровье можно рассматривать как способность организма выполнять биологические и социальные функции, как свойство, присущее любому состоянию организма – от оптимального (благополучного) до экстремального (болезнь).

По А.Г. Шцеву [9], физическое состояние человека – это степень готовности выдерживать разнообразные нагрузки в определенный промежуток времени, которое зависит от уровня развития двигательных качеств, особенностей физического развития, функциональных возможностей отдельных систем организма, наличия или отсутствия болезней или травм.

Физическое состояние человека зависит от:

- уровня развития физических качеств (быстроты, ловкости, силы, выносливости, гибкости);
- морфологических и функциональных особенностей физического развития, соответствия или несоответствия биологического возраста календарному;
- функциональных показателей отдельных систем организма, которые характеризуют физическую работоспособность организма и его резервные возможности;
- состояния здоровья, которое определяется уровнем неспецифической резистентности иммунной защиты.

Каждый из названных элементов может позитивно или негативно влиять на здоровье. Ведущие факторы, влияющие на здоровье и физическое состояние воспитанников дошкольных организаций: среда проживания; питание в детском саду; двигательный режим; специфический иммунитет ребенка; уровень неспецифической резистентности (сопротивления болезням) организма; уровень санитарной культуры детей, родителей и сотрудников детского сада; уровень медицинского обслуживания детей; биологические (наследственные) факторы. Рассмотрим каждый из перечисленных факторов.

В понятие «среда проживания» входит характеристика жилищно-бытовых условий пребывания в дошкольной организации (площадь из расчета на одного ребенка, набор помещений, коммунальные условия, проект здания, степень озеленения территории и т.д.), квалификация сотрудников дошкольной организации, влияние антропогенных факторов (загрязнение окружающей среды и др.). Сюда добавляется психологический микроклимат в дошкольной организации и дома.

Питание в детском саду – один из ведущих факторов влияния на формирования здоровья дошкольников, так как оно обеспечивает 90% суточной нормы ребенка в еде и определяется полноценностью,

сбалансированностью суточного рациона, правильным распределением еды в течение дня, что обеспечивает наиболее полное ее потребление и усвоение.

Двигательный режим, как один из факторов, напрямую связан с явлениями гиподинамии и гипокинезии, имеющих место в дошкольных организациях, где не выдерживается режим дня, не проводятся в полном объеме формы работы по физическому воспитанию, отсутствуют или существенно уменьшены по времени организованные прогулки и др. Это приводит к развитию в организме детей функциональных и морфологических изменений (Э.С. Вильчковский [3], М.А. Рунова [7]): уменьшение энергообмена и потребления в еде, негативный азотистый баланс, перестройка жирового обмена с тенденцией к увеличению доли жирового компонента в весе тела, деминерализации костной ткани. В результате изменяется общая способность организма реагировать на влияния из вне, снижается его сопротивляемость болезням, развивается астения, падает физическая работоспособность и стойкость к стрессовым влияниям.

Специфический иммунитет ребенка формируется в результате плановой иммунопрофилактической работы в дошкольной образовательной организации. Иммунопрофилактика является единственным способом предупреждения массовых инфекций, передающихся воздушно-капельным путем. Как указывает А.Г. Швецов [9], особенно важной является иммунопрофилактика в предупреждении таких заболеваний как туберкулез, дифтерия, коклюш, скарлатина, полиомиелит.

Уровень неспецифической резистентности (сопротивляемости болезням) организма ребенка включает: нарушения обмена веществ, дефицит отдельных питательных веществ (белков, витаминов, микроэлементов), чрезмерное питание, гиподинамию и гипокинезию, нарушение нормального протекания психических и физиологических процессов. Большую роль в сохранении резистентности организма играет закаливание.

Уровень санитарной культуры детей, родителей и сотрудников дошкольной образовательной организации, как один из ведущих факторов, определяет стереотип «здорового поведения» в быту и детском саду. Санитарная грамотность – составляющая часть санитарной культуры, предусматривающая наличие двух основных составляющих – «знать и выполнять». Формирование санитарной культуры детей включает ежедневное гигиеническое воспитание, родителей – целенаправленную санитарно-просветительскую работу, сотрудников детского сада – повышение уровня санитарной грамотности и усовершенствование контроля выполнения санитарно-гигиенических, эстетических и этических норм и правил.

Уровень медицинского обслуживания в дошкольной образовательной организации зависит от качества специальной подготовки медицинского персонала. При наличии вакансий ставок медицинских работников ощущается большая проблема в их заполнении квалифицированными специалистами. Также эффективность медицинского обслуживания зависит от качества медицинского оборудования и обеспечения медпунктов дошкольных образовательных организаций. Недостаточность финансирования негативно влияет на названный показатель.

Биологические или наследственные факторы в формировании здоровья и физического состояния дошкольников проявляются в степени риска нарушения здоровья детей и связаны, главным образом, с вредными привычками родителей; инфекционными заболеваниями, которые перенесла мама во время беременности; недоношенностью, асфиксией при родах и т.д. Они в значительной степени влияют на процессы жизнедеятельности детского организма, повышают риски развития патологии. Такие дети относятся к «группе риска» и требуют повышенного внимания к себе со стороны медицинских работников дошкольной образовательной организации, разработки индивидуальных оздоровительных мероприятий.

Выводы. Таким образом, окружение, влияющее на ребенка в условиях дошкольной образовательной организации, определяет уровень его здоровья. Основой здоровья, отражающей физиологическое состояние организма в окружающей среде, является степень его адаптации к этой среде. Взаимосвязь понятий «здоровье – болезнь» определяет «болезнь» как состояние дезадаптации, которое может проявляться в разных формах. Общий дисбаланс организма с окружающей средой проявляется в отклонении от нормы физического развития. Поэтому, физическое развитие в статистике здоровья относится к прямым показателям здоровья, а заболеваемость, как форма частого дисбаланса организма с окружающей средой, относится к непрямым показателям здоровья. При формировании здоровья детей в дошкольных образовательных организациях ведущую роль играет диагностика донозологических (предшествующих заболеванию) состояний у детей, таких, которые уже не могут быть оценены как норма, но еще не являются заболеванием. Активное профилактическое вмешательство именно на этой стадии состояния организма дает наибольший эффект при наименьших материальных затратах.

Выводы. Ведущими факторами, которые влияют на здоровье и физическое состояние воспитанников дошкольных образовательных организаций, выделены: среда проживания; питание в детском саду; двигательный режим; специфический иммунитет ребенка; уровень неспецифической резистентности (сопротивляемости болезням) организма ребенка; уровень санитарной культуры детей, родителей и сотрудников детского сада; уровень медицинского обслуживания детей; биологические (наследственные факторы). Физическое состояние ребенка дошкольного возраста зависит от уровня развития двигательных качеств, особенностей физического развития, функциональных возможностей отдельных систем организма, наличия или отсутствия болезней и травм.

Аннотация. Исследование раскрывает проблему формирования здоровья детей в дошкольных образовательных организациях. Проанализированы ведущие факторы влияния на здоровье дошкольников, охарактеризованы показатели физического состояния, прямые и косвенные показатели здоровья детей дошкольного возраста, посещающих детские сады.

Ключевые слова: здоровье, дети дошкольного возраста, дошкольная образовательная организация, физическое состояние дошкольников, факторы формирования здоровья.

Annotation. The problem of pupils' health forming in pre-school institutions is disclosed in the article. Essential factors of influence on pre-schooler's health are analyzed; the rates of physical condition, direct and indirect rates of pupils' health attending such institutions are characterized.

Keywords: health, children of pre-school age, pre-school institution, pupils' physical condition, health forming factors.

Литература:

1. Бабенкова, Е.А., Федоровская О.М. Технология оздоровления детей в детском саду. Новые стандарты / Е.А. Бабенкова. - М.: УЦ «Перспектива», - 2012. – 120 с.

2. Безруких, М.М. Здоровьеформирующее физическое развитие. Развивающие двигательные программы для детей 5-6 лет / М.М. Безруких. - М.: Владос, 2001. – 336 с.
3. Вильчковский, Э.С. Денисенко Н.Ф. Организация двигательного режима в дошкольном учебном заведении / Э.С. Вильчковский.- Тернополь: Мандривец, 2008. – 144 с.
4. Змановский, Ю.Ф. Воспитываем детей здоровыми / Ю.Ф. Змановский. - М.: Медицина, 1989. - 128 с.
5. Кудрявцев, В.Т., Б.Б. Егоров Б.Б. Развивающая педагогика оздоровления / В.Т. Кудрявцев. - М.: Линка-Пресс, 2000. - 296 с.
6. Овчинникова, Т.С. Организация здоровьесберегающей деятельности в дошкольных образовательных учреждениях: Монография. - СПб.: КАРО, 2006. - 176 с.
7. Рунова, М.А. Двигательная активность ребенка в детском саду. - М.: Мозаика-Синтез, 2002. - 256 с.
8. Сварковская, Л.А., Пичурова К.С. Здоровьесберегающие технологии в физическом воспитании детей раннего и дошкольного возраста / Л.А. Сварковская // Обновление содержания, форм и методов обучения и воспитания в учреждениях образования: сборник научных трудов. Научные записки Ровенского государственного гуманитарного университета. Выпуск 2(45). - Ровно: РГГУ, 2011. - С. 98-102
9. Швецов, А.Г. Формирование здоровья в дошкольных учреждениях / А.Г. Швецов. - М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2006. - 174 с.

УДК 373.2

ИССЛЕДОВАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ

*старший воспитатель Себитева Эльвира Зуфаровна
Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение
Детский сад № 304 городского округа город Уфа Республики Башкортостан (г. Уфа)*

Постановка проблемы. Взаимодействие ДОО и школы в реализации условий дошкольной подготовки детей в рамках дошкольного образования является актуальной задачей педагогической науки, практики и управленческой деятельности.

Анализ доступных научных исследований и опыта педагогической деятельности показал, что полноценная психолого-педагогическая готовность ребёнка к обучению в школе выступает, с одной стороны, как своеобразный показатель достижений его личностного развития в дошкольный период, а с другой – как базовый уровень для освоения школьной программы и как показатель готовности к принятию позиции субъекта учебной деятельности.

Изложение основного материала исследования. В нашем детском саду (МБДОУ Д/с № 304) функционируют две подготовительные к школе группы и вопросам дошкольной подготовки отводится далеко не последнее место. Каждый год мы приглашаем на родительские собрания учителей начальных классов из СОШ № 9, которые знакомят родителей с реализуемыми программами и рассказывают о важности всесторонней готовности детей к начальной школе. Непосредственная образовательная деятельность с детьми проводится по программам, активно используемым в начальной школе (Петерсон, Колесникова, Гоголева, Цыбирева). Отдельные занятия посвящаются знакомству со школой («Скоро в школу мы пойдем»). С детьми проводятся беседы о школе, важности обучения, сюжетно-ролевые игры «Школа».

Готовность ребёнка к обучению в школе в равной мере зависит от физиологического, социального и психического развития ребёнка. При этом заметим, что это не разные виды готовности к школе, а разные стороны ее проявления в различных формах активности. Музыкальный руководитель на своих занятиях проводит с ребятами развлекательные игры и конкурсы, посвященные дню знаний.

Неотъемлемой частью работы по преемственности школ и дошкольных учреждений является сотрудничество с семьей, что позволяет добиться высокого уровня общего развития ребёнка. Для решения этой проблемы у нас ведутся согласованные действия воспитателей и узких специалистов детского сада и семьи. Педагоги всегда рады проконсультировать родителей по вопросам воспитания детей и их подготовке к школе.

Одним из целевых ориентиров дошкольного образования согласно Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования, является знание произведений детской литературы. Поэтому, мы ведем активное сотрудничество с детской библиотекой № 22 и каждый год организуем экскурсии для детей подготовительных групп.

В конце декабря у нас запланированы целевые прогулки на пришкольный участок «Новогоднее украшение».

При этом мы уверены, что в современных условиях социального, природного и экологического неблагополучия, при планировании всех вышеперечисленных мероприятий, первоочередной задачей должно выступать обеспечение безопасности участников образовательного процесса. Детям дошкольного возраста свойственна огромная любознательность и активность, что порой становится для них небезопасным. В МБДОУ Д/с № 304 безопасность обеспечивается администрацией и работниками учреждения. Заведующий руководствуется общегосударственными и региональными законами, регламентирующими требования к детской безопасности.

На рисунке 1 представлена модель психологически безопасной образовательной среды МБДОУ Детский сад № 304.

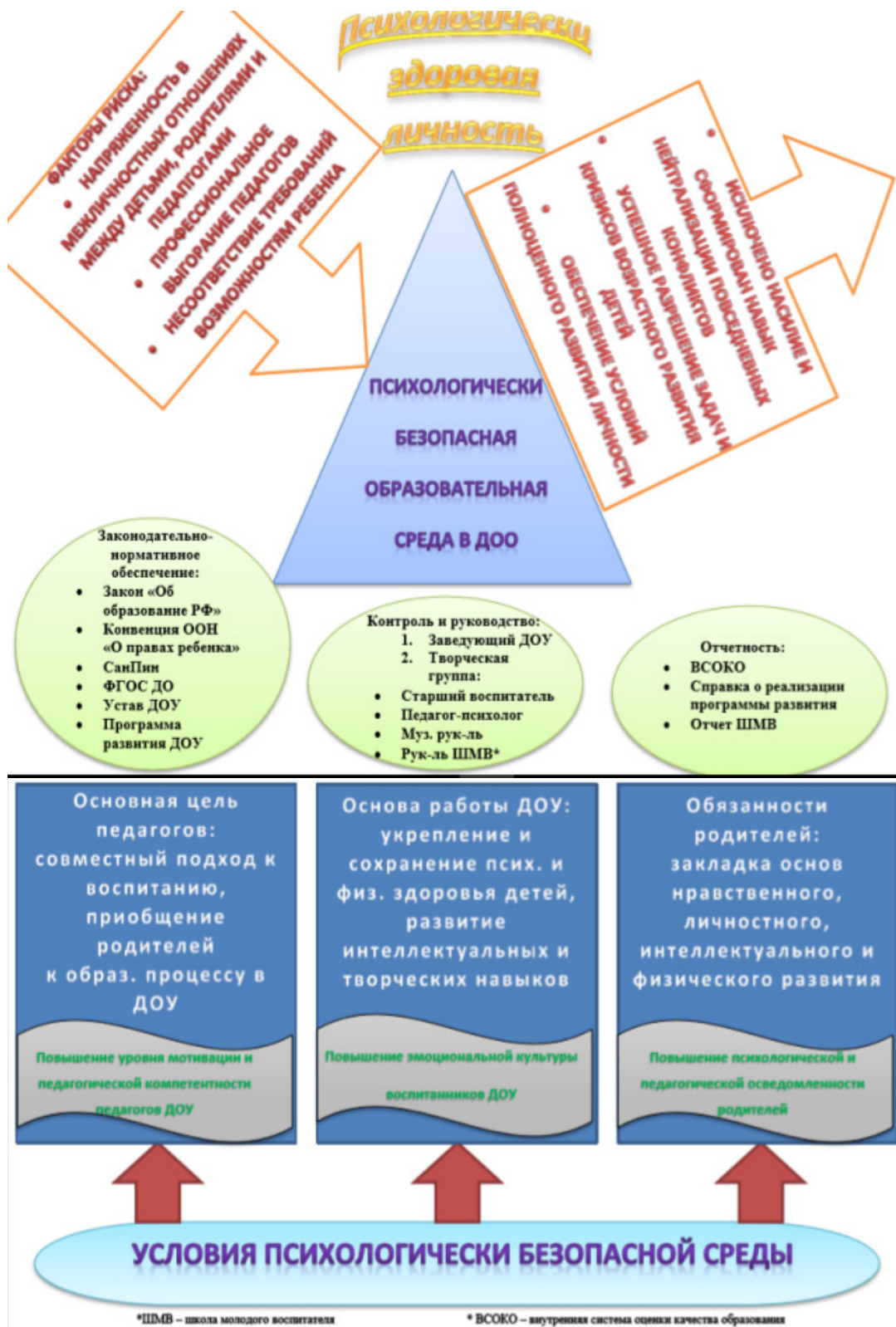


Рисунок 1. Модель психологически безопасной образовательной среды МБДОУ Детский сад № 304

В течение года мы проводим планомерную работу по обеспечению безопасности наших воспитанников: вся необходимая документация разрабатывается и утверждается заведующим детского сада, зам. зав. по АХЧ ведется постоянный контроль за соблюдением требований противопожарного, антитеррористического, контрольно-пропускного режима сотрудниками и родителями, старший воспитатель периодически размещает на стенде наглядную информацию и памятки по обеспечению безопасности как в стенах садика, так и за его пределами. Воспитатели проводят беседы с детьми на тему безопасности жизнедеятельности, консультируют родителей. Перед каждым запланированным с детьми мероприятием медсестра проводит с сотрудниками инструктажи по охране жизни и здоровья детей, при необходимости обеспечивает ответственных лиц выносной аптечкой. Заведующий и зам. зав. по АХЧ проводит инструктажи по охране труда, пожарной безопасности, ГО и ЧС. Медицинская сестра следит за здоровьем воспитанников и сотрудников,

своевременно направляя на обследование, очередные прививки и медосмотры. С сотрудниками и воспитанниками проводятся плановые и внеплановые учебные эвакуации. В старших и подготовительных группах проводятся сюжетно-ролевые игры, викторины, целевые прогулки и открытые занятия по ОБЖ, ПДД и т.д. Старшим воспитателем ведется работа по организации работы ЮИД.

Для бесед с детьми приглашаются представители полиции, пожарной части, ГИБДД. На родительских собраниях также освещаются вопросы обеспечения безопасности детей, даются рекомендации для родителей по совместной работе с детьми по изучению правил безопасности в быту и по дороге в детский сад и т.д. Воспитатели привлекают родителей и детей к участию в конкурсах поделок и рисунков на тему безопасности.

В группах оформляются стенды «Мои права» (дошкольникам о правах и обязанностях), «Экстренные службы», «Телефон доверия» и т.п.

Опираясь на нашу модель психологически безопасной образовательной среды, мы выделили следующие факторы риска для детей подготовительных групп – увеличение нагрузки на психику в связи с подготовкой к обучению в школе и приближающийся кризис 7 лет. В связи с этим основу работы ДОО мы видим в укреплении и сохранении физического и психического здоровья детей, развитие интеллектуальных и творческих навыков воспитанников, а обязанности родителей в закладке основ нравственного, личностного, физического, интеллектуального развития. Отсюда вытекает основная цель педагогов ДОО – совместный подход к воспитанию, приобщение родителей к образовательному процессу в ДОО.

С целью оценить практическую значимость нашей модели в вопросах формирования психолого-педагогической готовности детей к школьному обучению, в начале учебного года мы провели диагностику на основе методики Н. Семаго, М. Семаго «Психолого-педагогическая оценка готовности ребенка к началу школьного обучения».

В содержании диагностической работы было включено 5 заданий, в ходе выполнения которых проверялись:

- Оценка особенностей тонкой моторики и произвольного внимания (удержание, как самой инструкции, так и двигательной программы), умения работать самостоятельно в режиме фронтальной инструкции.
- Оценка сформированности навыков пересчета в пределах 9, соотнесение цифры (графемы) и количества изображенных фигур. Оценка моторных навыков при изображении цифр. Определение сформированности понятия «больше-меньше» в ситуации «конфликтного» расположения элементов.
- Оценка сформированности у ребенка звукового и звукобуквенного анализа материала, подаваемого на слух, сформированность графической деятельности (в частности, написания графем), произвольная регуляция собственной деятельности.
- Выявление сформированности произвольной регуляции деятельности (удержание алгоритма деятельности), возможностей распределения и переключения внимания, работоспособности, темпа и целенаправленности деятельности.
- Общая оценка сформированности графической деятельности, оценка топологических и метрических (соблюдение пропорций) пространственных представлений, общего уровня развития.

Формирование выше обозначенных показателей готовности предусмотрено всеми программами дошкольного и предшкольного образования. Результаты анализа полученных данных об итогах проведения психологической диагностики на начало года отображены в таблице 1.

Таблица 1

Уровень готовности детей к школе на этапе констатирующего эксперимента

	I уровень	II уровень	III уровень	IV уровень
Подг. группа № 6	22,58%	9,68%	64,52%	3,26%
Подг. группа № 2	46,43%	17,86%	35,71%	0%

На протяжении всего учебного года педагоги детского сада в работе с детьми решали следующие задачи:

- создавали благоприятный психологический климат в группах, поддерживали доброжелательную атмосферу;
 - организовывали деятельность в зоне ближайшего развития интеллектуальной и эмоциональной сферы (соответствие требований возможностям ребенка);
 - обучали социальным навыкам взаимодействия;
 - развивали социальный и эмоциональный интеллект, эмоциональную отзывчивость и чувство сопереживания у детей;
 - формировали готовность к совместной деятельности со сверстниками;
 - планировали образовательные задачи с учетом индивидуальных особенностей развития каждого ребенка;
 - использовали вариативные формы и методы работы с дошкольниками, организовывали самостоятельную и совместную деятельность детей;
 - положительно оценивали успехи ребенка (создание ситуации успеха).
- Взаимодействие ДОО и семьи заключалось в следующем:
- ориентация ДОО на актуальные, значимые проблемы, влияющие на развитие детей;
 - развитие родительской рефлексии;
 - учет личного опыта родителей;
 - подвижность образовательных программ, вариативность содержания форм и методов работы с детьми и родителями;
 - отказ от нравоучительного тона;
 - признание свободы родителей участвовать в образовательном процессе;

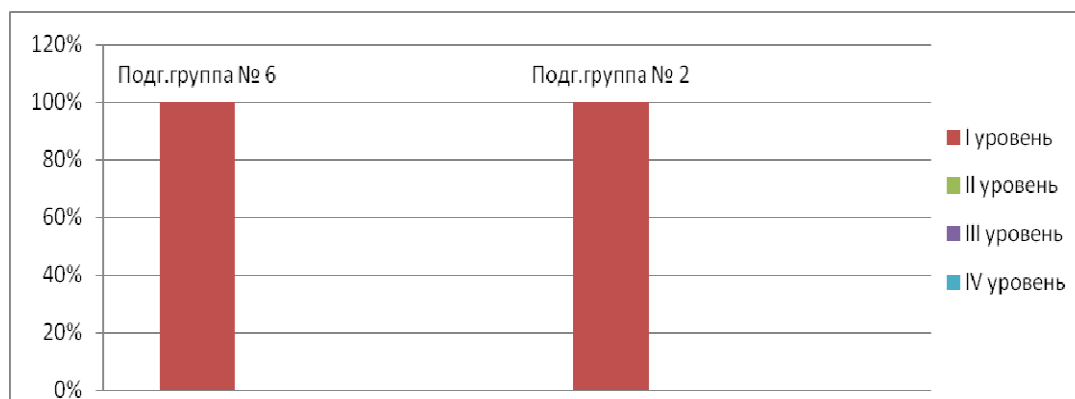
- развитие эстетических чувств воспитанников через организацию и стимулирование совместной деятельности детей и родителей.

Главным звеном для всех сотрудников нашего детского сада являются наши воспитанники, поэтому наша задача обеспечивать их безопасность и готовить к встрече с различными жизненными ситуациями. Качество работы в данном направлении определяет осознание единой цели, начиная от руководителя до младшего обслуживающего персонала. Каждый сотрудник осознает свою значимость и ответственность за сохранение жизни, здоровья, физической и психологической безопасности.

В конце учебного года была проведена контрольная диагностика детей подготовительных групп. Результаты отображены в диаграмме.

Таблица 2

Уровень готовности детей к школе на этапе контрольного эксперимента



Как мы видим, все 59 обследованных детей, выпускающиеся в школу, имеют - 1 уровень готовности – 100 %.

Выводы. Выводы по результатам исследования:

1. Повысился общий уровень готовности дошкольников к школьному обучению.
2. Уровень готовности дошкольников к школьному обучению по результатам психологической диагностики оценивается как достаточно высокий в обеих группах.
3. На высоком уровне у дошкольников сформированы умения произвольной регуляции деятельности (удержание алгоритма деятельности), возможностей распределения и переключения внимания, работоспособности, темпа и целенаправленности деятельности. Данные умения лежат в основе формирования *регулятивных универсальных учебных действий*, что позволяет нам говорить об эффективности нашей модели в формировании психолого-педагогической готовности детей к школьному обучению.

Таким образом, при построении системы образования дошкольника необходимо предусмотреть как обязательное условие возможность самореализации ребёнка на всех этапах его развития. Дошкольник всегда должен видеть и понимать применимость своих знаний и умений в значимой для него практической деятельности. А открытым сегодня вопросом, на наш взгляд, остается решение о том, чьей непосредственной обязанностью является работа над развитием этого комплекса деятельности – педагогов ДОУ или начальной школы. Мы уверены, что в формировании психолого-педагогической готовности к школьному обучению и реализации условий преемственности должны активно участвовать все субъекты образовательного процесса (родители, воспитатели, учителя, сами дети).

Аннотация. Статья посвящена изучению проблемы формирования психолого-педагогической готовности детей к школьному обучению в условиях психологически безопасной образовательной среды в детском саду. В статье раскрывается понятие «психолого-педагогическая готовность к школе», рассматривается модель психологически безопасной образовательной среды, представлены результаты исследования уровня психолого-педагогической готовности детей к школьному обучению.

Ключевые слова: психолого-педагогическая готовность к школе, профессиональное выгорание, психологически безопасная образовательная среда, педагогическая компетентность, эмоциональная культура.

Annotation. The article is devoted to the study of the problem of the formation of the psychological and pedagogical readiness of children for school education in a psychologically safe educational environment in kindergarten. The article reveals the concept of “psychological readiness for school”, considers a model of a psychologically safe educational environment, presents the results of a study of the level of psychological and pedagogical readiness of children for schooling.

Keywords: psychological and pedagogical readiness for school, professional burnout, psychologically safe educational environment, pedagogical competence, emotional culture.

Литература:

1. Галашева О. И. Психологически безопасная образовательная среда в ДОУ // Вопросы дошкольной педагогики. — 2018. — №3. — С. 21-24. — URL <https://moluch.ru/th/1/archive/92/3327>
2. Долгова В. И., Аплеева И. А. Влияние психологически безопасной образовательной среды дошкольного учреждения на развитие ребенка // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 7. – С. 81–85. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/56094.htm>
3. Дошкольное образование в XXI веке [Текст] // Сборник материалов Всероссийской научной конференции с международным участием. Уфа, 26 апреля 2013. – Уфа: Изд-во БГПУ им. М. Акмуллы, 2013. – 574 с.
4. Современные подходы к организации взаимодействия дошкольных образовательных организаций с семьями воспитанников в рамках формирования эффективного социально-педагогического партнёрства:

Сборник материалов межрегиональной конференции // сост. Ковалева Ю.А. – Томск: ТОИПКРО, 2017. – 143 с.

5. Современный ребенок – какой он? Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (28 марта 2015 год) / 264 с.

6. Социализация ребенка в условиях современной дошкольной образовательной организации: сборник научных статей III Всероссийской с международным участием научно-практической конференции, посвященной 15-летию института педагогики и 50-летию ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа, г.Баймак Республики Башкортостан 17 мая 2017 года) / под ред. И.Г. Борониловой, Г.Ф. Шабаевой (отв. редактор): БГПУ им. М. Акмуллы. - Уфа, 2017. – 454 с.

7. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. N 1155 г. Москва "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования" // <https://xn--80abucjiihbv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/6261/%D1%84%D0%B0%D0%B9%D0%BB/5230/%D0%9F%D1%80%D0%B8%D0%BA%D0%B0%D0%B7%20%E2%84%96%201155%20%D0%BE%D1%8217.10.2013%20%D0%B3..pdf>

8. Профессиональный стандарт и педагогическое мастерство педагога: проблемы и перспективы развития - Уфа: МБДОУ ДО «НИМЦ» ГО г. Уфа РБ, 2016 – 44 с.

9. «Психология образования: педагог-психолог в мире школы», (Москва, 25-26 апреля 2017) Материалы XIII Всероссийской научно-практической конференции — М.: Общероссийская общественная организация «Федерация психологов образования России», 2017– 180 с.

10. Психология развития. / Под ред. А. К. Болотовой и О. Н. Молчановой. — М: ЧеРо, 2005, 524 с.

УДК:378.2

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДЕТСКОГО САДА И НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

*заместитель директора по УВР Смирнова Дарья Викторовна
Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение
«Центр образования № 69 с углубленным изучением отдельных предметов»
городского округа город Уфа Республики Башкортостан (г. Уфа)*

Постановка проблемы. Дошкольное учреждение и начальная школа – две ступени непрерывного образования, которые очень тесно связаны друг с другом. Их совместная деятельность является одной из приоритетных задач. И здесь очень важно иметь не только педагогическое образование, но и установить правильные взаимоотношения педагогов обоих подразделений системы образования.

Одной из главных задач, указанных в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» (2012) по совершенствованию всех ступеней образования выступает преемственность дошкольного учреждения и начальной школы, как основы единства и целостности современного образования. Данная задача, обращена на модернизацию образовательных программ, технологий и введение инновационных форм в организацию образовательного процесса.

Для того чтобы создать положительную среду для гармоничного, современного, полноценного изменения личности, необходимо укрепление и развитие тесной связи между подразделением дошкольного образования и начальной школой.

Изложение основного материала исследования. Хочется отметить, что взаимосвязь в работе начальной школы и дошкольного учреждения, несет в себе применение всех форм преемственности: разработка образовательных программ, совместная работа с целью накопления опыта, постоянный отбор наиболее благоприятных путей преобразования педагогических идей, развитие у детей заинтересованности к образованию в целом.

Так, В.В. Давыдов по праву указывает, что обычно «принцип взаимодействия входит в основу обеспечения тесной работы между созданием учебных предметов для начальной школы и детским садом, интеграция форм научных и житейских понятий в программах и учебниках» [5, С. 134].

Одной из таких форм взаимодействия является проектная деятельность. Она как форма развития научно-педагогического, организационного оснащения системы образования в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» (2012), изучается с точки зрения экспериментальной и инновационной деятельности, которая помогает решать ряд совокупных задач, обращенных на внедрение в профессиональную образовательную среду технологий проектного обучения (Концепция – 2020: развитие образования). Ее использование послужит поддержкой педагогической инициативы и самостоятельности в разных видах деятельности и станет важным условием для приобретения знаний для выполнения учебно-познавательных и проектных задач в рамках преемственности (ФГОС НО).

Организация проектной деятельности в системе Центра образования: детский сад – начальная школа соответствует условиям обеспечения непрерывности образовательного процесса на всех его уровнях, сдвигает акцент на развитие объединенных качеств и нравственных характеристик индивидуальности педагога, готовности к саморазвитию в течение всей жизни как наиболее важный результат образования [2, С. 132; 6, С. 120].

Чтобы разъяснить основу понятия «проектной деятельности» в первую очередь конкретизируем ее связь со следующими, отвечающими требованиям науке понятиями как «проект», «проектная деятельность» включающим в себя различное содержание, как со стороны разнообразных отраслевых знаний, так и разных уровней методологии науки.

Анализ литературы позволил выявить, что проект представляет собой план действий для достижения предполагаемого результата. Проектную деятельность рассматривают как метод развивающего обучения, благодаря которому дети учатся решать значимые для них проблемы, получать при этом конкретный осязаемый результат. О.В. Полозова [11, С. 78] считает проектную деятельность через призму системного подхода как эффективное средство для формирования социальной компетентности. Н.В. Матяш [8, С. 15] ставит проектную деятельность как выражение творчества, а учебный

проект и метод проектов не разделяет с этим понятием. А.И. Савенков [12, С. 5] и Е.С. Полат [10, С. 195] считают её одним из видов познавательной деятельности.

С точки зрения психологии термин «проектная деятельность» в нынешний период времени достигло особую актуальность и обновленное содержание в связи с развитием вопросов организации проектной деятельности образовательных систем (Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков, Н.Ф. Тальзина, И.С. Якиманская).

В данном исследовании под «проектной деятельностью», как определением, понимаем совместную деятельность всех участников образовательного процесса, которая содействует результативности обозначенных целей, обращенная на определение принимаемых и осознаваемых руководителем ОУ проблем, включая анализ проблемы и постановку цели, выбор возможностей для результативного решения проблемы и достижения цели, составление и выполнение проекта действий, и оканчивается приобретением осязаемого практического результата и рефлексией.

Для объяснения механизма организации проектной деятельности рассмотрим этапы ее проведения в системе детский сад и начальная школа.

В дошкольном образовании А.Н. Веракса [3, С. 52] и А.М. Вербенец [4, С. 121] определяют следующие этапы:

- мотивационный этап стимулирует интерес к изучению проблемы, выдвижение гипотез и предложений по изучению поставленной проблемы;
- проблемно-деятельностный этап формирует самостоятельный поиск информации, ее обработки и использования;
- творческий этап образует умение делового содействия в течении парного и подгруппового сотрудничества, умения публичной самопрезентации.

В проектной деятельности начальной школы А.Г. Асмолов [1, с. 12] и Т.Г.Новикова [9, с. 52] отметили следующие этапы:

- поисковый определяет тему, поиск и анализ проблемы, постановку цели проекта;
- аналитический этап осуществляет оценку существующих данных, их изучение, исследование соответствующих средств реализации цели (анализ альтернативных решений);
- практический этап выполняет запланированные технологические операции, текущий контроль качества, внесение (при необходимости) изменений;
- презентационный подготавливает полученную информацию, для изучения возможности использования итогов проекта;
- контрольный анализирует результаты выполнения проекта и оценивает качества его выполнения.

Соответственно все этапы организации проектной деятельности во всех ступенях образования схожи по своим задачам и целям, что облегчит проведение тематических коллективных проектов в Центре образования: детский сад – начальная школа.

Так же, для успешной организации проектной деятельности в Центре образования: детский сад – начальная школа необходимо выявить наиболее актуальные виды проектов в рамках преемственности структурных подразделений.

Главная мысль, которую мы преследуем для достижения единства в ходе проектной деятельности это создание универсальных видов проектов, которые смогут использовать в своей работе педагоги детского сада и школы. Для себя выделили следующие виды проектов:

- проекты, способствующие обогащению направленности разностороннего отношения детей к социализации;
- проекты, способствующие развитию суждений;
- проекты, способствующие развитию и закреплению позиции преобразователя [7, С. 78].

При этом, испытывая структуру универсальных видов, взятых за основу организации проектной деятельности в Центре образования: детский сад – начальная школа желательно сохранить принцип взаимосвязи и преемственности, однако, как сказал В.В. Давыдов «данный принцип должен связывать все стороны образовательного процесса, и быть различным как по содержанию, так и по порядок подачи их детям» [5, С. 11]. Из данного высказывания следует отметить, что с поступлением в школу, ребенок должен почувствовать новизну и своеобразие тех видов проектной деятельности, полученных в дошкольном учреждении.

Поэтому для успешной организации проектной деятельности необходимо так же ориентировать педагогические кадры на инновационную работу, следует отметить уровень профессиональных знаний в рамках проектной деятельности педагогов подразделений Центра образования.

Система работы с педагогическими кадрами должна отражать в себе методические мероприятия, направленные на повышение профессиональной компетенции в зависимости от поставленных задач в рамках организации проектной деятельности.

Основными направлениями системы работы с педагогическим составом по преемственности в рамках проектной деятельности является методическая работа. Данная работы основывается на непрерывном образовании педагогического коллектива.

Задачи методической работы в рамках преемственности проектной деятельности в Центре образования:

- осваивать более рациональные методы и приемы обучения педагогов;
- стимулировать педагогический коллектив путем побуждения, премирования, награждения, направления на участие во всевозможных мероприятиях;
- повышать уровень подготовленности педагогов к организации и ведению проектной деятельности в рамках преемственности двух подразделений («Детский сад» и «Школа»);
- осуществлять обмен опытом между членами педагогического коллектива;
- выявлять, изучать, обобщать и пропагандировать лучший педагогический опыт по проектной деятельности;
- повышать качество и эффективность единого образовательного процесса;
- повышать уровень компетентности педагогов в рамках преемственности подразделений Центра образования по организации проектной деятельности.

Методическая работа ориентирована, прежде всего, на достижение и поддержание высокого качества процесса организации проектной деятельности в системе Центра образования: детский сад – начальная

школа, становлению единого индивидуального стиля педагогической деятельности в данном аспекте. Методическая работа должна способствовать развитию творчества, инициативы и, в конечном итоге, быть направлена на повышение качества организации проектной деятельности. Должен вестись постоянный поиск нового содержания, новых инновационных видов единого педагогического пространства преемственности в рамках проектной деятельности.

Целенаправленность коллективной деятельности в рамках организации проектной деятельности и работы по преемственности детского сада и начальной школы – такое состояние коллектива, когда единая цель оказывает решающее влияние на совместную деятельность, подчиняет ее себе.

Выводы. Таким образом, проектная деятельность как форма организации взаимодействия детского сада и начальной школы характеризуется социальным заказом общества, его установками, убеждениями и идеалами, групповыми интересами.

Аннотация. Взаимодействие всех ступеней образовательного процесса для организации проектной деятельности в Центре образования: детский сад – начальная школа остается одной из приоритетных задач, решением которых является правильное взаимоотношение педагогов всех ступеней системы образования, направленное на модернизацию образовательных программ, технологий и внедрение инновационных форм организации образовательного процесса.

Ключевые слова: проектная деятельность, центр образования, преемственность, этапы, методическая работа.

Annotation. Interaction of all stages of the educational process for the organization of project activities in the center of education: kindergarten-primary school remains one of the priorities, the solution of which is the correct relationship of teachers of all stages of the education system, aimed at the modernization of educational programs, technologies and the introduction of innovative forms of educational process.

Keywords: project activities, education center, continuity, stages, methodical work.

Литература:

1. Асмолов, А.Г. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя [Текст] / [А.Г. Асмолов., Г.В. Бурменская, И.А. Володарская]; под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2010. – 159 с.
2. Божович, Л. И. Психологические вопросы готовности ребенка к школьному обучению / Л. И. Божович // Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста: сборник статей / под ред. А. Н. Леонтьева и А. В. Запорожца. – М.: Международный Образовательный и Психологический Колледж, 1995. – С. 130-141.
3. Веракса, А.Н. Проектная деятельность дошкольников [Текст] / Н.Е Веракса, А.Н.Веракса. – М.: Мозаика - Синтез, 2015. – 64 с.
4. Вербенец, А.М. Планирование и организация образовательного процесса дошкольного учреждения по примерной общеобразовательной программе «Детство» [Текст]: учеб.-метод. пособие. / А.М. Вербенец, О.В. Солицева, О.Н. Сомкова. – СПб.: ООО «Издательство» Детство-Пресс», 2013. – 272 с.
5. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения [Текст] / В.В.Давыдов – М., Интор, 2008. – 613 с.
6. Давыдова, О. И. Проекты в работе с семьей / О. И. Давыдова, А. А. Майер, Л. Г. Богославец. – М.: ТЦ Сфера, 2012. – 128 с.
7. Деркунская В.А. Проектная деятельность дошкольников. Учебно-методическое пособие [Текст] / В.А. Деркунская — М.: Центр педагогического образования, 2012. — 144 с.
8. Матяш, Н.В. Проектная деятельность младших школьников: Книга для учителя начальных классов [Текст] / Н.В. Матяш, В.Д. Симоненко – М.: Вентана-Граф, 2004. – 110 с.
9. Новикова, Т.Г. Проектирование и экспертиза инновационной деятельности в образовании [Текст] / Т.Г. Новикова. – М.: ЦРСДОД, 2012. – 64 с.
10. Полат, Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования [Текст] / Е.С. Полат. – М.: изд. центр «Академия», 2010. – С. 193-368.
11. Полозова, О.В. Формирование социальной компетенции у дошкольников с ОНР 3 уровня в проектной деятельности / О. В. Полозова // Специальное образование. – 2013. – № 3. – С. 78-86.
12. Савенков, А. И. Детское исследование как метод обучения старших дошкольников / А. И. Савенков. – М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2007. – 92 с.

УДК 37.014.1(075.8)

ЗНАКОМСТВО СТУДЕНТОВ С АНДРАГОГИКОЙ КАК ОБЛАСТЬЮ СОЦИАЛЬНОЙ ПРАКТИКИ

*кандидат педагогических наук, доцент Стручаева Тамара Михайловна
ФГБОУ ВО «Белгородский государственный аграрный университет имени В. Я. Горина» (г. Белгород)*

Постановка проблемы. Андрагогика – одна из современных педагогических отраслей, изучающая содержание и процесс обучения взрослых. Особенно популярной эта новая наука и педагогическая дисциплина стала в начале нашего века в связи с развитием информационного общества и реализацией идеи непрерывного образования, «образования в течение всей жизни».

Изложение основного материала исследования. В подготовку студентов экономического факультета Белгородского государственного аграрного университета имени В.Я. Горина (БелГАУ) этот учебный курс введен два года назад. Его изучают на ступени бакалавриата по направлению подготовки 44.03.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)», в будущем эти студенты станут специалистами по профессиональному обучению и будут работать преподавателями СПО в нашем регионе.

Цель и задачи учебного курса «Андрогогика» определены в ее рабочей программе, разработанной преподавателями кафедры профессионального обучения и социально-педагогических дисциплин Белгородского ГАУ. В содержании преподаваемой дисциплины выделены следующие модули: 1. Андрагогика как новая отрасль науки об образовании. 2. Образование взрослых как диалог «человек-мир». 3. Практическое содержание образования взрослых.

Приведем в качестве примера тематику лекционных и практических занятий курса по модулю № 2: 1. Знание в структуре целей образования взрослых: современная проблематизация. 2. Социально-ориентированное мышление взрослого человека как ценность для общества и личности. 3. Самопознание и

самопонимание – актуализированные ценности образования взрослых. 4. Общество – личность: образовательная-ценностное взаимодействие. 5. Методики в образовании взрослых. 6. Психолого-педагогическая диагностика обучающихся. 7. Формирование методологической культуры специалиста в системе образования взрослых. 8. Особенности структурирования содержания в образовании взрослых. 9. Значимость эмоционального содержания в образовании взрослых.

Преподавание педагогических дисциплин в вузе позволяет использовать краеведческие материалы на учебных занятиях. В условиях нашего региона - это реализация интегрированного курса «Белгородоведение». Данный модуль активно внедряется в Белгородской области с 2014 года на всех ступенях образования – от детского сада до вуза - как обогащающая учебный процесс дисциплина, способствующая социокультурному становлению и развитию детей и молодежи.

Белгородский государственный аграрный университет имени В.Я.Горина тесно связан со всем агропромышленным комплексом Белгородчины, целенаправленно готовит специалистов для нашего региона, поэтому преподавание специальных дисциплин адаптировано с нашими белгородскими реалиями. В таком же русле реализуется и дисциплина «Андрагогика». Так, например, на кафедре профессионального обучения и социально-педагогических дисциплин оборудован специализированный кабинет по истории и краеведению, фотоматериал об исторических раритетах Белгородчины расположен также на коридорных фотоэкспозициях. Кабинет «Педагогического мастерства», фотоматериалы в оформлении библиотеки и читального зала, факультетские мини-музеи и исторические экспозиции, Аллея лауреатов премии В.Я. Горина, музей истории Белгородского ГАУ, мемориальные доски в память о выдающихся ученых-аграриях также составляют положительную образовательную среду для духовно-нравственного воспитания студенческой молодежи, формирования положительных идеалов, повышения качества образовательного процесса на региональных примерах. Опыт работы по духовно-нравственному развитию и воспитанию студенческой молодежи отражен в коллективной монографии членов кафедры профессионального обучения и социально-педагогических дисциплин «Духовно-нравственные ценности современного образования» [2], в выступлениях и публикациях на Международных и региональных научно-практических конференциях [4].

Укажем на некоторые региональные материалы, используемые нами на занятиях со студентами по андрагогике.

На примере деятельности Белгородского института развития образования студенты знакомятся с адаптивными программами обучения на Белгородчине: для начинающих учителей, по ИКТ для разных категорий обучающихся, быстрому чтению для детей и взрослых, иностранному языку, программами ПК для педагогических работников - мигрантов из Украины.

В докладах, сообщениях и рефератах студенты используют данные Белгородского центра занятости, сведения о демографическом составе Белгородской области, о профессиональных запросах переселенцев из разных территорий РФ. Несомненно, предметом интересов является деятельность регионального университета «третьего возраста», технология работы со взрослыми слушателями институтов повышения квалификации на Белгородчине и содержание программ повышения квалификации.

В программе практических занятий по курсу андрагогике - знакомство с деятельностью библиотекарей и музейных работников как андрагогов: коллективное тематическое посещение библиотеки и читального зала БелГАУ, знакомство с базой обучения в БелИРО, посещение музеев вуза и города, рассмотрение их экспозиций как средств неформального и информального образования. Кроме того, студенты знакомятся с событийным календарем Белгородской области и белгородскими брендами как средством для информального образования, выступают с сообщениями о новой популярной серии книг «Библиотека белгородской семьи» [3]. Студенты получают информацию о коммерческих курсах для взрослых Белгорода, встречаются с преподавателями белгородской школы быстрого чтения, узнают о специфике работы с взрослыми.

Андрагогика изучается студентами с нескольких точек зрения: как наука, как учебный предмет и как область социальной практики. Нужно также указать, что часть учебного материала студенты осваивают самостоятельно. В нашем варианте – это раздел «Андрагогика как область социальной практики». В качестве отчета о самостоятельной работе студенты готовят и защищают рефераты с использованием региональных примеров по материалам СМИ, Интернет-ресурсов, научной библиотеки вуза. В качестве таких тем для индивидуального исследования были выбраны: «Особенности образования социально незащищенных групп взрослого населения», «Подготовка и переподготовка безработных», «Женское образование: история и современность», «Обучение военнослужащих, уволенных в запас», «Специфика образования взрослых инвалидов», «Дистанционное обучение инвалидов», «Обучение взрослых в иной лингвокультурной среде», «Образование людей третьего возраста как институт социальной адаптации», «Образование в жизни взрослых, отбывающих наказание в местах лишения свободы» и др.

Остановимся кратко на содержании студенческого реферата на тему «Женское образование: история и современность». Культурно-исторический опыт показывает, что в системе непрерывного образования женщина постоянно оказывается в неравном положении с мужчиной. На этот исторический факт девушки-студентки обращают особое внимание. В их рефератах историческая часть занимает достаточно большое место. В современном российском высшем образовании 55% всего числа работников представлены женщинами. По данным И.А.Колесниковой, 28% от общего числа являются кандидатами наук, 13% - докторами наук [1, с. 103].

Содержательно в структуре реферата раскрываются такие вопросы, как: 1). Образование как средство социальной защиты женщин. 2). Образовательные потребности женщин. 3). Организация женского образования.

В XXI веке общество требует формирования такого типа женщины, которая способна адаптироваться к современной ситуации, сохраняя свое природное начало. Перед женским образованием в современных условиях стоит специфическая задача гармонизации социополовой позиции во всех сферах жизнедеятельности: самореализация в производственной и общественной жизни, утверждение через карьеру, сохранение любви и согласия в семье и др. Образование стало одним из важных факторов повышения конкурентоспособности женщины на рынке труда, в общественной жизни.

В реферате студенты раскрывают отличия мужского образования от женского на региональных примерах из деятельности образовательных учреждений Академии футбола, Шебекинской гимназии-интерната для одаренных девочек, кадетских классов и др. Студенты наблюдают за стилем

преподавательской деятельности мужчин и женщин на материале конкретного образовательного вуза и своих общеобразовательных школ. Некоторые из наблюдений озвучиваются в реферате. Данные о численном составе среди мужского и женского преподавательского корпуса в школах и вузах, среди обучающихся на разных факультетах и специальностях вуза достаточно показательны и зависят от многих объективных и субъективных факторов.

На основании анализа популярных среди девушек и женщин газет и журналов студенты составляют перечень наиболее актуальных тем для разных возрастов женщин, ориентированных на разные информационные запросы. Представляют определенный интерес также данные, которые студенты приводят, исходя из информации статистического управления и службы занятости г. Белгорода и отдельных муниципальных районов.

Содержание учебных занятий заинтересовало наших студентов, и многие из них пожелали на основании своих рефератов подготовить тезисы для участия в Международной научной конференции Белгородского ГАУ имени В.Я.Горина «Молодежный аграрный форум - 2018» на секциях «Социально-гуманитарных проблем» и «Духовно-нравственные ценности современного общества» (20-24 марта 2018 года).

Выводы. В завершении хочется отметить, что первый опыт проведения занятий по новому курсу позволяет сделать определенные выводы о корректировке содержания, организационных форм контактной работы со студентами, о видах самостоятельной работы студентов с учетом региональных условий и возможностей – организационных, методических, технологических. Надеемся, что для будущих преподавателей техникумов и колледжей усвоенный курс позволит качественнее вести работу со своими будущими взрослыми обучающимися. А использованные в учебном курсе «Андрагогика» краеведческие материалы помогут молодым специалистам в будущем лучше адаптироваться в региональных - белгородских - условиях.

Аннотация. В статье автор кратко характеризует курс андрагогики, который начали преподавать будущим специалистам по профессиональному обучению в аграрном вузе. Как одна из педагогических дисциплин, андрагогика позволяет часть учебного содержания интегрировать с региональными материалами. Это способствует сделать учебный предмет более актуальным, приближенным к социально-экономическим условиям региона.

Ключевые слова: андрагогика, профессиональная подготовка, региональный компонент, белгородоведение.

Annotation. In the article, the author briefly describes the course of andragogy, which began to be taught to future specialists in vocational education in an agricultural university. As one of the pedagogical disciplines, andragogy allows to integrate the part of the educational content with regional materials. This contributes to making the school subject more relevant, close to the social and economic conditions of the region.

Keywords: andragogy, professional training, regional component, Belgorod studies.

Литература:

1. Колесникова И.А. Основы андрагогики. – М.: АКАДЕМИЯ, 2003. - 240 с.
2. Никулина Н.Н. Духовно-нравственные ценности современного образования. Монография / Н.Н.Никулина, Е.В.Крикун, С.Н.Шевченко, И.А.Белозерова, А.А.Крисанов, Т.М.Стручаева. – Белгород: КОНСТАНТА, 2016. – 308 с.
3. Стручаева Т.М. Андрагогика: Учебное пособие с практикумом. – Майский: Изд-во Белгородского ГАУ, 2017. – 159 с.
4. Стручаева Т.М. Использование краеведческого материала на занятиях по курсу «Андрагогика» со студентами аграрного вуза // Наука и образование: отечественный и зарубежный опыт. Сборник статей. – Белгород: Изд-во ООО «ГиК», 2017. – С. 75-80.

УДК 378

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА К РЕШЕНИЮ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ЗАДАЧ

*студентка магистратуры 2 курса Сынтина Марина Анатольевна
Самарский филиал государственного автономного образовательного учреждения высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет» (г. Самара);
кандидат педагогических наук, доцент Никулина Елена Борисовна
Самарский филиал государственного автономного образовательного учреждения высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет» (г. Самара)*

Постановка проблемы. Образование в современном обществе представляет собой зону развития, саморазвития и совершенствования человека, без которых невозможно себе представить квалифицированного специалиста любого профиля, в частности педагога. В связи с этим требования к профессиональной подготовке обучающихся в ВУЗе включают в себя формирование профессиональной компетентности [3].

Изложение основного материала исследования. В науке существуют разные понимания сущности понятия профессиональной компетентности. В академическом словаре русского языка компетентность понимается как свойство человека обладать знаниями в определенной области [6]. А.А. Вербицкий определил компетентность как реализованную систему компетенций, интегральную, проявленную в деятельности характеристику личности профессионала, определяющую успех дела и ответственность за ее результаты [1].

А.В. Хуторской связывал компетентность с обладанием человеком совокупностью взаимосвязанных качеств личности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности [7].

Таким образом, компетентность выступает как субъективное качество человека, свойство его внутреннего мира, определяющего успешное выполнение той или иной деятельности.

В ФГОС ВО приведен перечень компетенций, необходимых для формирования, среди которых можно выделить готовность выпускников-бакалавров к здоровьесберегающей деятельности, под которой

понимается педагогическая деятельность, направленная на укрепление физического, психического и социального здоровья субъектов воспитательно-образовательного процесса.

Готовность к здоровьесберегающей деятельности обозначена в ФГОС ВО не случайно. Состояние здоровья у дошкольников – это один из показателей благополучия общества в будущем. В последние годы в России здоровье дошкольников резко ухудшается: дети страдают избыточной массой тела, ухудшилось зрение, нарушена осанка, наблюдаются признаки плоскостопия, увеличились заболевания полости рта и т.д.

В.И.Загвязинский отмечал, что здоровьесбережение в образовании – это единство медико-гигиенических, валеолого-педагогических мер, направленных на сохранение и укрепление здоровья участников образовательного процесса, а также рост их образованности в данной сфере [2].

В настоящее время в образовательном процессе ВУЗа формированию готовности обучающихся к здоровьесберегающей деятельности уделяется достаточное внимание, вместе с тем наблюдается разрыв между теоретической подготовкой будущих педагогов и формированием практических навыков в данной области. Об этом свидетельствуют данные опроса молодых педагогов, согласно которым 20% испытывают затруднения в выборе методов физического воспитания, 30% – в применении методов защиты в условиях чрезвычайных ситуаций, 15% не готовы к оказанию первой помощи, 20% не владеют здоровьесберегающими технологиями.

В связи с этим возникает необходимость в разработке модели формирования готовности студентов к решению здоровьесберегающих задач.

В составе готовности студентов педагогического ВУЗа к решению здоровьесберегающих задач у дошкольников можно выделить следующие компоненты: мотивационный; содержательный; операционный; результативно-оценочный. Совокупность перечисленных компонентов составляют основу модели формирования готовности обучающихся к решению здоровьесберегающих задач.

Модель это – упрощенное представление о реальном объекте, процессе или явлении. Модель дает возможность предвидеть пути, средства, методы для формирования профессиональных навыков, умений и знаний у студента [5]. Модель формирования готовности студентов педагогического ВУЗа к решению здоровьесберегающих задач у дошкольников разрабатывалась с позиции системного подхода. Основу методологического фундамента для формирования готовности студентов к решению здоровьесберегающих задач у дошкольников составляют:

- отечественные и зарубежные теории;
- концепции гуманизации и гуманитаризации обучения;
- идеи о целостности образовательного процесса;
- положение о сущности ЗОЖ;
- теории формирования культуры здоровья.

При разработке модели необходимо учитывать основные функции здоровьесберегающей деятельности педагога:

- адаптивную, характеризующую адаптацию дошкольников к социально значимой деятельности, оптимизацию состояния организма ребенка, повышение его резистентности;
- ценностно-коммуникативную, предполагающую формирование ценностных ориентаций, бережного и ответственного отношения к здоровью, трансляцию опыта ведения ЗОЖ;
- диагностическую, включающую мониторинг физического и двигательного развития детей, определение индивидуальных особенностей и возможностей каждого ребенка;
- образовательную, обеспечивающую педагогу знания и умения в здоровьесберегающей деятельности;
- рефлексивную, заключающуюся в переосмыслении и оценке предшествующего личного опыта к созиданию здоровья, что позволяет соизмерять реально достигнутые результаты с перспективами.

Мотивационный компонент модели обусловлен тем, что реформы в системе образования предъявляют высокие требования не только к профессионализму педагога, но и к его индивидуальному здоровью, умению поддерживать ЗОЖ, сохраняя при этом высокую работоспособность и творческое долголетие; подчеркивают необходимость знания педагогами не только индивидуальных особенностей воспитанников, состояния их здоровья, для активизации имеющихся резервов и формирования гармонично развитой личности, но и знания способов сохранения и укрепления своего профессионального и физического здоровья.

В основе содержательного компонента модели формирования готовности к здоровьесберегающей деятельности положен спецкурс «Здоровьесберегающие технологии у дошкольников», который позволит будущим специалистам получить представления о сущности здоровья детей дошкольного возраста (его структурных компонентах, уровнях и тенденциях), о влиянии здоровья на характер и продуктивность различных видов деятельности ребенка, зависимость здоровья ребенка от его образа жизни. Ключевым модулем в спецкурсе является изучение здоровьесберегающих технологий, совокупности принципов, приемов и методов педагогической работы, которые наделают традиционные педагогические технологии воспитания и обучения признаками здоровьесбережения.

Н.К. Смирнов представил классификацию здоровьесберегающих технологий:

- медико-гигиенические технологии, которые включают в себя контроль и помощь в обеспечении гигиенических условий в соответствии с Сан ПиНом;
- физкультурно-оздоровительные технологии направлены на физическое развитие воспитанников;
- экологические здоровьесберегающие технологии направлены на гармоничное взаимоотношение с природой;
- технологии обеспечения безопасности жизнедеятельности направлены на обеспечение безопасности жизни и здоровья дошкольника.

Операционный компонент модели включает в себя применение теоретических знаний в ходе учебной и производственной практики. Программы практик скорректированы и включают в себя такие разделы, как применение физкультурно-оздоровительных технологий в образовательной деятельности, моделирование безопасной предметно-пространственной развивающей среды, проведение просветительской работы с семьями воспитанников по здоровьесбережению дошкольников.

При реализации разработанной модели необходимо учитывать индивидуально-личностные особенности студентов, их профессиональную направленность, уровень теоретической и практической подготовки.

Выводы. Реализация модели формирования готовности студента к решению здоровьесберегающих задач у дошкольников предполагает создание совокупности организационно-педагогических условий:

- социально-организационные условия, наличие материально-технической базы, профессионально-личностное совершенствование педагогических кадров, рационализация педагогической деятельности;

- психолого-педагогические условия: формирование у педагогов и студентов мотиваций и потребностей в здоровьесберегающих технологиях: гуманизации, гуманитаризации и демократизации образовательного процесса [4], системность в использовании средств и методов здоровьесбережения;

- дидактические условия, применение здоровьесберегающих технологий, взаимосвязь способов учебной деятельности и педагогической практики активное использование методов физкультурно-оздоровительной и самостоятельной работы.

Данная модель отображает реальные позиции процесса формирования готовности студентов педагогического ВУЗа к решению здоровьесберегающих задач, включает в себя наличие и выполнение всех психолого-педагогических условий и формирует личностные образования.

Аннотация. Представлена модель формирования готовности студентов педагогического ВУЗа к решению здоровьесберегающих задач у дошкольников; рассматриваются понятия «компетентность», «здоровьесбережение», «здоровьесберегающая деятельность», «готовность», «модель»; раскрывается структура и компоненты готовности.

Ключевые слова: компетентность, здоровьесбережение, здоровьесберегающая деятельность, готовность, модель.

Annotation. The model of formation of readiness of students of pedagogical high School to the decision of health saving tasks at preschool children is presented; concepts "competence", "health saving", "health saving activity", "readiness", "model" are considered; the structure and components of readiness are revealed.

Keywords: competence, health saving, health saving activity, readiness, model.

Литература:

1. Вербицкий А.А., Ильязова М.Д. Инварианты профессионализма: проблемы формирования М.: Логос, 2011. 288 с.
2. Загвязинский В.И., Закирова А.Ф., Строкова Г.А. Педагогический словарь. М.: Академия, 2008. 352 с.
3. Никулина Е.Б. Факторы повышения конкурентоспособности выпускников вуза. Сборник научных трудов ученых Московского городского педагогического университета и Бакинского славянского университета. – М., 2010. – С. 242-248.
4. Носков И.А., Соловова Н.В. Инновационные стратегии вуза. Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2012. № 5 (96). С. 51-56.
5. Сластенин В. А. Профессиональная готовность учителя к воспитательной работе: содержание, структура, функционирование // Профессиональная подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. М.: МГПИ им.В.И.Ленина. 1982. С. 14-28.
6. Словарь русского языка: В 4-х т. / РАН, Ин-т лингвистич. исследований; Под ред. А. П. Евгеньевой. — 4-е изд., стер. — М.: Рус. яз.; Полиграфресурсы, 1999.
7. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования М.: ИОСО, 2002. – С. 135.

УДК 159.9.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТУРИЗМ КАК МЕТОД СОПРОВОЖДЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

*кандидат психологических наук, доцент Татаринцева Альбина Юрьевна
Воронежский государственный педагогический университет (г. Воронеж)*

Постановка проблемы. «Меняем реки, страны, города», то есть – путешествуем, впитываем в себя эмоции, впечатления, которые получаем от увиденного, услышанного, прочувствованного. Меняемся сами или нет? На этот вопрос ответить и трудно и легко одновременно. Да, вроде изменения происходят в нас, но не всегда. И тогда мы обращаемся к себе и к окружающим нас людям с вопросом: «Почему?». Почему? Почему? Почему? Пытаясь ответить на этот вопрос, часто мы большое внимание и значение уделяем внешним факторам (условиям, погоде, окружающим людям, природе, комфорту и т.п.), которые, безусловно, вносят свою лепту в путешествие. Но мало кто из нас, путешествующих, обращает внимание на свой внутренний мир, свои душевные переживания и терзания, которые сопровождают нас по волнам жизни.

Еще в XIX - начале XX вв. многие доктора, желая помочь своим больным излечиться от меланхолии (хандры, мрачного помешательства), рекомендовали своим пациентам путешествия (на воды, в города и страны), гарантируя больным излечение и исцеление своих недугов. Вернувшись из дальних стран, однако, не все получали исцеление. И тогда репутация доктора могла пошатнуться. В ходе любого лечения, а путешествие в данном случае воспринималось именно так, важную роль играет сам «больной» и его желание вылечиться.

Почему же не у всех это получалось? Все просто и сложно одновременно. Важно не только захотеть вылечиться, но и приложить определенные усилия для этого. Одного желания мало. Необходимо трудиться над своим внутренним миром, создавать образы, картины, которые вам не только нравятся, но и несут в себе позитивное восприятие окружающего мира, настраивают человека жить в гармонии с собой и окружающими. Труд этот тяжелый, но необходимый для развития личности.

Изложение основного материала исследования. В психологической практике существуют упражнения, методики, помогающие человека формировать свой внутренний мир, создавать и хранить в нем положительные образы, которые помогают выстоять в определенных жизненных ситуациях, сформировать свое отношение к проблемам и неурядицам нашей жизни. Необходимо постоянно работать над собой. Вспоминается притча рассказанная И.В. Вачковым: утром идя на работу, человек видел каждый день одну и ту же картину. Хозяин дома сидит в кресле чашечке и читает газету, его жена хлопочет по хозяйству, а у его ног лежит собака и постоянно воеет. День видит эту картину, два. На третий он не выдерживает и спрашивает у хозяина: «А почему ваша собака постоянно воеет?». Хозяин отвечает: «А она лежит на большом гвозде. Ей настолько больно, что она воеет, но не настолько больно, чтобы встать и перейти на другое место».

В последние годы, работая над становлением и развитием программ, связанных с психологическим туризмом в воронежском государственном педагогическом университете, перед нами часто стояла задача, где проводить и реализовывать программу? Перелистывались десятки книг и буклетов, просматривалось огромное количество сайтов и интернет-страниц в поиске места проведения мероприятия. Сомнения, споры, терзания и переживания сопровождали этот процесс постоянно. Но в ходе проделанной в течение последних лет работы, мы пришли к определенным, ставшим уже традиционными, мероприятиям, которые проводятся в одних и тех же местах [1; с. 18].

В качестве таких мест нами были выбраны г. Елец (Липецкая область) и территория Холкинского монастыря (Белгородская область). Почему именно эти территории?

Во-первых, это места с богатым историческим прошлым, имеющие глубокие культурные, конфессиональные, этнографические традиции.

Во-вторых, территориальное расположение, позволяет осуществить поездку в течение одного дня и не занимает больше 8 – 9 часов, что укладывается в разработанную нами концепцию.

В-третьих, эти места находятся недалеко от Воронежа, но в силу разных событий, как правило, нечасто посещаются жителями Воронежской и близлежащих областей, и представляют для студентов интерес.

Совсем недавно мы познакомились с музеем великого советского композитора, чье детство и юность прошли в Ельце, Тихона Хренникова. В отличие от других музеев города, этот музей знакомит своих гостей не только с жизнью, бытом композитора, но, в большей степени, передает атмосферу творчества, которая смогла воспитать и сформировать великую личность музыкального мира; делает акцент на тех сторонах жизни Хренникова, которые способствовали его взлету. В музее очень много личных вещей композитора, подарков и наград, которые он получал от руководителей разного уровня, а также от благодарных слушателей и ценителей его творчества. Посетить этот музей стоит не только любителям советской музыке, но и каждому человеку, который позиционирует себя как гражданина великой страны.

Музей кружева. Бывая в городе с периодичностью раз или два в год, у нас никак не получалось попасть в этот замечательный музей. Конечно, мы огорчались, переживали. Но видно не судьба. Компенсировать этот пробел в знакомстве с городом, помогал и помогает до сих пор чудный магазин-салон Елецкого кружева. В этом, с позволения сказать, магазине, а больше, конечно же салоне-музее, представлены удивительные вещи, выполненные в технике плетения Елецкого кружева. Рассматривать произведения искусства можно часами, благо народу в магазине не много, разве что стайка туристов забежит поглазеть на удивительные работы мастериц, да местные жители зайдут полюбоваться или купить к событию (крестины, свадьба) понравившийся наряд, салфетку, скатерть, выполненные в единичных экземплярах изделия, которые будут передаваться в семье из поколения в поколения как достояние и сокровище.

Выводы. Маршрут путешествия определяется исходя из индивидуальных интересов личности – это как мы уже говорили и однодневные поездки, походы в музей, на выставки. Главное, чтобы со всеми вместе. Если студенческой группой – то большинством ее членов.

Часто технику коллажирования мы используем на подготовительном этапе перед путешествиями, чтобы сформировать внутригрупповые отношения с одной стороны, а с другой стороны для того, чтобы студенты первого курса убедились в правильности выбранного профессионального пути.

Темы таких путешествий можно задавать самые разнообразные, например «Моя будущая профессия», «Моя группа». Самая наша любимая тема «Я в символических и реальных пространствах».

Эта работа позволяет познакомиться друг с другом поближе, находясь в безопасном символическом пространстве. Причем первоначально автор данной работы молчит. А зрители высказывают свои мысли, чувства, возникающие от просмотра, и таким образом дают обратную связь автору.

Аннотация. Данное исследование посвящено теоретическому обоснованию возможности использования психологического туризма в психолого-педагогическом сопровождении студентов педагогического вуза.

Ключевые слова: психологический туризм, психолого-педагогическое сопровождение, адаптация.

Annotation. This study is devoted to the theoretical justification of the possibility of using psychological tourism in psychological and pedagogical support of students in pedagogical University.

Keywords: psychological tourism, psycho-pedagogical support, adaptation.

Литература:

1. Татаринцева А.Ю., Кузнецова В.В. Арт-педагогика в работе куратора студенческой группы // Вестник Воронежского государственного педагогического университета. Серия: Проблемы высшего образования. — 2018. — №1. (278) — С. 17-21

УДК 272.8+ 372.881.1

ОТЛИЧИТЕЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ВЗРОСЛЫХ И ДЕТЕЙ

*преподаватель кафедры общеобразовательных дисциплин Тодорова Юлия Григорьевна
Бендерский политехнический филиал*

ГОУ «Приднестровского государственного университета имени Т. Г. Шевченко» (г. Бендеры)

Постановка проблемы. Принимая во внимание прогрессирующий интерес к образованию взрослых, актуальным становятся изучение механизмов, способствующих изучению иностранного языка взрослыми и детьми. Привлекают внимание в аспекте проблематики нашего исследования работы Б.Г. Ананьева, Е.И. Степановой, Я.И. Петрова, Л.Н. Фоменко, Л.С. Выготского, И.А. Зимней, Д.Б. Эльконина, В.С. Магуна, А.А. Бодалева, которые рассмотрели закономерности возрастного психического развития. Аналогичная мысль поддерживается и отечественными исследователями такими как С.И. Змеева, И.А. Колесникова, Н.И. Бычковой, которые рассмотрели теоретические и практические вопросы обучения взрослых Работы Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской наиболее полно отражают специфику познавательной деятельности взрослых в процессе их обучения и самообразования. Весьма полезными для нас оказались результаты исследований С.Г. Вершловского, Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской, которые рассматривают специфика мотивации при обучении взрослых.

Исследователи Л.С. Выготский, С.И. Рубинштейн в отечественной литературе, а также Б. Уайт, Д. Брунер, В. Пенфильд, Р. Робертс, Т. Элиот в зарубежной психологии рассматривали вопрос о возрасте изучения иностранного языка. Теоретический анализ литературы позволяет выделить данные о том, что ребенок овладевает иностранным языком легче, чем взрослый. Вместе с тем длительность сенситивного периода характеризуется разными авторами неодинаково. Пенфильд и Робертс определяют его с 4 до 8 лет, Элиот с 15 до 7 лет. Вместе с тем следует подчеркнуть, что согласно физиологам биологические часы мозга функционируют примерно равнозначно этапам развития желез внутренней секреции ребенка.

Изложение основного материала исследования. Общеизвестно, что ребенок до 9 лет способен овладеть языком значительно быстрее взрослого человека. Поскольку уже в подростковом возрасте мозговые рецепторы не справляются столь быстро, как в детском возрасте с адаптацией к новым реалиям, становясь менее гибкими. «Мозг ребенка имеет специализированную способность к иностранному языку, но она уменьшается с возрастом» [12, с. 217].

Следует отметить, что некоторые характеристики освоения детьми родного языка представляют особенный интерес для более точного понимания естественных механизмов обучения языку.

Взрослым, в отличие от детей, свойственна бессознательная модель обучения, к тому же большое значение здесь имеет и наличие языковой компетентности, в детском же возрасте происходит ускоренное усвоение родного языка, поскольку ребенок постоянно окружен носителями языка. Довольно рано ребенок сталкивается с необходимостью овладеть логически связанными предложениями, целостными языковыми структурами. Соответственно, с ранних лет создается диалектичное соединение индуктивного и дедуктивного способов обучения.

Со всей определенностью можно утверждать, что ребенок делает много активных попыток, осваивая новую языковую структуру, пока не достигнет положительного результата. Это является еще одной особенностью при изучении языка детьми.

Из сказанного становится очевидным то, что необходимо досконально учитывать следующие позиции, чтобы создать лично-ориентированную методику обучения иностранному языку:

- обучая иностранному языку важно прибегать к естественным механизмам и стратегиям освоения ребенком родного языка, поскольку, таким образом, возможно затронуть все логические ступени индивидуального опыта, включая окружение и своеобразие личности.

- необходимо создавать языковую среду вокруг учащегося, позволяя учащимся упражняться иностранным языком в повседневной жизни.

Согласно Е.В. Альбухановой следует использовать ассоциативный метод обучения иностранному языку для облегчения изучения и повышения эффективности. Интерес представляет то, что задания могут выполняться в свободной форме при использовании от трех до пяти операционных механизмов, кроме того снижается воздействие эмоционального состояния при изучении иностранного языка.

Не вызывает сомнения факт, что процесс познавательного развития особенно активен в подростковом и юношеском возрасте [1, с. 139]. Поскольку юноши и подростки способны вести теоретические рассуждения, анализировать происходящие события и мыслить логически. Исследования большинства ученых подтверждают развитие их дедуктивных и индуктивных навыков, то есть они обладают способностью обобщить выводы или же перейти к частным умозаключениям. Стоит отметить еще одну подростковую характеристику, которая заключается в возможности оперировать гипотезами. Однако неоспорим тот факт, что в этом возрасте происходит перестройка памяти и все связанные с ней процессы. Согласно Леонтьеву А.Н., посвятившему исследования памяти подростков, в старшем школьном возрасте происходит улучшение непосредственного запоминания по сравнению с опосредствованным [1, с. 143]. При этом очевидно, что в более старшем возрасте непосредственное запоминание постепенно ухудшается, напротив же опосредованное запоминание увеличивает свою продуктивность.

Андрогогика – теория обучения взрослых людей [15, с. 25]. Взрослый «... являясь репрезентантом определенного возрастного периода развития, как субъект учебной деятельности на каждой ступени образовательной системы, характеризуется спецификой учебной мотивации, системой отношений, особенностями учебной деятельности» [7, с. 247].

Особое значение приобретает лично-деятельностный подход в преподавании, где взрослый обучающийся является центральной фигурой педагогического взаимодействия, поскольку способен самостоятельно распределять свою деятельность, является организованной личностью а также обладает познавательной и коммуникативной активностью.

Среди основных характеристик обучения взрослых особую роль играют не только психологические и эмоциональные факторы, но и восприятия себя субъектом учебной деятельности, имеющим свою жизненную позицию и отношение к учебе [14, с. 179]. Нельзя не согласиться с мнением большинства ученых-андрагогов относительно того, что взрослый обучающийся значительно отличается от ребенка. Основные отличия заключаются в следующих аспектах: во-первых, взрослый обучаемый осознает себя самостоятельной самоуправляемой личностью. Во-вторых, обладает большим жизненным опытом. Также взрослые обладают высокой значимой и конкретной мотивацией к обучению, благодаря которой освоение иностранных языков происходит быстрее и осознаннее, ведь таким образом взрослые имеют возможность решить свои профессиональные и личные проблемы при помощи учебной деятельности.

Теоретический анализ изучения литературы позволяет выделить определенную закономерность стремления взрослых к незамедлительному применению полученных знаний и умений на практике в повседневной и профессиональной жизни. Необходимо добавить, что учебная деятельность взрослого подвержена временным, пространственным, профессиональным, бытовым и социальным ограничениям. Вместе с тем следует подчеркнуть тот факт, взрослый обучаемый зачастую предъявляет повышенные требования в отношении качества и результатов обучения.

Взрослые обучающиеся являются совершенно особенной аудиторией, главные характеристики которой включают практическое отношение к жизни и образованию, а также зависимостью образовательной среды от интересов и потребностей [6, с. 54]. Ведь, поскольку взрослая личность принимает решение продолжить свое образование, а следует отметить, что зрелой аудиторией свойственно реально осознавать свои возможности и способности, можно утверждать, что взрослый обучаемый является ответственной личностью, учитывающей многие жизненные аспекты. Во-первых, учение не является основной сферой деятельности для взрослого человека, оно лишь способствует возможности максимально реализовать себя в сфере профессиональной

направленности. Во-вторых, можно утверждать, что отношение взрослых у самому процессу освоения языков принципиально разнится с отношением к образовательному процессу детей. Из вышеизложенного становится очевидным, что являясь активным и самостоятельным субъектом в своей ведущей деятельности, взрослый переносит это личное отношение и на процесс обучения, который приобретает смысл самостоятельной деятельности чрезвычайно важной для него [2-4, 8]. В то же время существуют определенные сложности психологического характера в процессе обучения взрослых, поскольку могут возникнуть трудности при взаимодействии взрослого обучаемого как с предметом учебной деятельности, так и с преподавателем как партнером по взаимодействию.

Неоспоримым фактом является важность мотивации, которая является движущей силой активности человека [2], а также особым образом определяет поведение и взаимодействие человека с миром [13], регулирует, объединяет сознание и поведение личности [3], опосредует ценностную сферу поведения. Необходимо добавить, что мотивация способствует соотношению личности внешних и внутренних потребностей, факторов поведения [7], выступает специфической формой самосознания и самооценки личности [3, с. 56]. По мнению Ж.Л. Витлина, мотивы деятельности взрослого человека являются наиболее динамичной частью его психики, сравнительно быстро поддающейся педагогическому воздействию [11]. Поскольку мотив – это сложное психическое образование, только сам субъект способен формировать его, он осуществляет это, опираясь на свои интересы и склонности, нравственные принципы, установки и самооценку, формировать которые должна педагогика, а преподаватель может только способствовать этому процессу [5].

Согласно Кулюткину Ю.Н., основным мотиватором учебной деятельности у взрослых является их жизненная ситуация, вынуждающая человека переучиваться в динамических изменениях современного рынка труда, затронувших его содержание и структуру [10].

Выводы. Таким образом, безусловно студенты изучают язык, чтобы стать высококвалифицированными специалистами, добиться карьерного роста. Отсюда и возникает необходимость определения педагогических условий эффективного изучения иностранного языка взрослыми. Успешное решение данной проблемы может быть обусловлено двумя аспектами: в первую очередь, теоретическим изучением специфических особенностей обучения взрослых и формированием на основе этих принципов практического применения которых станет условием успешного обучения взрослых иностранному языку, а также выбором научно-обоснованной методики обучения иностранному языку взрослых в условиях дополнительного образования, получить высокую оценку с их стороны.

Аннотация. В статье рассматриваются отличительные особенности в обучении иностранному языку взрослых и детей, а также отражена специфика познавательной деятельности взрослых учащихся. Автор отразил сущность андрагогики, касаясь специфики учебной мотивации. Особое значение приобретает личностно-деятельностный подход в преподавании, где взрослый обучающийся является центральной фигурой педагогического взаимодействия.

Ключевые слова: иностранный язык, языковая структура, взрослый учащийся, андрагогика, мотивация.

Annotation. The distinctive features in studying of a foreign language of adults and children are considered in this article and also the specifics of cognitive activity of adult pupils are reflected. The author has reflected the basis of andragogics, concerning specifics of the educational motivation. Personal and activity approach in teaching where the adult student is a center figure of pedagogical interaction is of particular importance.

Keywords: foreign language, language structure, adult pupil, andragogics, motivation.

Литература:

1. Абульханова К.А. Мировоззренческий смысл и научное значение категории субъекта. Российский менталитет: вопросы психологической теории и практики. – М., 1997.
2. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности. – М., Мысль, 1976.
3. Бодалев А.А. О взаимодействии индивидуального личностного и субъективно-деятельностного развития взрослого человека // Мир психологии. – 1999. – № 2. – С. 44-49.
4. Бодалев А.А. Актуальные проблемы изучения взрослых // Мир психологии. – 1999. – № 2. – С. 6-11.
5. Бодалев А.А., Ковалев Г.А. Психологические трудности общения и их преодоление // Педагогика. – 1992. – № 5-6. – С. 65-70.
6. Братусь Б.С. К проблеме развития личности в зрелом возрасте // Вестник МГУ. СЕР. 14. ПСИХОЛОГИЯ. – 1980. – С. 3-12.
7. Вершловский С.Г. Взрослый как субъект образования // Педагогика. – 2003. – № 8. – С. 3-8.
8. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991.
9. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2000.
10. Кулюткин Ю.Н. Психология обучения взрослых. – М.: «Просвещение», 1985. – 129 с.
11. Леднева О. Процессуальное измерение социализации личности // Alma mater. – 2002. – № 3. – С. 17-22.
12. Методические рекомендации по учету психологических особенностей взрослых в процессе обучения иностранному языку / Мет. Рекомендации разработаны Ж.Л. Витлиным; НИИ общ. Обр. взр. АПН СССР. – Ленинград, 1976.
13. Осницкий А.К. Проблемы исследования субъектной активности // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 5-19.
14. Осницкий А.К., Чуйкова Т.С. Саморегуляция активности субъекта в ситуации потери работы // Вопросы психологии. – 1999. – № 1. – С. 92-104.
15. Парыгин Б.Д. Социальная психология. Проблемы методологии истории и теории – СПб ИГУП, 1999. – 592 с.

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-ИГРОВОЕ ШОУ КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*кандидат педагогических наук, доцент Федорова Наталья Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Новосибирский государственный педагогический университет» (г. Новосибирск)*

Постановка проблемы. На занятиях по учебной дисциплине «Методика обучения и воспитания (по профилю дисциплин)» студенты направления «педагогическое образование» профиля «дополнительное образование» осваивают модуль, посвященный игровым технологиям в обучении. Руководствуясь рекомендациями А.П. Панфиловой, известного специалиста по игровым технологиям и моделям в обучении, «овладеть функциями, моделями, технологиями и средствами делового общения, то есть коммуникативной компетентностью на уровне практических умений и навыков за короткий срок возможно лишь через игровые технологии интерактивного характера» [2, с. 14]. Среди различных типов игр (имитационные, обучающие, ролевые, деловые и др.) интеллектуальные игры занимают на наших занятиях достойное место, во-первых, потому что они помогают решать образовательные задачи, во-вторых, они развивают креативность студентов и их интерес к разносторонней жизненной и профессионально-ориентированной информации.

Цель данной статьи - описать методику подготовки к интеллектуально-игровому шоу на занятиях, посвященных игровым технологиям в дополнительном образовании.

Изложение основного материала исследования. *Подготовительный этап* к интеллектуальной игре начинается у студентов еще на первом курсе, когда они становятся участниками игрового шоу – собирают команду из шести человек и готовятся соревноваться со студентами других курсов и профилей. В процессе игры студенты развивают логическое мышление, умение сотрудничать, переживать ситуацию успеха и поражения.

Первый этап теоретический. Студентам предлагается лекционный материал по методике составления вопросов и заданий к игре, основанный на работе Бориса Бурды «Интеллектуальные игры: для знатоков и не только» [1], насыщенный примерами из составленных со студентами вопросов и заданий. Назовем некоторые из них:

- восстановление пословиц и поговорок на основе описательных конструкций;
- определение начала или концовки слоганов;
- определение понятия по разнородным фактам, каждый из которых уточняет образ понятия;
- этимологические корни понятия;
- исторический факт, ставший поводом для определения понятия;
- вопрос – решенная проблема в области технической, биологической или гуманитарной, которую предстоит снова решить участникам игры;
- вопрос-аллегория – это нечто знакомое, но с иного, образного ракурса;
- логическая задача или, напротив, нонсенс;
- вопрос с неявной подсказкой или вопрос-каламбур.

Первое задание для самостоятельной работы студентов предполагает составление вопросов для игры, притом каждый студент готовит не менее десяти вопросов разных типов. Проверка задания осуществляется в группах, которые организуются для проведения игр (студенческая группа делится на 3 микрогруппы для дальнейшей работы). Студенты обсуждают вопросы, выбирают для игры наиболее интересные, уточняют формулировку вопросов или кардинально редактируют их, сохранив лишь идею. Так студенты получают богатую базу вопросов для интеллектуальных игр, которые они впоследствии смогут использовать при проведении игр в детских оздоровительных лагерях, а в дальнейшем и в учреждениях дополнительного образования.

На *втором этапе* студенты совместно с преподавателем составляют сценарий интеллектуально-игрового шоу по определенной форме (шаблону).

Особенность интеллектуально-игрового шоу в доступности для участников вопросов и заданий, в необходимости технического сопровождения игры слайдами, видеороликами, озвученным материалом; в наполнении игры музыкальными и игровыми паузами с участием актеров, певцов, аниматоров, а также торжественная процедура награждения. В качестве участников такого шоу становятся дети, подростки, молодежь, которые не имеют опыта интеллектуальных игр.

Пример разработанного сценария к интеллектуальному игровому шоу с необходимыми комментариями предлагаем в нашем исследовании.

Сценарий игры с комментариями

Игра «Дело художника» была проведена в общежитии для студентов Новосибирского государственного педагогического университета в марте 2018 года. В начале игры звучат фанфары, ведущий называет себя, представляет жюри и команды, участвующие в игре. Озвучиваются правила игры: для обсуждения вопроса в команде дается одна минута, затем ответ пишется на листе и сдается помощникам игры, которые передают ответы в жюри. У каждого вопроса есть стоимость в зависимости от его сложности – от 1 до 3 баллов. Жюри принимает решение, сколько баллов поставить.

Разработка вопроса двухчастная: первая часть – прямой диалог ведущего с игроками, так называемая подводка к игре, вопрос-аналог, вопрос-подсказка, на который можно ответить в микрофон сразу в диалоге с ведущим; вторая часть – собственно игровой вопрос, ответ на который команда дает в письменном виде, а жюри оценивает ответ в балльной системе и выстраивает рейтинг команд [3].

Вопрос 1. Вся наша игра посвящена художественному творчеству. Начнем мы с живописи. Для начала хотелось бы узнать, что изображено на известных всем вам картинах? Решетников «Опять двойка» (*подойти к одной команде*), Левитан «Март» (*подойти к другой команде*), Картина Грабаря «Февральская лазурь»? (*Поспрашивать студентов*). А теперь, внимание, вопрос. По признанию самого автора, эта картина была написана в результате ассоциаций, возникших у него при виде плавленого сыра. Назовите автора картины и укажите, что на ней изображено. (Ответ: картина С. Дали «Постоянство памяти» или расплавленные часы).

Вопрос 2. Черный ящик. Вам приходится читать чужие конспекты? В каком случае вы это делаете? Какие трудности испытываете при этом? (*Поспрашивать студентов*). А теперь вопрос для команд. Чтение

рукописей Леонардо да Винчи представляет большие трудности, он писал справа налево и прочесть их можно только при использовании определенного предмета. Вопрос: что это за предмет? (Ответ: *зеркало*).

Вопрос 3. И еще один вопрос о картинах. Французы и итальянцы говорят «мертвая природа», а голландцы, немцы и англичане «тихая жизнь», «неподвижная жизнь». О каком жанре изобразительного искусства идет речь? (Ответ: *натюрморт*).

Вопрос 4. Алли Альфонс, человек известный своими эксцентричными выходками, выставил в Галерее Вивьен в Париже своё творение «Битва негров в пещере глубокой ночью». Какое аналогичное произведение изобразительного искусства принесло российскому художнику-авангардисту большую популярность? Назовите художника и название картины. (*К. С. Малевич «Черный квадрат»*).

Вопрос 5. Кто знает, что такое экспонометр? (*Поспрашивать студентов*). (Инструмент, входящий в состав большинства современных камер. С его помощью фотограф определяет количество света, попадающего на матрицу или пленку, и таким образом делает вывод о том, правильно ли выбраны параметры съемки для конкретного снимка). А теперь последний вопрос в первой части игры. Фотограф Оскар Густаф Рейландер для определения освещенности в студии использовал это животное. Тогда еще не было такого изобретения как экспонометр, поэтому фотограф наблюдал за зрачками этого животного, если слишком узкие – ставил короткую выдержку, а если зрачки расширились – увеличивал выдержку. Назовите животное. (*Кошка*).

Вопрос 6. Этот советский мультипликационный сериал снимался на Творческом Объединении «Экран» с 1975 по 1993 гг. На момент создания мультсериала еще не было художественной мастерской. Поэтому первые две серии не рисовались, а были сделаны техникой перекладывания: мелкие детали героев и декорации вырезались из бумаги и перекладывались под стеклом. После каждого кадра детали сдвигались на мизерное расстояние, что создавало иллюзию движения. Дальнейшие серии мультфильма были реализованы с помощью рисованной анимации. О каком мультфильме идет речь? (*«Кот Леопольд»*).

Вопрос 7. А теперь несколько вопросов об архитектуре. Архитектурный облик каких зданий Новосибирска вам особенно нравится? (*Поспрашивать студентов*). А теперь, внимание, вопрос. В Свердловской области архитектором Асфаном Хисматуллиным построен дом в необычной кольцевой форме. Название, которое дали данному архитектурному сооружению местные жители, связано с одной из популярнейших кинотрилогий 21 века. Какое название было дано данному сооружению? (*«Властелин колец»*).

Вопрос 8. Какие театры в Новосибирске вы знаете? (*Поспрашивать студентов*). Именно об оперном театре и пойдет речь в нашем вопросе. Новосибирский театр оперы и балета (сегодня он называется НОВАТ) является одним из ведущих театров России. Крупнейшее в России и СССР здание театра было сооружено в начале 40-х годов XX века, оно представляет собой сложный и уникальный архитектурный комплекс, и имеет статус культурного наследия Российской Федерации. На территории театра есть два подземных искусственных озера. Как вы считаете, для чего они? (*На случай пожара*).

Вопрос 9. Авторы сказки Геннадий Гладков, Василий Ливанов и Юрий Энтин принесли тексты и ноты песен домой к исполнителю Олегу Анофриеву. Тот их послушал и заявил, что желает озвучить абсолютно всех героев. Всего за одну ночь с работой он великолепно справился. Правда, за Принцессу ему петь не позволили, хоть он и рвался, но ее партию отдали Эльмире Жерздевой. О каком советском мультфильме идет речь? (*«Бременские музыканты»*).

По окончании игры среди игроков проводится развлекательная игра или организуется показ музыкального (хореографического) номера, жюри подводит итоги игры, распределяются призы, подписываются дипломы победителей – все детали итогового этапа игры важны и должны быть продуманы заранее.

Выводы. Таким образом, работая в команде, студенты определяют стратегию и тактику игр, их сценарии, подбирают и редактируют вопросы и задания, организуют участников и приглашают зрителей из числа студентов. Чтобы интеллектуально-игровое шоу состоялось, организаторы игры подбирают музыку, приглашают певцов, танцоров из числа студентов для участия в музыкальных заставках и награждения победителей на всех этапах игры. Интеллектуально-игровое шоу имеет комплексный сценарий, представляющий собой брейн-ринг с элементами игры КВН и концертно-игрового шоу, что позволяет сделать игры интересными и доступными для студентов с разными интеллектуальными способностями.

Аннотация. Данная статья посвящена проблеме применения технологии интеллектуальной игры в практике преподавания курса методики обучения и воспитания студентам направления педагогическое образование профиля дополнительное образование. В статье представлены этапы формирования умений студентов в подготовке и проведении игрового интеллектуального шоу как массового социально-культурного проекта.

Ключевые слова: дополнительное образование, методика обучения и воспитания, интеллектуальная игра, интеллектуально-игровое шоу.

Annotation. This article is devoted to the problem of using the technology of intellectual game in the practice of teaching a course in teaching and educating students in the areas of pedagogical education of the profile of additional education. The article presents the stages of the formation of students' skills in the training and conduct of the game intellectual show as a mass socio-cultural project.

Keywords: Additional education, methods of training and education, intellectual game, intellectual game show.

Литература:

1. Бурда Б. Интеллектуальные игры: для знатоков и не только. – Москва: АСТ, 2009. – 288 с.
2. Панфилова А.П. Игротехнический менеджмент: Интерактивные технологии для обучения и организационного развития персонала: учебное пособие. – Санкт-Петербург, 2003. – 536 с.
3. Федорова Н.В. Играйте с нами, играйте как мы, играйте лучше нас: из опыта работы клуба интеллектуальных игр для студентов: [методическое пособие] / Н. В. Федорова; Новосиб. гос. пед. ун-т. - Новосибирск: НГПУ, 2013. - 71 с.

*кандидат культурологии, доцент Цыплакова Светлана Михайловна
Новосибирский государственный педагогический университет (г. Новосибирск)*

Постановка проблемы. На территории Руси, потом Российской империи, во всех ее больших уголках была распространена культура пения. Пели народные песни разных жанров, пели духовные стихи, пели православные песнопения. Исполняли с сопровождением инструментов и без инструментов (a,capella). Пение, причем пение хоровое было неотъемлемой частью жизни людей.

С X века, когда Киевская Русь принимает православную веру, профессиональное музыкальное образование формируется в церковном пении. Потому что церковное пение развивает письменную знаменную традицию пения по знаменам или крюкам. Что разбираться в знаменах, а их насчитывалось до восьмидесяти, надо было их изучать и изучать с учителем, который мог петь и формировать у учеников певческий опыт и навык распевания знамен. Набирали мальчики, которые имели хорошие музыкальные способности и, обучаясь музыкальной грамоте, со временем становились профессионалами своего дела, профессиональными певчими.

Певческое образование постоянно совершенствовалось, разрабатывались методы обучения, появлялись методические пособия. Некоторые дошли до наших дней, например, «Азбуковники». С помощью их можно понять как обучали детей в те далекие времена.

Изложение основного материала исследования. С развитием светской музыки, с появлением консерватории в Москве и Петербурге музыкальное образование охватывало более широкие области музыкальной культуры, но церковное пение оставалось как компонент музыкального образования. Тем более что в Придворной певческой капелле в Петербурге и в Синодальном хоре в Москве церковному образованию уделялось первое место, кроме всех прочих музыкальных дисциплин. Одним из стимулов к дальнейшему развитию музыкального церковного образования послужили директивы Александра III в 1880-е года. Он изложил правду устно, но их приняли к сведению.

Изначально надежды возлагались на Придворную певческую капеллу, как на одно из самых лучших учебных заведений России. Были приглашены в свое время работать в капеллу известные русские композиторы: М. Балакирев (должность управляющего), Н.А. Римский-Корсаков (помощник управляющего), М. И. Глинка (управляющий). Композиторы подтянули музыкально-теоретическое и инструментальное образование, но качество церковного образования ухудшалось. Это навело обер-прокурора Победоносцева на мысль, что надо обратить свое внимание на другое учебное заведение – училище при Синодальном хоре в Москве.

8 июня 1886 года Александр III подписал указ «О преобразовании управления Московским Синодальным певческим хором, училищем при нем и синодальным недвижимым имуществом в Москве и ее окрестностях». К документу присоединялась правовая и образовательная документация, призванная продумать обновление структуры и направленности образовательной работы для юных певцов.

Целью реформ в Синодальном училище было возникновение церковно-певческого учреждения новой формы. Главным образовательным призванием Синодального училища церковного пения было теоретическое и практическое освоение церковного певческого искусства, обучение регентов и преподавателей церковного пения.

Очень быстро после трансформации Синодального училища, был призван талантливый учитель и прекрасный руководитель С. В. Смоленский. Он немало совершил для улучшения работы по подготовке регентов и учителей церковного пения.

Став директором Синодального училища, Смоленский вместе с сотрудниками поднял эту пребывавшую в небрежении школу для мальчиков-певчих до уровня духовно-музыкального учебного заведения, выпускавшего высокопрофессиональных педагогов и регентов. Большое значение имели последние замыслы С.В. Смоленского: это открытие общедоступного Регентского училища в Петербурге и учреждение регентских съездов в Москве.

В Синодальном училище обучались мальчики, жившие в училище на полном пансионе, в приготовительном классе, на певческом отделении (это младшие классы 1-5), на регентском отделении (это старшие классы 6-9 классы). Также обучались взрослые вольнослушатели. Они изучали только музыкальные предметы (фортепиано, скрипку, гармонию, контрапункт) за определенную плату.

Распорядок дня мальчиков, которые и жили и учились в Синодальном училище, было таковым. Вставали ученики в 6.15 часов утра. До 7 часов шла утренняя молитва и чай. В 8 часов начиналось подготовка, повторение уроков и занятия в музыкальных комнатах. С 8 до 12 часов начинались уроки по общеобразовательным и музыкальным предметам.

Изучали общеобразовательные предметы: Закон Божий (Ветхий Завет, Новый Завет, устав церковный, катехизис, церковная история). Русский язык (русский и церковнославянский, словестность, русская литература). Гражданская история (русская история, древняя история, средневековая история, новая история). Дидактика (общая дидактика, методика церковного пения). Математика (арифметика, алгебра и паскаля, геометрия). География, природоведение, физика, палеография, греческий язык, немецкий язык, французский язык, черчение, чистописание и нотописание.

Из музыкальных предметов изучались: церковное пение, история церковного пения с чтением древних памятников, крюками, методика церковного пения, постановка голоса, теория постановки голоса, уставное пение. Сольфеджио, история музыки, народная музыка, элементарная теория, гармония, контрапункт строгого стиля, контрапункт и fuga в свободном стиле, музыкальные формы. Хоровая партитура, дирижирование и совместная игра, чтение хоровой партитуры за фортепиано, пение гармонии за фортепиано, история искусств. Фортепиано, скрипка, виолончель, совместная игра струнным квартетом духовно-музыкальных сочинений и управление им.

Индивидуальные занятия по фортепиано, скрипке, виолончели, постановка голоса проходили после обеда и вечером. После обеда и чая с 15.30 до 17.30 шли хоровые занятия (хоровая спевка). После ужина и вечернего чая с 18.30 до 20.30 ученики готовили уроки к следующему дню. После вечерней молитвы в 21.30

ложались спать. Кроме того в свободное от уроков время все желающие ученики могли посещать гимнастику (сокольская гимнастика), рисование и виолончель.

Также свободное время ученики играли, читали книги и готовились к ученическим вечерам. На ученических вечерах исполнялись басни Крылова с музыкальным сопровождением, сцены из поэмы «Полтава», драма «Скупой рыцарь» А.С. Пушкина, детскую оперу Сокольского «Репка». Раз в неделю устраивались воспитателями чтения с гуманными картинками.

В преподавании музыкальных предметов (пение, фортепиано, скрипке) ученикам церковно-приходских школ, активно привлекались ученики старших классов Синодального училища.

Из доклада директора Синодального Училища С. В. Смоленского смотрителю Московской Синодальной конторы А.А. Ширинскому-Шихматову о практических занятиях учеников регентского отделения в учениками церковно-приходской школы от 19 октября 1899 года становится ясно, что практическая работа Синодального училища, ведущаяся с 1891 года строилась на практике, когда более старший ученик помогал обучению более младшего по возрасту. При этом использовался метод основного учителя, процесс обучения наблюдался со стороны. Контроль за преподаванием имел две стороны: со стороны учителя и успевающих учеников [1, с. 385].

И свой отдых в летний период ученики проводили вместе или в монастырях или на дачах.

За образовательной деятельностью Синодального училища кроме директора, инспектора, учителей, регента, воспитателей были и члены Наблюдательного совета. Наблюдательный совет был учрежден в 1886 году, в него входили лица, знающие разбирающиеся в церковно-певческом деле. Один из них был постоянным членом Наблюдательного совета, другой наблюдающим за музыкальной частью в училище.

В 1886 и до 1889 года членом наблюдательного совета был приглашен П. И. Чайковский, вторым членом с 1886 до 1888 года директор Московской консерватории Н.А. Губерт. Постоянным членом Наблюдательного совета до самой своей смерти 1889 году был профессор Московской консерватории протоиерей Дмитрий Разумовский. В 1889 году были приглашены в члены совета директор Московской консерватории В. И. Сафонов, профессора А. С. Аренский и С. И. Танеев. Из выше написанного видно, что членами Наблюдательного совета приглашались музыкально образованные люди.

Большую роль в практической деятельности освоения навыков учеников было пение в Синодальном хоре и участие в церковных богослужениях. Кроме того, что учащиеся изучали богослужение практически, как певцы участвуя в церковных службах в мельчайших подробностях. На репетициях Синодального хора ученики учились читать с листа хоровые произведения, развивать голос, музыкально образовываться, осваивая певческий репертуар.

Репертуар Синодального хора был весьма обширен. Хор хорошо исполнял как церковные песнопения, классику и сочинения зарубежных композиторов.

Синодальный хор много концертировал. В 1895 году хор представил серию Исторических концертов, состоящих из ряда русских духовно-музыкальных сочинений. Это были сочинения, как известных композиторов, так и забытых. Первый концерт состоял из первых оригинальных сочинений русских композиторов XVII века, В. Титова, Ф. Редликова, Н. Бавыкина, диакона Яковлева, В. Виноградова, Ивана Леонтьева, Н. Калашникова, Сифова, Дьяковского, Колпенского, Протопопова, Наричина. Из сочинений заезжих иностранцев таких как Б. Галуппи, А. Сопиенца, И (Дж). Санти и немецких композиций. Второй концерт Синодального хора состоял из сочинений С. Дегтярева, А. Ведель, Иеромонах Виктор, А. Эсаулов, Д. Бортнянский, Г. Ломакин, Ф. Львов. Третий концерт состоял из переложений древних напевов и оригинальных сочинений композиторов XIX века. Прот. П. Турчанинов, Н. Потулов, А. Архангельского, Виноградова и др.

Можно себе представить насколько разносторонние музыкально-слуховые, музыковедческие знания приобретали для себя ученики Синодального училища, которые пели в Синодальном хоре. Синодальный хор постоянно оттачивал свое хоровое мастерство. Много простых людей и аристократы любили слушать пение Синодального хора под управлением С. Орлова. Великая княгиня Елизавета Федоровна всегда тепло отзывалась о пении хора.

Николай II удостаивал Синодальный хор лестных отзывов. Он отзывался о его пении говоря, что Синодальный хор поет замечательно и оставляет самое прекрасное впечатление, великолепно исполняет гимн, пение в целом удивительное. Он выразил хору огромную благодарность [1, с. 397-398].

Так, исполнение было оценено высочайшей особой. А между тем, в условиях многообразия хоровых коллективов эту оценку нельзя считать простым комплиментом. Хор явственно выделался даже на фоне незауряднейших «конкурентов».

Выводы. Таким образом, столь серьезный охват общеобразовательных и музыкальных предметов, изучаемый в течении девяти лет мальчиками с детских лет под присмотром профессиональных педагогов, пение в Синодальном хоре способствовали формированию высокопрофессиональных учителей церковного пения и регентов. Они должны были поднимать уровень вокально-хорового мастерства, достигнутый в Синодальном училище и Синодальном хоре. И хотя после революции судьбы выпускников Синодального училища сложились по-разному, многие из них определили траекторию не только русского, но и последующего советского хорового творчества.

Аннотация. В статье рассматривает музыкальное образование в Синодальном училище периода Российской империи. Подготавливая высокопрофессиональных регентов и учителей церковного пения Синодальное училище вместе с Синодальным хором, выполняло очень важную духовно-нравственную и просветительскую задачу среди населения.

Ключевые слова: Синодальное училище, церковное пение, хоровое пение, Синодальный хор, концерты, богослужение, учебные предметы.

Annotation. The article considers the process of musical education in the Synodal school of the Russian Empire period. It prepared highly professional conductors and teachers of Church music. The Synodal school together with the Synodal choir made great spiritual, moral and educational impact in Russian culture of XX century.

Keywords: Synodal school, Church music, choral singing, Synodal choir, concerts, worship, academic subjects.

Литература:

1. Русская духовная музыка в документах и материалах. Т. II. Синодальный хор и училище церковного пения: Исследования. Документы. Периодика. Кн. 1 / Гос. Ун-т искусствознания; Гос. Центральный музей

УДК373.3.091.12.011.3-051

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*кандидат педагогических наук, доцент Черникова Елена Васильевна
Приднестровский государственного университета имени Т. Г. Шевченко (г. Тирасполь)*

Постановка проблемы. Важнейшей проблемой, стоящей перед обучением специалистов в условиях модернизации современного образования, является повышение качества подготовки. Важным компонентом учебной деятельности студентов в вузе является самостоятельная работа. Следует отметить, что в последнее десятилетие ее роль в учебном процессе стремительно растет.

Самостоятельная работа студента трактуется как учебная деятельность, которая планируется, выполняется по заданию, методическим руководством и контролем преподавателя. Самостоятельная работа студентов формирует навыки самостоятельной деятельности вообще, что является крайне необходимым в любой профессиональной деятельности, вырабатывает способность самостоятельно принимать ответственные решения, находить оптимальный выход из сложных ситуаций [1].

Организация контактной аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы в процессе обучения в вузе, формирование умений учебного труда является основой для высшего образования по новым федеральным образовательным стандартам, формирования профессиональных компетенций.

Организация самостоятельной работы в высшей школе рассматривается как система мер по развитию активности и самостоятельности как черт личности, по выработке умений и навыков рационально приобрести необходимые знания и умения (Б.Г. Иогансен). Самостоятельная работа понимается также рядом авторов как система организации педагогических условий, обеспечивающих управление учебной деятельностью, протекающей в отсутствие преподавателя (В. Граф, И.И. Ильясов, В.Я. Ляудис). Наряду с вышеизложенным, самостоятельная работа отождествляется с самообразованием и саморазвитием (С.И. Зиновьев) [2].

Самостоятельная работа студентов при правильной организации служит хорошей подготовкой студентов к самообразованию, формированию творческой личности. Главным условием при проведении самостоятельной работы является то, чтобы она была непрерывной и разнообразной. Студент должен осознать необходимость и целесообразность своей самостоятельной работы, тогда она становится активной и эффективной [3].

Содержание процесса обучения в вузе заключается в получении необходимых для профессиональной деятельности знаний, умений и навыков, а также знаний о способах деятельности, которые обеспечивают получение и ости этих знаний как в практической работе по специальности, так и в повседневной среде [4].

Самостоятельная работа студентов является неотъемлемой частью и логическим продолжением контактной лекционно-семинарской системы обучения. Системный характер самостоятельной работы, определяется содержанием и задачами учебного процесса.

Мы будем рассматривать самостоятельную учебную работу как одну из форм активной учебно-познавательной деятельности, имея в виду интеграцию специфической деятельности преподавателя и студента в условиях модернизации современного образования.

Изложение основного материала исследования. Учебно-методическое обеспечение процесса обучения проводится через работу кафедр, опирающейся на стандарты образования, учебные программы, учебно-методические комплексы, модульные программы, рабочие учебные программы, учебно-методические материалы, учебники, пособия, разработки, справочные издания и т.

Модернизация современного образования предполагает внедрение информационных образовательных технологий, которые играют важную роль в расширении и углублении знаний, всестороннему и основательному изучении предметной области, формировании знаний, дополнительные возможности построения интегрированных курсов, усиления межпредметных связей, комплексного характера изучения реальности; в результате чего усиливается связь теории с практикой, а обучение приобретает практической значимости; перераспределение по значению содержательных компонентов учебных курсов; включение в содержание учебных дисциплин знаний о собственной деятельности.

В условиях модернизации современного образования меняется роль педагога, который в высокотехнологичной среде не только является источником информации, академических фактов, но и предстает в роли советчика и консультанта.

Интеграция студентов в различные образовательные среды способствует приобретению ими опыта самостоятельного решения профессионально важных задач, развития творческого потенциала, формированию умения не только самостоятельно определять и ставить профессиональные проблемы, но и находить эффективные пути выхода из них [5].

Планируя самостоятельную учебную работу студентов, преподавателю необходимо создать соответствующие организационные условия для ее выполнения, а именно: прежде разработать блоки заданий, подготовить методические рекомендации; определить сроки, показатели проведения контроля качества самостоятельной учебной работы; формировать у студентов мотивацию к самостоятельному обучению. Самостоятельная учебная работа является одной из актуальных в профессиональной подготовке специалистов. Выполнение ее в практике работы требует особого внимания, так как в повседневной деятельности преподавателя самые большие недостатки именно в организации самостоятельной учебной работы студентов.

Рассмотрим блок для самостоятельной работы в дисциплине «Педагогика высшей школы» при изучении самостоятельной работы студентов.

Вид СРС 1. Подготовить творческий исследовательский проект по проблеме самостоятельного обучения.

Вид СРС 2. Разработать 2-3 учебных кейса по педагогике высшей школы.

Вид СРС 3. Составьте план самостоятельной работы с учебной дисциплины (по выбору).

Вид СРС 4. Составьте структурированный конспект по принципам организации самостоятельной работы студентов: сознательности, активности и индивидуализации стиля самостоятельной учебной деятельности.

Вид СРС 5. Подготовьте презентацию по формам организации самостоятельной работы: выполнение курсовой работы; проработка конспекта лекций, учебников, учебных пособий, методической литературы; написание рефератов, составление обзора литературы; подготовка к семинарским занятиям, к контрольной работе.

Вид СРС 6. Рассмотрите формы контроля и критерии оценки самостоятельной работы студентов: собеседование; проверка индивидуальных заданий; деловые игры, учебные игры; тестирования; защита курсовых проектов; устный и письменный экзамен, зачет.

Вид СРС 7. Раскройте письменно следующие критерии оценки самостоятельной работы: уровень освоения студентом целостного учебного материала; умение студента использовать теоретические знания при выполнении практических задач; обоснованность и четкость изложения ответа; грамотное оформление материала в соответствии с требованиями стандартов; сформированные умения и навыки в соответствии с целями и задачами изучения дисциплины.

Вид СРС 8. Подготовьте презентацию по методам организации и роль преподавателя при самостоятельной работе студентов: объяснительно-иллюстративный, частично-поисковые, проблемное изложение, исследовательский.

Рассмотрим алгоритм выполнения самостоятельной работы.

1 этап. Рассмотрите определение понятия «самостоятельная работа».

Обратите внимание на тот факт, что самостоятельная работа студентов отличается от других видов учебной деятельности тем, что студент сам ставит себе цель, для достижения которой выбирает задание и вид работы. Одной из основных задач преподавателя высшей школы является помощь студентам в организации их самостоятельной работы, а также ее систематический контроль.

Перед преподавателями ставится задача научить студентов самостоятельной работе, для чего необходимо развить мотив самостоятельной деятельности.

2 этап. Рассмотрите задачи, принципы и формы организации самостоятельной работы:

- совершенствование умений и навыков, в том числе исследовательских;
- обобщение и повторение пройденного материала по дисциплине и смежным дисциплинам;
- применение полученных знаний по дисциплине, их пополнение и расширение.

3 этап. *Рассмотрите принципы организации самостоятельной работы студентов:* сознательности, активности и индивидуализации стиля самостоятельной учебной деятельности.

4 этап. *Рассмотрите формы организации самостоятельной работы.* Среди форм организации самостоятельной работы студентов можно отметить: выполнение курсовой работы; проработка конспекта лекций, учебников, учебных пособий, методической литературы; написание рефератов, составление обзора литературы; подготовка к семинарским занятиям, к контрольной работе.

5 этап. Рассмотрите формы контроля и критерии оценки самостоятельной работы студентов. В качестве контроля самостоятельной работы студентов применяются: собеседование; проверка индивидуальных заданий; деловые игры, учебные игры; тестирования; защита курсовых проектов; устный и письменный экзамен, зачет.

Критерии оценки: уровень освоения студентом учебного материала; умение студента использовать теоретические знания при выполнении практических задач; обоснованность и четкость изложения ответа; оформление материала в соответствии с требованиями стандартов; сформированные умения и навыки в соответствии с целями и задачами изучения дисциплины.

5 этап. Рассмотрите методы организации и роль преподавателя при самостоятельной работе студентов. При организации самостоятельной работы студентов применяются следующие методы: объяснительно-иллюстративный для экономии времени студента, частично-поисковые для развития самостоятельности, активности, репродуктивные для формирования монологического высказывания, проблемное изложение для развития мышления, исследовательский для формирования творческой деятельности.

Роль преподавателя в организации самостоятельной работы сводится к тому, чтобы: разработать и подобрать студентам индивидуальные задания по дисциплине для выбора; обеспечить всех необходимой литературой; подсказать более рациональный путь при выполнении заданий, структурировать самостоятельную работу.

6 этап. Ознакомьтесь со структурированным конспектом по теме лабораторного занятия.

Выводы. Таким образом, отметим пути совершенствования самостоятельно учебной работы студентов. Итак, это: комплексное использование современных технических средств, Интернета; использование системы психолого-педагогических стимулов что к активной самостоятельной учебной работы студентов, разработка технологии организации самостоятельной познавательной деятельности студентов.

Аннотация. В статье раскрываются подходы к организации и проведению самостоятельной работы студентов в условиях модернизации современного образования. Рассматривается блок самостоятельной работы в дисциплине «педагогика высшей школы» при изучении самостоятельной работы.

Ключевые слова: самостоятельная работа студентов, организация самостоятельной работы студентов, модернизация современного образования.

Annotation. The article opens approaches to the organization and the conduct of the independent work of students in the conditions of modernized education modernization. The unit of independent work is considered in the discipline «Pedagogy of higher education» when studying the independent work of students.

Keywords: independent work of students, organization of independent work of students, modernization of modern education.

Литература:

1. Балакирева Э.В., Богданова Р.У., Даутова О.Б., Даргевичене Л.И., Пискунова Е.В., Тряпицына А.П. Организация самостоятельной работы студентов по педагогическим дисциплинам: Учебно-методическое пособие для преподавателей высшей школы. Часть I. / Под редакцией профессора, члена-корреспондента РАО А.П.Тряпицыной. – СПб., 2008.

2. Панфилова А.П. Инновационные педагогические технологии. Активное обучение. – М.: Академия, 2011.

3. Педагогика высшей школы: учебное пособие для аспирантов / Авт.-сост. И.И. Черкасова, Т.А. Яркова. – Тобольск: ТГСПА им. Д.И.Менделеева, 2012.

4. Полежаев В.Д., Полежаева М.В. Портфолио студента как инструмент создания индивидуальной траектории обучения // Современные наукоемкие технологии. 2008 №3, стр. 77-78.

5. Федотова Г.А., Игнатьева Е.Ю. Профессионально-ориентированные технологии обучения в высшей школе: Учеб. пособие; НовГУ им. Ярослава Мудрого. – Великий Новгород, 2010.

УДК 371.39

ОРГАНИЗАЦИЯ КОНТРОЛЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ: ТРАДИЦИИ, СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

*кандидат педагогических наук, доцент Шалова Светлана Юрьевна
Таганрогский институт имени А. П. Чехова (филиал) РГЭУ (РИНХ) (г. Таганрог)*

Постановка проблемы. Новые стандарты педагогического образования, в основу которых положен компетентностный подход, потребовали новых подходов к организации контроля. Основная задача контроля в современных условиях – выявить сформированность у студентов соответствующих компетентностей. Ее не позволяет решить традиционный экзамен, где студенты отвечают на несколько вопросов из материала всей учебной дисциплины. При этом, как показывает практика, многие экзаменационные вопросы предполагают простой пересказ теоретического материала. Невозможно объективно определить уровень сформированности компетентностей и с помощью балльно-рейтинговой системы, предполагающей строгий учет посещения занятий студентом, участие в разных видах деятельности и в меньшей степени качество выполненных им работ. Именно поэтому одной из актуальных проблем высшей школы является поиск таких методов и форм организации контроля, которые бы полностью отвечали поставленным задачам.

Изложение основного материала исследования. Проблема педагогического контроля и оценки результатов обучения не является новой. Ее исследованию посвящены работы как отечественных исследователей (В.А. Болотов, В.В. Краевский, И.Я. Лернер, В.М. Полонский, М.Н. Скаткин, Н.Ф. Талызина, В.И. Звонников, М.Б. Чельшкова и др.), так и зарубежных (L. Aiken, R. Farr, W. James, J. Raven, B. Tone, I. Weiser, G. Wiggins, K. Yancey и др.). Анализ литературы показал, что учеными выделены разные виды контроля: входной, текущий, промежуточный, итоговый. Определены функции, которые контроль может выполнять в педагогическом процессе: функция обратной связи, обучающая и развивающая, воспитательная и мотивирующая, сравнительная, прогностическая и др. Сформулированы принципы, которыми должен руководствоваться педагог, осуществляя контроль: объективность, всесторонность, систематичность, справедливость и т.д. В современных исследованиях много внимания уделяется анализу различных систем контроля и оценки (традиционная с основной формой контроля – экзаменом, балльно-рейтинговая, кредитная с цифровой или буквенной оценкой). Выделяются их достоинства и недостатки, предпринимаются попытки объединить разные системы.

В отечественных вузах, в том числе и педагогических, постоянно совершенствуются процедуры контроля качества образования и даже вводятся новые (система кредитов ECTS, балльно-рейтинговая система). Однако и у преподавателей, и студентов есть претензии к сложившейся системе контроля и оценки. Это можно объяснить тем, что система контроля и оценки является довольно сложной и противоречивой в силу целого ряда обстоятельств.

Одним из наиболее наглядных является объективное противоречие между отдельными функциями, которые выполняет контроль в образовательном процессе. Так, например, функция обратной связи заключается в определении результатов образования (получение объективной информации о достижениях обучающегося), в то время как воспитательная функция контроля допускает и некоторую необъективность оценки для стимулирования познавательной активности обучающегося, и изменение процедуры контроля для формирования у него волевых качеств. Не менее значимое противоречие существует между обучающей функцией и информативной. Нужно решить вопрос о том, что важнее: сформировать у обучающихся навыки самоконтроля и самооценки или установить реальное состояние сформированности компетентностей (знаний и умений).

Глубокий теоретический анализ позволяет выделить множество таких противоречий, которые не позволяют в процессе контроля решить все поставленные задачи [4; 5].

Следует заметить, что современные технологии, которые проникают во все сферы жизни, влияют и на систему образования. Доступность информации изменяет роль педагога в учебном процессе. Он уже не является основным источником знаний, его задача в том, чтобы научить детей находить нужную информацию и правильно ею пользоваться.

Но современные технологии могут создавать дополнительные проблемы в ходе педагогического контроля. Так, И.А. Колесникова обращает внимание, что «открытость доступа практически к любым требуемым учебным сведениям порождает серьёзный риск имитации образовательного продукта» [2]. Ни для кого не секрет, что недобросовестные студенты пользуются чужими работами (рефераты, контрольные, курсовые, и даже выпускные работы). При этом в вузах такие виды работ получили широкое распространение. Преподаватели довольно часто включают рефераты и контрольные работы в Фонды оценочных средств по различным дисциплинам. Курсовые и выпускные квалификационные работы по многим направлениям являются обязательными даже на уровне бакалавриата. Т.о., проблема обеспечения объективности контроля качества образования только обостряется. А все меры, направленные якобы на ее решение, такие как обязательная проверка текстов на наличие плагиата, только повышают стоимость работ даже в условиях большой конкуренции на этом «рынке».

Еще один аспект проблемы связан с правильной организацией контроля в учебном процессе. Принцип систематичности требует, чтобы контроль осуществлялся планомерно, в этом случае он позволяет обеспечить формирование у студентов навыков самоконтроля и самооценки результатов. Для студента педагогического вуза особенно важно, чтобы он сам мог контролировать и оценивать собственные учебные действия и полученные результаты (компетентности). Ведь именно «такие личностные качества как

самоконтроль, самооценка являются значимыми, как в образовательном процессе, так и в сознательном определении профессионального пути, прогнозировании карьеры и личностной самореализации» [1].

И, наконец, серьезные недостатки промежуточного контроля, на наш взгляд, обусловлены формами его проведения. Остановимся на наиболее распространенных.

Традиционный экзамен, во-первых, не обеспечивает всесторонности контроля, т.к. в экзаменационном билете, как правило, 2-3 вопроса. Ответы студента даже на эти вопросы не могут свидетельствовать об успешном освоении всего содержания учебной дисциплины. При этом нельзя не учитывать и порочную практику списывания во время экзамена.

Во-вторых, сама ситуация экзамена для студента характеризуется высокой степенью неопределенности, создавая тем самым повод для негативных переживаний. А, как утверждают психологи, в состоянии стресса некоторые люди могут теряться и оказываются неспособными выполнить даже знакомые и привычные для них задачи. Именно поэтому традиционный экзамен не может обеспечить и объективную оценку учебных достижений обучающегося.

Тестирование, как наиболее объективная современная форма контроля, тоже обладает целым рядом недостатков. Как справедливо отмечает Дж. Равен, усвоенные учащимися специальные знания не могут быть выявлены с помощью традиционных тестов [6]. Стандартизированные тесты требуют не столько понимания учебного материала, сколько его механического запоминания. Иными словами, они проверяют не компетенции, а возможности памяти обучающегося. В вузе, особенно в педагогическом, этого явно недостаточно. Ведь учитель должен не просто воспроизводить теоретические положения, раскрытые в учебниках или в лекциях преподавателя, но и уметь использовать теоретические знания в своей практической деятельности.

Балльно-рейтинговая система, разрешая одни противоречия в процессе организации контроля, порождает другие. Обеспечивая систематичность контроля, балльно-рейтинговая система позволяет получать баллы за формальное участие в занятиях, включая простое присутствие, и не стремиться к качественному образованию. При этом остается возможность использования студентами чужих работ.

Как же решить описанные проблемы? Как организовать контроль таким образом, чтобы он обеспечивал решение поставленных задач и способствовал повышению качества образования?

К сожалению, решить все проблемы невозможно, но внести изменения в систему контроля так, чтобы она соответствовала современным стандартам образования, необходимо. В основе изменений должен быть компетентный подход, на котором построены современные стандарты. Исходить нужно из того, что компетентность проявляется не при воспроизведении какой-либо информации (пусть даже самой научной), а только при решении соответствующих задач. Поэтому важнейшие изменения в системе контроля относятся к содержанию контрольных мероприятий, а не к их форме.

Нет смысла выявлять объем знаний обучающегося, когда свободный доступ к информации есть у любого человека. Особенно нелепо это выглядит в процессе тестирования, когда студенту предлагается ответить на частные вопросы, не имеющие принципиального значения для работы по специальности. Например, в тестах по педагогике встречаются такого рода вопросы: «кто из ученых разработал ту или иную классификацию методов обучения?», «какие критерии отбора содержания образования выделял тот или иной педагог?» и т.д.

Содержанием контрольных вопросов и заданий могут быть учебно-познавательные или профессиональные задачи, которые студенту предстоит решать в вузе или в будущей профессиональной деятельности. Такой подход к организации контроля нами практикуется уже несколько лет. Приведем лишь один пример. Результаты освоения дисциплины «Социально-педагогическое проектирование» можно проверить, если предложить студентам выполнить несколько контрольных заданий, среди которых есть такие:

- сформулируйте не менее 5 социальных проблем, решение которых актуально для Вашего города (поселка);
- составьте программу изучения общественного мнения по одной из выбранных Вами проблем. Программа должна включать: цель, задачи, гипотезы, текст опросника.

Подобные задания, если они в совокупности полностью охватывают содержание изучаемой дисциплины, решают многие проблемы контроля, описанные нам ранее. Хотя и не являются идеальным средством контроля, т.к. тоже имеют некоторые недостатки.

Другой, хотя и достаточно близкий к предыдущему, путь совершенствования системы контроля – использование процессуального оценивания. Процессуальное оценивание – это оценка развития учащегося в связи с его потенциалом, а не в сравнении с другими учениками [3, с. 389]. Именно поэтому такая система оценки более объективна и справедлива, чем остальные. Кроме того, она обладает большим воспитательным и развивающим потенциалом. Однако в отечественном высшем образовании такие технологии не получили широкого распространения.

Выводы. В завершении хотелось бы отметить, что эффективность контроля во многом зависит от педагога. И если он понимает важность обеспечения системности, объективности и всесторонности контроля, он будет искать пути, позволяющие этого добиться.

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы педагогического контроля. Сделан анализ разных систем контроля, которые используются в современной высшей школе. Выделены противоречия, которые не позволяют в процессе контроля решить все поставленные педагогические задачи. Предложены пути совершенствования системы контроля в вузе.

Ключевые слова: Контроль качества образования, системы оценивания в высшей школе, аттестация студентов.

Annotation. In article problems of pedagogical control are considered. The analysis of different control systems which are used at the modern higher school is made. Contradictions which don't allow to solve all set pedagogical tasks in the course of control are allocated. Ways of improvement of the control system in higher education institution are offered.

Keywords: Quality control of education, system of estimation at the higher school, examination of students.

Литература:

1. Кобышева Л.И., Кротова А.П. Самоопределение как условие становления профессионализма будущих педагогов // Общество: социология, психология, педагогика. 2012. №2. URL: http://domhorsk.ru/rus/files/arhiv_zhurnalasp/2012-2/kobysheva-krotova.pdf

2. Колесникова И.А. Открытое образование: перспективы, вызовы, риски // Высшее образование в России. 2009. № 7. С. 12 – 23
3. Лефрансуа Г. Прикладная педагогическая психология. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2005.
4. Шалова С.Ю. Инновационные технологии итогового контроля при изучении гуманитарных дисциплин // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. – 2011. - №2 – С. 128-130
5. Шалова С.Ю. Мониторинг формирования исследовательской компетентности у студентов педвуза // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2011. - №6 (81). – С. 3-7
6. Raven J. Competence in Modern Society: Its Identification, Development and Release. – Oxford: Oxford Psychologists Press, 1984.

УДК 37+39(292.471) «18-19»

Ш. ГАСПРИНСКАЯ В ЭТНОПЕДАГОГИКЕ КРЫМА (КОНЕЦ XIX – НАЧАЛО XX ВВ.)

*доктор исторических наук, доцент Шендрикова Снежана Павловна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)*

Постановка проблемы. В конце XIX в. благодаря активной деятельности И. Гаспринского и либеральным реформам джадидизма, которые активно проповедовал крымскотатарский мыслитель, ситуация в сфере национального образования заметно изменилась.

Здесь необходимо отметить, что в первую очередь именно члены семьи И. Гаспринского прониклись идеями отца и стали непосредственными участниками прогрессивных реформ в сфере просвещения. Именно с детей И. Гаспринского начиналось обучение по новому методу, о котором в своих воспоминаниях писала Ш. Гаспринская: «Мне было 5 – 6 лет, когда отец принес в дом учебник «Ходжа-и Субьян» («Учитель детей»). Книга была очень красивой, цветной. Папа учил меня алфавиту. Домашнее образование не ограничивалось изучением родного языка и арабской грамоты» [1, л. 31]. Из материалов личного архива Ш. Гаспринской стало известно, что дети крымскотатарского мыслителя изучали и русский язык. Для этого в дом специально приглашался учитель. Дальнейшее обучение Ш. Гаспринская продолжила в специальной школе для девочек [2, л. 30]. Речь идет о первой новометодной школе для девочек, открытой в Бахчисарае в 1893 г. в приходе Шахболат. За год обучения в новометодной школе девочкам прививались навыки чтения и письма [3, л. 30].

Прогресс новометодных школ буквально с первых шагов их работы был настолько убедителен, что уже в 1906 г. в Бахчисарае их насчитывалось 13 [4, с. 76].

Это привело к тому, что влиянию новометодного обучения было подвержено все тюрко-мусульманское население России. На страницах прессы начала XX в. все чаще говорилось об успехах женских новометодных школ, в которых ученицы за пять месяцев обучения от татарского чтения переходили к арабскому [5].

Постепенно подобные школы для мусульманок были организованы во всех регионах Российской империи. Особенно активно дело образования татарки развивалось в Казани [6, с. 11 – 12].

Эти усилия не прошли даром и дали серьезные плоды. Пользуясь большой любовью и глубоким уважением в среде сограждан, высокообразованная Шефика ханым прямо или косвенно постоянно принимала участие в распространении и внедрении вопросов национального просвещения в широкие массы крымскотатарского населения.

Серьезные шаги по активизации и новаторству просвещения в среде крымскотатарских женщин положительно были восприняты и российской властью, которую в данном случае в первую очередь привлекала личная инициатива самих мусульманок во главе с Ш. Гаспринской. Так, на сегодняшний день не безызвестен тот факт, что в 1904 г. инспектор народных училищ Симферопольского района А. Скворцов по инициативе Шефика ханым обратился с ходатайством в Бахчисарайскую городскую управу открыть в городе первую русско-татарскую женскую школу. Бахчисарайская управа ответила согласием и обязалась выдавать по 300 руб. в год на преподавание рукоделия, на отопление и освещение училища [7, л. 7].

Однако с течением времени подобные учебные заведения дали возможность мусульманке получать высшее образование, что стало серьезным прорывом в свете этнопедагогике.

Однако наряду с этим с течением времени крымские татарки сами становились инициаторами создания женских школ. Так, в 1917 г. председатель Крымского центрального женского комитета И. Токтарова и ее заместитель Ш. Гаспринская обращались в Таврическую губернскую земскую управу с просьбой для устраиваемой в г. Симферополе татарской женской учительской семинарии-интерната приобрести 40 кроватей с матрацами и полное оборудование для столовой [8, л. 10]. О деятельности данной семинарии сохранились сведения в личном архиве Ш. Гаспринской. Она отмечала, что возглавляла работу в школе-пансионе (интернате) среднего уровня А. Исхакова [9, л. 37]. Данный пансион или, как его еще называли, женская учительская семинария № 3 им. И. Гаспринского находился в ведомстве дирекции народного просвещения [10, л. 5].

Изложение основного материала исследования. Полный учебный курс женской учительской семинарии, кроме подготовительных классов, составлял 4 года. Учебная программа была схожа с программой средних учебных заведений: вероучение, арифметика, татарский язык, природоведение, история, география, русский язык, немецкий язык, рукоделие, музыка, чистописание, рисование [11, л. 5].

Долгое время в истории бытовало мнение, что руководителем семинарии была Ш. Гаспринская. Подобную версию можно встретить в работах Д. Уреу и Н. Аблемигоглу [12, с. 70]. Однако исследование О. Хатифа и сохранившиеся архивные документы, на которые опираются авторы статьи, (частая переписка И. Токтаровой с органами власти), указывают на то, что Шефика ханым лишь совсем недолго руководила семинарией, затем на посту заведующей ее сменила И. Токтарова.

С активным повсеместным распространением на полуострове русско-татарских мусульманских училищ оспушался острый недостаток преподавателей-женщин. Эту проблему пытались решить, открывая специализированные курсы по подготовке преподавательского состава для мужских и женских школ. Так, в 1915 г. при знаменитой Симферопольской татарской учительской школе были организованы педагогические курсы для женщин [13, л. 8]. На курсы принимались лица, имеющие или свидетельство о знании полного курса высшего начального училища, или документ об окончании городского училища «по положению 1872 г.», или бумагу уездного (духовного) училища, или аттестат Мариинского женского училища. Возраст поступающих на курсы должен был достигать не менее 17 лет. Прием на курсы производился только один раз в год – с 1 по 25 августа. Занятия начинались с 1 сентября [13, л. 20]. Воспитанницы педагогических курсов изучали Закон Божий, церковно-славянское чтение (для православных воспитанниц), педагогику, дидактику, училищеведение, русский язык, математику, русскую историю и культурно-исторические очерки из всеобщей истории древнего, среднего и нового периодов, а также краткие сведения из всеобщей географии, географию России, краткий курс естествознания, физику, гигиену, татарский язык и вероучение, рисование, чистописание, пение [13, л. 24 – 27]. Кроме того, на курсах было обязательным изучение методик преподавания всех предмет.

Примечателен тот факт, что в 1917 г. среди крымских татарок встречались представительницы русских частных пансионов и гимназий, например ученицы из частной женской гимназии Станишевской, Симферопольской казенной гимназии и т.д. [14, л. 2]. Подобное положение дел в последствии определило немалое количество мусульманских воспитанниц в российских высших учебных заведениях.

Анализируя вышеизложенное, очевидно, что существующие в Крыму в 1915 – 1919 гг. женские учебные заведения выпускали учительский состав для школ, семинарий, училищ. При этом вопрос по подготовке педагогических кадров для дошкольных учреждений на тот момент оставался злобой дня и требовал незамедлительного решения. Весьма ценным материалом по данной проблематике является объяснительная записка и смета трехмесячных «фребелевских» курсов, созданных в 1920 г. для подготовки помощниц (нянь – С.Ш.) детских садов, разработанных Ш. Гаспринской. На курсы принимались девушки, окончившие 4-х классные женские гимназии или соответствующие учебные заведения. Вместе с тем, на «фребелевских» курсах могли пройти обучение крымские татарки, не имеющие должного образования. Ш. Гаспринская считала, что посещение курсов мусульманками и без подготовки имело бы несомненную пользу для них лично и для их семей в целом [15, л. 9 – 10].

Прогрессивные джадидистские идеи И. Гаспринского и его последователей дали серьезные результаты, которые в первую очередь отразились на количестве обучающихся в учебных заведениях разного уровня. Знание русского языка позволяло мусульманкам продолжать свое образование в учебных заведениях высшей ступени. Известны примеры обучения крымских татарок в педагогическом и медицинском вузах России [16, с. 88 – 90]. Так, в 1900 г. Р. Кутлюрова-Сулейманова, представительница из тюрок северной России, окончила высшую медицинскую школу [17, л. 36]. Второй выпускницей медицинской высшей школы стала уроженка Крыма Зейнеп ханым Султанова (урожденная Булгакова – С. Ш.) [18, с. 92].

В последствии на высших медицинских курсах в Санкт-Петербурге учились мусульманки из различных регионов Российской империи, например З. Абдрахманова и Ф. Шаринская (из Крыма – С. Ш.), Ф. Еликеева и К. Асфендиярова (из Ташкента – С. Ш.), Р. Губаева и М. Риджебова (из Волжского края – С. Ш.), А. Чимбаевич и М. Флиевич (из Западного края – С. Ш.) [19].

Выводы. Таким образом, становление и развитие женского образования в дореволюционной России в среде крымских татар было делом непростым, но результативным. Вопрос просвещения для крымской татарки впервые был озвучен И. Гаспринским, поддержан соратниками и единомышленниками в лице Ш. Гаспринской. На рубеже XIX – XX вв. национальное женское образование было представлено начальной школой (mektebom) с использованием в ней нового метода обучения и школой среднего уровня (mektebom-руштие). Следующим шагом в системе женского просвещения были русско-татарские школы, училища, учительские и «фребелевские» курсы. Для этого периода характерно и обучение мусульманок в русских частных и городских гимназиях и пансионах. Апогеем мусульманского женского просвещения было высшее образование, которое активно стремились получить мусульманки того времени. Подобный прогресс в вопросах обучения женщины обеспечил возможность дальнейшей эмансипации мусульманки и стал заметным шагом в деле становления и развития этнопедагогике Крыма.

Аннотация. В работе освещается вклад Ш. Гаспринской в этнопедагогику Крыма, в реформирование национального крымскотатарского образования и становление женского просвещения. Новое, более качественное образование на рубеже XIX – XX вв. позволило девушкам при желании продолжать в дальнейшем свое обучение в заведениях средней и высшей ступеней. Ш. Гаспринская, воспитанная в семье тюркского просветителя, получила достойное образование, стала единомышленницей и продолжательницей новаторских, просветительских взглядов своего отца. Прямо или косвенно, она занималась просветительской деятельностью, поддерживала создание новых учебных заведений, разработала программу для курсов по подготовке преподавательского состава в дошкольных учебных заведениях.

Ключевые слова: Этнопедагогика, Ш. Гаспринская, просвещение, мектеб, новый метод, учебные заведения, программа.

Annotation. The presented publication highlights the contribution of S. Gasprinskaya to the ethno-pedagogy of the Crimea as well as to the reformation of the national Crimean Tatar education and forming of women's education. The new, the better education at the turn of the XIX - XX centuries allowed the girls, if they wished, to continue their studies in institutions of the middle and higher levels. S. Gasprinskaya, brought up in the family of a Turkic educator, received a worthy education, became like-minded and developed the innovative, enlightening views of her father. Directly or indirectly, she was engaged in educational activities, supported creation of new schools, developed a training courses program for teaching staff in pre-school institutions.

Keywords: Ethno-pedagogy, S. Gasprinskaya, education, mekteb, new method, educational institutions, program.

Литература:

1. Национальный архив Республики Татарстан (далее - НАРТ). Личный фонд. Гаспринская-Юсуфбейли Шафика. Ф. 186. Оп. 1. Д. 5 Воспоминания Ш. Гаспринской о детстве, родственниках по материнской линии (Акчуриных) и т.д., 33 л.

2. НАРТ. Ф. 186 Личный фонд. Гаспринская-Юсуфбейли Шафика. Оп. 1. Д. 2 Родословная рода Гаспринских и Акчуриных, на турецком языке, 33 л.
3. Личный архив Шефики Гаспринской (далее - ЛАШГ). Ф.1 Материалы творческой деятельности Ш. Гаспринской. Оп. 1. Д. 1 Личные записи и мысли Ш. Гаспринской, 55 л.
4. Hablemitoğlu Ş., Hablemitoğlu N. Şefika Gaspıralı ve Rusyada türk kadın hareketi (1893-1920) / Ş. Hablemitoğlu. – Ankara, 1998. – 672 s.
5. Разные вести // Терджиман - [Переводчик]. – 1893. — 9 сент. (№ 30).
6. Биктимирова Т.А. Ступени образования до Сорбонны / Т.А. Биктимирова. – Казань: Алма-Лит, 2003. – 184 с.
7. Госархив РК. Ф. 64. Бахчисарайская городская управа, г. Бахчисарай Таврической губернии (1878-1920 гг.). Оп.1. Д. 1213 Дело Бахчисарайской Городской Управы об открытии в городе Бахчисарае русско-татарского женского училища с преподаванием рукоделия, 18 л.
8. Госархив РК Ф. 60. Таврическая губернская земская управа, г. Симферополь Таврической губернии (1917-1920 гг.). Оп. 2. Д. 152 Мусульманский подотдел о сношениях с татарскими национальными обществами и учебными учреждениями, 13 л.
9. ЛАШГ. Ф.1 Материалы творческой деятельности Ш. Гаспринской. Оп. 1. Д. 1 Личные записи и мысли Ш. Гаспринской, 55 л.
10. Госархив РК. Ф. Р. 998. Крымская татарская национальная Директория (1917-1919 гг.). Оп. 1. Д. 186 Крымскотатарская народная Директория списки учебных заведений находящихся в ведомстве КТНД, 14 л.
11. ЛАШГ. Ф. 1. Материалы собранные Ш. Гаспринской для общественно-политической деятельности по интересующим ее темам. Оп. 1. Д. 5 Женские организации, съезды, уставы, 188 л.
12. Деятели крымскотатарской культуры (1921-1944): библиогр. словарь / гл. ред. и сост. Д. П. Урсу. – Симферополь: Доля, 1999. – 240 с.
13. Госархив РК. Ф. 111. Симферопольская губернская татарская учительская школа попечителя Одесского учебного округа, г. Симферополь Таврической губернии (1872-1916 гг.). Оп. 1. Д. 593 Дело Симферопольской татарской учительской школы о педагогических курсах, 52 л.
14. Госархив РК. Ф. Р. 998. Крымская татарская национальная Директория (1917-1919 гг.). Оп. 1. Д. 17 Список пособий, выдаваемых из вакуфного капитала на продолжение образования Вакуфной комиссии временного мусульманского комитета, 6 л.
15. ЛАШГ. Ф. 1. Материала к биографии Ш. Гаспринской. Оп. 2. Д. 3 Материалы общественной деятельности Ш. Гаспринской, 20 л.
16. Arbatlı O. S. Kirimda rustiye mekteplerinin acılması ve tesirleri / O.S. Arbatlı // Emel. – 1965. – № 26. – s. 19–30.
17. ЛАШГ. Ф.1 Материалы творческой деятельности Ш. Гаспринской. Оп. 1. Д. 2. Рабочие записи Ш. Гаспринской, 57 л.
18. Керимов И. А. «Живая» история Гаспринского. По материалам газеты «Терджиман» 1883-1914 гг. / И. А. Керимов. – Симферополь: Тарпан, 1999. – 408 с.
19. Исмаил. Самодеятельность мусульманки / Исмаил // Терджиман = [Переводчик]. – 1903. – 17 нояб. (№ 45).

УДК:378.2

ФОРМИРОВАНИЕ НОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ

*аспирант Юмашина Юлиана Юрьевна
Оренбургский государственный педагогический университет (г. Оренбурге)*

Постановка проблемы. Современная школа России стоит на этапе реформирования с учетом общемировых тенденций. Наряду с прочими выделяется создание «общедоступной» новой школы «для Всех». Динамика увеличения детей с ОВЗ диктует разворот общей школы к созданию условий и реализацию достойного, качественного образования для различных категории учащихся без дискриминации по состоянию здоровья и интеллектуального развития.

В соответствии с международными нормами образовательное законодательство России гарантирует обеспечение равных прав на образование для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Созданные в последние годы нормативно-правовые акты (Закон «Об образовании в Российской Федерации», «Национальная доктрина образования до 2025 года» и другие) отмечают необходимость включения в образовательный процесс всех граждан РФ, достигших школьного возраста, независимо от наличия особых познавательных потребностей.

Изложение основного материала исследования. В настоящее время в России на законодательном уровне определено право детей на доступное образование, которое реализуется в инклюзивном образовании, подразумевающим активное вовлечение в процесс обучения каждого ребенка; мобилизацию ресурсов внутри школ и окружающих их сообществ; действия, направленные на удовлетворение разнообразных образовательных потребностей обучающихся.

В исследованиях, посвященных изучению различных аспектов проблемы реализации инклюзивного образования, актуализируется тот факт, что процесс обучения детей с ОВЗ в условиях инклюзивной образовательной среды предполагает понимание инклюзии как новой философии образования. Инклюзия обуславливает целесообразный гуманистический подход к образованию, заключающийся в позитивном отношении к разнообразию обучающихся и в восприятии их индивидуальных особенностей не как проблемы, а как возможности для обогащения интегрированного обучения обычных детей и детей с особыми образовательными возможностями и потребностями.

Анализ педагогической литературы позволяет утверждать, что проблеме речевого развития обучающихся посвящено значительное количество исследований. Предметно-содержательный, эмоциональный аспекты речевого развития рассматриваются в исследованиях Н.И. Лепской; индивидуально-

типологические особенности детей как субъектов речевого развития определяются О.Н. Мостовой; структура речевых умений интерпретируется Б.Ф. Ломовым, Л.Р. Мунировой, А.Л. Солдатченко и др.; мотивационная сторона развития речи раскрывается в трудах М.С. Кагана, А.А. Леонтьева, М.И. Лисиной и др.

В исследованиях Л.С. Выготского доказано, что речевые нарушения оказывают влияние на формирование самосознания и самооценки, на содержание взаимоотношений ребенка с окружающими. Автор О.А. Слинко, изучая развитие детей с общим недоразвитием речи, отметила, что бедность в средствах общения может быть основанием неблагоприятных взаимоотношений в группе среди сверстников.

Согласно ФГОС для ОВЗ Обязательным элементом структуры Учебного плана сегодня является «Коррекционно-развивающая область». «Интегративным результатом реализации указанных (в ФГОС ОВЗ) требований является создание комфортной коррекционно-развивающей образовательной среды для обучающихся с ОВЗ» [1]. Для реализации данного положения Стандарта в профстандарте педагога также были выделены те трудовые функции, которые формируют педагогические компетенции педагога сегодня. Профессиональный стандарт Педагога (зарегистрированный в Министерстве юстиции Российской Федерации 6 декабря 2013 года, регистрационный N 30550 с учетом изменений и дополнений на 5 августа 2016 год), вступивший в силу с 1 января 2018г. [4], выделяет в работе современного педагога ряд трудовых функций, среди которых особо выделяется «развивающая деятельность», которая занимает основное положение при реализации адаптированных образовательных программ для учащихся с ОВЗ, включенных в основной образовательный процесс. Педагогические компетенции учителя начальной школы включают следующие: профессионально-личностного самосовершенствования; операционные: диагностическая, прогностическая, конструктивная, организационная, коммуникативная, технологическая, коррекционная, исследовательская; специальная профессиональная компетентность: специальные: мотивационная, когнитивная, рефлексивная, операционные компетенции. Инклюзивная компетенция учителя начальных классов входит в структуру специальных профессиональных компетенций, основное содержание, которой является интегративной и включает в себя способность педагога осуществлять свои профессиональные функции в процессе инклюзивной работы. К профессиональным функциям учителя, реализующего инклюзивное образование относятся [4]:

1. Выявление проблем обучающихся как поведенческих, так и личностных, связанных с особенностями развития учащегося.

2. Использование инструментов и методов диагностики для оценки показателей уровня и динамики развития ребенка с ОВЗ.

3. Изучение и применение психолого-педагогических технологий (в том числе инклюзивных), требующихся для адресной работы с учащимися с ОВЗ различных нозологических групп.

4. Взаимодействие с другими специалистами в рамках психолого-медико-педагогического консилиума школы.

5. Разработка (совместно с другими специалистами) и реализация совместно с родителями (законными представителями) программ индивидуального развития ребенка.

6. Освоение и адекватное использование специальных технологий и методов, позволяющих проводить коррекционно-развивающую работу в рамках общего и индивидуального образовательного процесса.

7. Развитие у обучающихся самостоятельности, инициативы, познавательной активности и творческих способностей.

8. Разработка и реализация программ развития универсальных учебных действий (УУД).

В Письме Министерства образования и науки РФ от 07.06.2013 [2] указывается на увеличение числа обучающихся с ограниченными возможностями здоровья на 2% за период 2009-2012гг.

По данным Минобрнауки РФ на 2015 г. В России около 500 тыс. детей с ОВЗ обучаются в образовательных организациях. Из них, 22,9% детей обучаются по адаптированным программам в общеобразовательных организациях, а 33% обучающихся находятся в системе инклюзивного образования. [3] По словам министра образования Ольги Васильевой, на сегодняшний день 58% детей имеют проблемы в речи. [5] в ФГОС для ОВЗ [1] выделяет учащихся с нарушениями речи, к которым относятся обучающиеся с фонетико-фонематическим недоразвитием на основе дислалии, дизартрии, заикания, ринололии, а так же учащиеся с общим недоразвитием речи 1-4 уровня, для которых характерны системные нарушения всех систем языка, как в устной речи, так и нарушения чтения и письма (дисграфии и дислексии) (по Р.Е.Левиной). Основываясь на вышеизложенных данных потребность в высокой инклюзивной компетенции учителя начальной школы стоит сегодня особо остро при реализации программ общего начального образования для учащихся с ТНР.

Для нашего исследования актуальным является вопрос о профессиональной готовности учителя начальных классов к реализации новых задач, стоящих перед ним в работе с учащимися с тяжелыми нарушениями речи (ТНР), а также выделение проблемных сфер в работе учителя начального звена. Для решения этого вопроса были использованы следующие инструменты: опрос среди учителей начальных классов, направленный на оценку уровня педагогических компетенций в области инклюзивной практики, оценка работы учителя в процессе открытых уроков по качеству использования коррекционных технологий.

Для опроса были выбраны критерии педагогической деятельности в разделе развивающей функции из педагогического стандарта. В опросе участвовали учителя начальной общеобразовательной сельской школы Оренбургской области. Учителя настороженно восприняли нашу инициативу и лишь на условии полной анонимности приняли участие в опросе. При обработке результатов наше внимание привлекли противоречия при самооценке предложенных показателей. С одной стороны, были даны ответы, отражающие социальные заказ. Такой вывод мы сделали, сравнив следующие показатели:

- владение профессиональными установками на оказание педагогической помощи учащимся с особенностями. 83% опрошенных указали, что да, владеют, но при этом не смогли указать конкретно какими технологиями. Некоторые респонденты пояснили: «У нас стоит это в плане» или «Мы должны это делать» При этом посещение открытых уроков не показало достаточного владения технологиями педагогической помощи и сопровождения учащихся. Лишь 30% учителей используют приемы педагогического сопровождения и педагогической поддержки. При этом никто не смог указать конкретные технологии, которые используются в их работе.

С другой стороны, достаточно противоречивыми стали результаты, характеризующие диагностическую, прогностическую и коррекционно-развивающую компетентности учителя. При высоких показателях у 100%

респондентов в области разработки и реализации индивидуальных маршрутов и индивидуальных программ развития с учетом личностных и возрастных особенностей отмечается достаточное знание теории и технологии, учета возрастных особенностей обучающихся. 83% участвующих в опросе отметили высокое владение стандартизированными методами психодиагностики личностных характеристик и возрастных особенностей и умение оценки и общего мониторинга предметных и метапредметных компетенций личности учащегося (при совместной работе с психологом). При этом 50% участников опроса не знают основ психодиагностики и не знают основные признаки отклоняющегося развития. 67% респондентов указали совместную работу с узкими специалистами, но не указали с какими. Лишь 17% учителей понимают документацию специалистов (психолога, логопеда, заключения ПМПК). Возникшие противоречия поставили перед нами вопрос: как возможно подготовить индивидуальную развивающую программу, например, для ребенка с ТНР, в рамках педагогического взаимодействия с ребенком с нарушениями речи, если нет четкого представления о структуре дефекта речевого развития этого учащегося? Анализ реальной педагогической деятельности учителя показывает высокие показатели владения педагогическими действиями в области обучения и воспитания, при том, что в урок не включаются технологии развивающего направления, основанные на учете индивидуальных особенностей учащегося. Отмечается, что учитель использует индивидуальные карточки, однако при рассмотрении данного метода индивидуальной работы нами было выявлено отсутствие индивидуализации в этих карточках, представленный материал не отвечал этой задаче, они были совершенно одинаковые. Таким образом, технология используется, а индивидуальный подход не реализуется. Такое положение и проявилось в опросе. Да, учитель начальной школы знает о технологии, но не умеет ее эффективно использовать в своей работе. Это объясняется и недостаточным владением педагогами дифференциальных характеристик детей с ОВЗ, в т.ч. с ТНР, для более конкретного подбора образовательно-развивающих заданий для данной категории учащихся.

При сниженной информированности педагога в области специальных знаний об учащихся с нарушениями речи, отмечена низкая активность взаимодействия с логопедом. Учитель начальных классов не является сегодня инициатором такого взаимодействия. А зачастую просто отказываются от такого взаимодействия. 33% респондентов не ведут совместную работу по психолого-педагогическому сопровождению совместно со специалистами. Только 17% опрошенных респондентов ведут работу с психологом. Только 50% учителей начальных классов осуществляют совместное педагогическое сопровождение обучающихся с ОВЗ с другими специалистами (логопедом в том числе).

Выводы. Для решения выявленных проблем учителям были разработаны и предложены информационные буклеты по основным характеристикам детей с ОВЗ. Разработана информационная карта дифференциальных характеристик при различных нарушениях речи у учащихся начальных классов. Также предложены критерии оценки состояния личностного развития учащихся с указанием основных характеристик.

Аннотация. В статье рассматриваются современные требования к профессиональным компетенциям учителя начальных классов, работающих в инклюзивном классе. Представлены результаты исследования по состоянию учебных компетенций в интеллектуально-творческом развитии учащихся начальной школы с тяжелыми нарушениями речи, проанализированы трудности в профессиональной организации педагогического процесса в классе, где учатся дети с тяжелыми нарушениями речи. Авторами представлены практические рекомендации для учителя начальных классов, работающих в инклюзивном классе, по организации педагогической поддержки обучающихся с тяжелыми нарушениями речи.

Ключевые слова: Инклюзивное образование, тяжелые нарушения речи (ТНР), интеллектуально-творческое развитие, педагогические профессиональные компетенции, учебные компетенции.

Annotation. The article deals with the requirements for the professional competence of primary school teachers working in an inclusive class. The results of the study on the state of student competencies in the intellectual and creative development of primary school students with severe speech disorders are presented. Difficulties in the professional organization of the pedagogical process in the classroom, where children with severe speech disorders study. The authors present practical recommendations for primary school teachers working in an inclusive class on the organization of pedagogical support for students with severe speech disorders.

Keywords: Inclusive education, severe speech disorders (SSD), intellectual and creative development, pedagogical professional competence, student competence.

Литература:

1. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: Приказ Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. N 1598 [<http://base.garant.ru/70862366/#ixzz5WeZwc9gChttp://base.garant.ru/70862366/>]
2. О коррекционном и инклюзивном образовании детей: Письмо от 7 июня 2013 г. N ИП-535/07 Министерство образования и науки Российской Федерации [<http://zolotaya-rybka.caduk.ru/DswMedia/letter.pdf>]
3. Первое заседание Совета Минобрнауки России по вопросам образования лиц с ОВЗ и инвалидов от 18.06.2015/Вестник образования России [http://vestniknews.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=1352]
4. Профстандарт: 01.001 Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель) [<http://classinform.ru/profstandarty/01.001-pedagog-vospitatel-uchitel.html>]
5. Эксперт рассказал о росте в РФ числа детей, нуждающихся в помощи логопеда: РИА Новости 14.11.2017г. [<https://ria.ru/society/20171114/1508750706.html>]

*доцент кафедры математики Яковенко Ирина Владимировна
Таганрогский институт имени А.П.Чехова (филиал)
Федерального государственного бюджетного
образовательного учреждения высшего образования
«Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)» (г. Таганрог)*

Постановка проблемы. Перед современным учителем стоят серьезные задачи: не только обучить учащихся конкретному предмету, но и научить применять полученные знания, умения и навыки в практической деятельности. Один из важнейших компонентов Федерального государственного образовательного стандарта является ориентир процесса обучения на личностный, предметный и метапредметный результаты освоения, которые, в свою очередь, могут реализовываться в различных формах и подходах к обучению.

Изложение основного материала исследования. Согласно определению в методической литературе, под образованием понимается «организованный процесс постоянной передачи социально значимого опыта от поколения к поколению». Но кроме практических знаний современное образование особым образом направлено на развитие личностных качеств учащегося, создание для него мотивации к саморазвитию, самопознанию, умение определять свои интересы и будущую профессию. Немаловажную роль в этом направлении играет математическое образование: именно оно позволяет сформировать у учащихся полезные навыки рассуждения и восприятия окружающего мира.

В процессе подготовки будущего учителя математики необходимо учитывать современные тенденции развития общества и науки, а также требования общества к учителю, которые выражаются в формулируемых целях и задачах обучения математике. Выдвигаемые цели могут достигаться с помощью различных функций: помимо образовательной, воспитательной и развивающей рассматривают практическую, информационную, контрольно-оценочную, прогностическую, интегрирующую, эстетическую и т.д. Стоит отметить, что все функции связаны и зависимы между собой, реализуются в различных комбинациях и вместе с достигаемыми целями определяют содержание математического образования.

Отличительной чертой современного математического образования можно назвать гуманизацию и гуманитаризацию. Обе характеристики проявляются в диалогических отношениях между учителем и учащимся, в привлечении учащегося к содержанию учебного процесса и создании для него возможностей творческой реализации. Разработанная в последние годы концепция математического образования выдвигает идею личностно ориентированного обучения и предлагает уровневую и профильную дифференциацию обучения. При таком подходе математика рассматривается или как предмет общего образования с необходимым для свободной адаптации в современном обществе объемом знаний, или как предмет специализирующего характера с программой профессиональной подготовки будущего научного потенциала страны. Эти подходы реализуются в трех направлениях обучения математики: общеобразовательном, общенаучном и математическом. Для каждого направления разработано конкретное предметное содержание, которое закрепляется определенными нормативными документами, стандартами, учебными планами, программами, учебно-методическими комплексами. Также допускается организация учебного процесса не только в рамках базовых уроков, но и с включением в учебный процесс элективных курсов и факультативов.

Кроме вышеперечисленных особенностей современного математического образования будущий учитель должен знать, что существенная роль в процессе обучения отводится проектной деятельности учащихся. Внедрение проектной деятельности позволяет разнообразить учебный процесс, предоставляет возможность для развития творческой деятельности учащегося, исследовательских навыков, мотивирует к более осознанному изучению математики. Но в то же время требует от учителя необходимых знаний и умений внедрять элементы проектной деятельности в учебный процесс [1].

Эти знания, умения, навыки учитель математики впервые приобретает при обучении в вузе. И одним из лучших приемов их формирования является построение учебного процесса по разделам высшей математики с учетом вышеперечисленных особенностей современного образования. На протяжении нескольких лет студент, обучающийся по направлению «Педагогическое образование» профиль «Математика», изучает различные математические дисциплины: алгебра, геометрия, математический анализ, дифференциальные уравнения, теория вероятностей и т.д. Каждая дисциплина содержит материал разного уровня сложности и применения, не всегда студентом легко воспринимается и тем более – не всегда понимается применимость изучаемого материала в школьном курсе математики. Поэтому необходимо менять подходы к процессу обучения и ориентироваться на требования современных учебных стандартов школы.

Рассмотрим особенности практической направленности обучения на примере изучения некоторых разделов курса «Математический анализ» и курса «Теория вероятностей».

Первый раздел курса «Математический анализ» посвящен числовым последовательностям [2]. Примерами числовых последовательностей школьного курса математики являются арифметические и геометрические прогрессии. Поэтому основные характеристики числовых последовательностей на первом этапе можно рассматривать на примере указанных прогрессий. Это, с одной стороны, не покажется студентам абсолютно новым материалом, что психологически облегчит изучение темы, а с другой стороны, позволит продемонстрировать связь между школьной и вузовской программой математики и начальные методические приемы по изучению соответствующей темы в школе. Раздел «Функции одной переменной» содержит вопросы характеристик функций, правил их дифференцирования и интегрирования. При изучении характеристик функций целесообразно особое внимание уделить изучению элементарных функций, комбинаций элементарных функций с учетом рассмотрения свойств операций над функциями и свойств монотонных функций [3]. Эти свойства оказываются очень полезны при решении различных прикладных задач графическим способом, позволяют провести решение более рационально и наглядно [4]. Как показывает анализ результатов ЕГЭ, недостаточное знание перечисленных правил приводит или к ошибкам в решении, или вообще к отказу от решения задачи. Изучение темы «Дифференцирование функций» не стоит ограничивать только изучением правил нахождения производных различного вида функций и исследованием

функций. Полезным с точки зрения практической применимости является изучение теорем о дифференцированных функциях (с демонстрацией их применения в решении школьных задач) и обучение навыкам их применения в задачах других дисциплин (геометрические задачи, физические задачи и т.д.).

Тема «Интегрирование функций» в школьном курсе математики представлена только простейшими примерами. Тем не менее свойства интегралов имеют достаточно широкое практическое применение и позволяют в некоторых случаях избежать громоздких вычислений. Речь идет о задачах с использованием среднего значения функции на отрезке, оценке меры области, сравнении функций на заданных промежутках. Стоит заметить, что все перечисленные темы позволяют продемонстрировать теоретический материал и алгоритмы расчетных действий наглядно, с помощью различных графиков. И на подобных задачах появляется возможность отработать очень важный навык логического и абстрактного мышления: «считывать» информацию о функции с ее графика и, наоборот, – по имеющейся информации строить график, проводить анализ сведений. Для лучшей реализации такого приема будущий учитель математики должен уметь внедрять в процесс обучения информационно-коммуникационные технологии [1].

Не менее практически ориентированным курсом является курс «Теория вероятностей». Первые правила вычисления вероятностей различных событий начинают изучать еще в школе. Как правило, школьная программа ограничивается правилами суммы и произведения событий, а навыки вычисления отрабатываются с помощью наглядного приема - «древо возможностей». Но кроме классических задач можно составлять задачи по реальным ситуациям. Например, анализ написания контрольной работы по какому-либо предмету, результатов спортивных соревнований или розыгрыша подарков. Однако наиболее интересными для старшеклассников и студентов являются задачи экономического характера, например, задачи из области страхования или банковские расчеты [5]. Такие задачи позволяют отработать знания из различных разделов математики в оболочке расчетов вероятностей и показать важность математики в современной жизни.

Выводы. Сформировать приемы практической направленности обучения математики помогает выполнение выпускной квалификационной работы (ВКР). Согласно ФГОС направления «Педагогическое образование» ВКР должна иметь методический характер на примере рассмотрения конкретной темы и разработки определенных указаний и рекомендаций по ее изучению [6], [7]. Такой подход к работе позволяет понять будущему учителю математики связь между школьной и вузовской программами, оценить возможности применения задач различного прикладного характера для повышения качества обучения и соответствия современным тенденциям в образовании.

Аннотация. В статье рассматриваются особенности подготовки будущих учителей математики с учетом современных требований к процессу обучения. Практическая направленность обучения представлена на примерах из курсов «Математический анализ» и «Теория вероятностей».

Ключевые слова: методика обучения математике, практическая направленность, ФГОС, концепция математического образования, информационно-коммуникационные технологии, математический анализ, теория вероятностей.

Annotation. The article deals with the features of training future teachers of mathematics, taking into account modern requirements for the learning process. The practical orientation of training is represented by examples from the courses «Mathematical analysis» and «Theory probability».

Keywords: methods of teaching mathematics, practical orientation, FSES, the concept of mathematical education, information and communication technologies, mathematical analysis, theory probability.

Литература:

1. Яковенко И.В., Вашурин А.В. Анализ применения виртуальной математической лаборатории на уроках геометрии // Вестник Таганрогского государственного педагогического института. 2017. № 1. С. 292-297.
2. Яковенко И.В. Инновационные и информационно-коммуникационные технологии в процессе обучения математическому анализу в вузе // Вестник Таганрогского государственного педагогического института. 2018. № 2. С. 245-250.
3. Ляхова Н.Е., Гришина А.И., Яковенко И.В. Использование ограниченности функций в школьном курсе математики // Вестник Таганрогского государственного педагогического института. 2015. № 1. С. 3-10.
4. Ляхова Н.Е., Яковенко И.В. Методы решения уравнений и неравенств в задачах с параметрами. Учебное пособие для вузов / Ответственный редактор А.А. Илюхин. Таганрог, 2014.
5. Яковенко И.В. Развитие актуарной математики в России и ее преподавание в российских вузах // Вестник Таганрогского государственного педагогического института. 2011. № 1. С. 61-66.
6. Ляхова Н.Е., Макаренко М.Г., Яковенко И.В. Разработка структуры технологической карты подготовки и защиты вкр бакалавров направления «Педагогическое образование» профиль «Математика» // Информация и образование: границы коммуникаций. 2014. № 6 (14). С. 293-295.
7. Ляхова Н.Е., Макаренко М.Г., Яковенко И.В. Тематическая ориентированность выпускных квалификационных работ бакалавров направления «Педагогическое образование» профиль «Математика» // Вестник Таганрогского государственного педагогического института. 2014. Т.1. С. 85-91.

СОДЕРЖАНИЕ

Агибалова Екатерина Андреевна	РАЗВИТИЕ СЕНСОРНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ПРЕДМЕТНО-РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ	4
Амет-Уста Зарема Ремзиевна Кривозуб Татьяна Олеговна	ОРГАНИЗАЦИЯ ТРЕНИНГОВ В СИСТЕМЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ПЕДАГОГИЧЕСКИМ КОЛЛЕКТИВОМ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ	5
Амет-Уста Зарема Ремзиевна	ПОВЫШЕНИЕ УРОВНЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ПОСРЕДСТВОМ ТРЕНИНГА	8
Анюхина Ирина Антоновна	ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ – ТРЕБОВАНИЯ И РЕАЛИИ	10
Байбурина Анастасия Сергеевна Филиппова Дарья Сергеевна	ОЗНАКОМЛЕНИЕ С ОКРУЖАЮЩЕЙ ДЕЙТЕЛЬНОСТЬЮ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ СИСТЕМЫ MOODLE	13
Бекирова Эмине Шавкатовна	ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О КУЛЬТУРЕ НАРОДОВ КРЫМА КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	15
Биба Анна Григорьевна	ПРОБЛЕМА ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ К РЕАЛИЗАЦИИ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	16
Будякова Лилия Витальевна	ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ, НАХОДЯЩИМИСЯ НА ДЛИТЕЛЬНОМ ЛЕЧЕНИИ	18
Вяткина Лада Брониславовна Бородина Наталья Николаевна	ЛИЧНОСТНЫЕ РЕСУРСЫ ПЕДАГОГА КАК ГАРАНТИЯ УСПЕШНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	20
Давыдова Галина Ивановна	МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ И ПРИНЦИПЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В РЕФЛЕКСИВНОМ ДИАЛОГЕ	21
Деза Елена Ивановна Котова Лидия Владимировна	СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ КВАЛИФИКАЦИОННО-КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ КАРТЫ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ПЕДАГОГА	23
Добролюбова Марина Федоровна	ПРОИЗВОДСТВЕННАЯ (ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ) ПРАКТИКА - ВАЖНЕЙШИЙ ЭТАП ПОДГОТОВКИ КАДРОВ	25
Доля Татьяна Леонидовна	САМОПРЕЗЕНТАЦИЯ КАК ВАЖНЕЙШИЙ ЭЛЕМЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГА	27
Ермаченко Наталья Анатольевна Больных Елена Михайловна Возмилов Иван Дмитриевич	«УРАЛЬСКАЯ АКАДЕМИЯ ЛИДЕРСТВА» КАК ИННОВАЦИОННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА	28
Забайрачная Анастасия Евгеньевна	ИЗМЕНЕНИЕ ТРЕБОВАНИЙ К ПЕДАГОГУ В ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ: ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ	32
Засека Мария Владимировна	СТИМУЛИРОВАНИЕ ПОЛОЖИТЕЛЬНЫХ ЭМОЦИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ СРЕДСТВАМИ ПОДВИЖНЫХ ИГР И УПРАЖНЕНИЙ С МЯЧОМ	34
Зубова Светлана Павловна Лысогорова Людмила Васильевна	ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	36

Иванова Ираида Павловна Терентьева Лариса Павловна	О ВОПРОСАХ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К ФОРМИРОВАНИЮ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	38
Иващенко Елена Викторовна	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВ МУЗЕЙНОЙ ПЕДАГОГИКИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ	42
Ильевич Татьяна Петровна	ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ	44
Карабанова Виктория Александровна	ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОГРАММЫ МЕЖДУНАРОДНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	46
Кирюшина Ольга Николаевна	ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ	48
Кобрысева Елена Васильевна Атемаскина Юлия Викторовна	СТАЖЕРСКАЯ ПЛОЩАДКА КАК СОВРЕМЕННАЯ ФОРМА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ И ФАКТОР РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ	51
Кокшаров Дмитрий Юрьевич	ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ФАКТОР ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ДИЗАЙНЕРОВ НА ОСНОВЕ ОПТИМИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА	54
Koroleva Svetlana Aleksandrovna Toporkova Julia Aleksandrovna	USING THE METHOD OF PROJECTS IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO FUTURE EDUCATORS	56
Коршунова Ирина Григорьевна	ДОЛГОЛЕТИЕ В ПЕДАГОГИКЕ КАК СРЕДСТВО СНИЖЕНИЯ ТЕКУЧЕСТИ КАДРОВ (НА ПРИМЕРЕ «ELEMENTARY SCHOOLS» США)	57
Кочергина Ольга Александровна	ВАРИАТИВНЫЙ ПОДХОД В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ	59
Кузнецова Наталья Александровна Моисеева Людмила Владимировна	ПЕРСПЕКТИВЫ И ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ СИСТЕМЫ «ПЕДАГОГ – ОБУЧАЮЩИЙСЯ – РОДИТЕЛЬ»	61
Лебедева Юлия Игоревна	СУЩНОСТНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОЕКТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	63
Лыткина Аксана Виликовна Лыткина Карина Андреевна	ОРГАНИЗАЦИЯ СОВМЕСТНОЙ РАБОТЫ ЛОГОПЕДА И ВОСПИТАТЕЛЯ ДОУ ПО РАЗВИТИЮ КОММУНИКАТИВНОЙ ФУНКЦИИ РЕЧИ С ПОМОЩЬЮ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ	66
Макарова Наталья Викторовна Анохина Виктория Сергеевна Богомоллова Ксения Владимировна	ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ В СОЗДАНИИ ИНКЛЮЗИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА	68
Маламура Валерия Игоревна	ПЕДАГОГ В ИНКЛЮЗИВНОМ ТЕАТРЕ: ОСОБЕННОСТИ И СПЕЦИФИКА ПРЕПОДАВАНИЯ	71
Мартынова Анастасия Андреевна	МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ЭЛЕМЕНТОВ ИНТЕГРИРОВАННЫХ УРОКОВ ПРИ ОЗНАКОМЛЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ФРАКТАЛАМИ	73
Мельничук Анна Валерьевна Громько Екатерина Витальевна	ТЕХНОЛОГИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ	76

Моисеева Людмила Владимировна	ГОТОВНОСТЬ К САМООЦЕНКЕ НА ОСНОВЕ ЕДИНОЙ НАЦИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОЦЕНИВАНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГА	78
Мурованая Нонна Николаевна	АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ И СИНЕРГЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ИННОВАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ	80
Мусс Галина Николаевна	ОБ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В СФЕРЕ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	82
Никитовская Галина Владимировна	ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ МАРШРУТЫ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ	84
Носков Игорь Александрович Шаруева Екатерина Викторовна	НОВЫЙ ВЗГЛЯД НА СЛАГАЕМЫЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИМИДЖА ПЕДАГОГА XXI ВЕКА	86
Отт Наталья Гарриевна Косыгина Елена Александровна	ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ К РЕАЛИЗАЦИИ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО СТАНДАРТА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	88
Рождественская Римма Леонидовна	ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К РАБОТЕ НАД ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТЬЮ РЕЧИ И ЧТЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	91
Рущишина Асият Адамовна Рачковская Надежда Александровна	СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИНТЕРЕСА СТУДЕНТОВ ТЕХНИКУМА	93
Рыбина Ирина Сергеевна	УПРАВЛЕНИЕ СИСТЕМОЙ РАБОТЫ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ НА БАЗЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА КАК ПРАКТИКА ВКЛЮЧЕННОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ САМОРЕАЛИЗАЦИЮ	95
Самойленко Наталия Борисовна	ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У МАГИСТРАНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ КУРСА «ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК»	97
Саутина Маргарита Александровна	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДОВ КОНТЕКСТНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОФИОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЕ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА	100
Сварковская Лина Андреевна	ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВЬЯ И ФИЗИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ ВОСПИТАННИКОВ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ	101
Себитева Эльвира Зуфаровна	ИССЛЕДОВАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ	104
Смирнова Дарья Викторовна	ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДЕТСКОГО САДА И НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ	108
Стручаева Тамара Михайловна	ЗНАКОМСТВО СТУДЕНТОВ С АНДРАГОГИКОЙ КАК ОБЛАСТЬЮ СОЦИАЛЬНОЙ ПРАКТИКИ	110
Сынтина Марина Анатольевна Никулина Елена Борисовна	МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА К РЕШЕНИЮ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ЗАДАЧ	112
Татаринцева Альбина Юрьевна	ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТУРИЗМ КАК МЕТОД СОПРОВОЖДЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА	114

Тодорова Юлия Григорьевна	ОТЛИЧИТЕЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ВЗРОСЛЫХ И ДЕТЕЙ	115
Федорова Наталья Владимировна	ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-ИГРОВОЕ ШОУ КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	118
Цыплакова Светлана Михайловна	МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СИНОДАЛЬНОМ УЧИЛИЩЕ КОНЦА XIX-XX ВЕКОВ	120
Черникова Елена Васильевна	САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ	122
Шалова Светлана Юрьевна	ОРГАНИЗАЦИЯ КОНТРОЛЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ: ТРАДИЦИИ, СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ	124
Шендрикова Снежана Павловна	Ш. ГАСПРИНСКАЯ В ЭТНОПЕДАГОГИКЕ КРЫМА (КОНЕЦ XIX – НАЧАЛО XX ВВ.)	126
Юмашина Юлиана Юрьевна	ФОРМИРОВАНИЕ НОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ	128
Яковенко Ирина Владимировна	ОСОБЕННОСТИ ПРАКТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ СОВРЕМЕННОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ В ВУЗАХ	131

Педагогический вестник
Выпуск 5

I S S N 2 6 1 8 - 8 1 8 X



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 26.12.2018. Сдано в набор 09.01.2019. Дата выхода 21.01.2019
Формат 210x297. Бумага: офсетная. Печать: трафаретная. Условн. печатн. листов 15,92.
Тираж 500 экз. Цена свободная.