

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ  
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 7**

**Научный журнал**

**Новосибирск  
Ялта  
2019**

**УДК 37**  
**ББК 74.04**  
**П 78**

Рекомендовано ученым советом Гуманитарно-педагогической академии (филиал) «Крымского федерального университета им. В. И. Вернадского» от 27 марта 2019 года (протокол № 3)

Педагогический вестник. – Научный журнал: – Новосибирск-Ялта: Изд. АНС «СибАК», 2019. – Вып. 7. – 75 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), 2019 г.

© Гуманитарно-педагогическая академия (г. Ялта), 2019 г.

Все права защищены.

**ПРОБЛЕМА УПРАВЛЕНИЯ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТОЙ ПЕДАГОГОВ  
ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ В СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ  
ЛИТЕРАТУРЕ**

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики  
и дошкольного образования Абибуллаева Энисе Эдемовна*

*Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования  
Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь);  
магистрант 2 курса направления подготовки*

*«Управление дошкольными образовательными организациями» Нафиева Зарема Шевкетовна  
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования  
Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь)*

**Постановка проблемы.** На современном этапе развития дошкольного образования переход дошкольных образовательных организаций на Федеральные государственные образовательные стандарты обуславливает внедрение в педагогический процесс инновационных педагогических технологий, наработке и распространению опыта экспериментальной и исследовательской деятельности. В связи с этим содержание методической работы в дошкольных организациях видоизменилось, произошло постепенное преобразование методической работы в новое направление – научно-методическую работу. Этот факт требует исследования механизмов проектирования содержания работы по управлению научно-методической работой педагогов в дошкольной организации в целях повышения эффективности управления.

На сегодняшний день, имеющийся практический опыт научно-методической работы в практике дошкольной организации не получил достаточного теоретического осмысления и обобщения, остаются не до конца изученными многие теоретические и практические аспекты управления научно-методической работой в дошкольной организации.

**Изложение основного материала исследования.** Актуальными проблемами управления методической работой в дошкольных организациях занимались такие педагоги-практики как: В.П. Дуброва, К.Ю. Белая, Л.И. Фалюшина, Л.М. Волобуева, А.И. Васильева, В.И. Никишина, Л.В. Короткова и др.

Научно-методическая работа – это составная часть профессионально-педагогической, управленческой деятельности, в рамках которой создаются теоретические продукты, обеспечивающие педагогические или управленческие действия.

На сегодняшний день произошла технологизация и информатизация педагогического процесса и управленческой деятельности. Трансформировалась система управления методической работы: обновилась работа с кадрами, появилась необходимость вариативного выбора методической работы, поменялось ее содержание, формы работы ориентированы на повышение мотивации, активности и развития компетентности и творчества педагогов, вместе с тем повысился интерес и степень участия педагогов в инновационной и экспериментальной работе сада.

Методическая работа ориентируется на сотрудничество с педагогическими институтами, организуются методические объединения, реализуются городские сетевые проекты. Организовываются экспериментальные площадки, разрабатываются программы, повышается информационная насыщенность программ. Наблюдается повышенный интерес общественности к инновационной работе дошкольных учреждений, а также интерес родителей к воспитательно-образовательному процессу, проживанию ребенком «жизни» в детском саду. Родители стремятся стать участниками организуемых мероприятий.

Мы также можем наблюдать процесс преобразования методической работы в научно-методическую. Такое преобразование обусловлено современными тенденциями развития образования в целом, в связи с происходящими изменениями преобразуются и функции научно-методической работы. В дошкольной организации функциями управления являются: анализ, планирование, организация и контроль.

Проблема оптимизации управления методической работы разрабатывалась в исследованиях В.П. Симонова, П.Н. Лосева, П.И. Третьякова, С.Ф. Багаудиновой, К.Ю. Белой и других педагогов. Приобрели актуальность диагностико-аналитический и системный подходы к управлению образовательной организацией, возможность и необходимость вариативности выбора или наработке своей актуальной системы методической работы, обновилось ее содержание, а также технологии, формы средства и методы.

В исследованиях П.Н. Лосева была выявлена существенная проблема в детских садах по поводу организации работы с педагогами. Автор характеризует работу с педагогами как «бессистемную» отличающуюся «слабостью связей» между направлениями повышения квалификации педагогов и отсутствием в перспективном планировании методической работы необходимых разделов и блоков содержания актуальных проблем. Пишет о том, что в планировании не заложено и не отражено решение проблем организации форм работ способствующих развитию и совершенствованию профессионального мастерства и педагогической компетенции коллектива. Также обозначает проблему «не учета» затруднений педагогов в реализации воспитательно-образовательной работы. Для того чтобы изменить ситуацию и понять какой должна быть методическая работа необходимо разрабатывать новое содержание на основе современных требований к системе дошкольного образования. Выявить и изучить конкретные актуальные проблемы, возникающие в педагогическом и управляющем процессе, проанализировать уровень развития организации, разработать проект или модель управления методической работой, заменить формы работы с кадрами. П.Н. Лосев утверждает, что нельзя успешно решать проблемы отбора содержания методической работы без научной основы [4].

В.И. Зверева определяет методическую работу как многомерный полифункциональный феномен, являющийся одновременно: средством управления педагогическим процессом в образовательной организации; деятельностью педагогического коллектива и каждого его сотрудника; деятельностью по повышению профессиональной компетентности [3, с. 10].

По определению А.И. Васильевой, методическая работа в дошкольной образовательной организации – это комплексный и творческий процесс, в котором осуществляется практическое обучение воспитателей методам и приемам работы с детьми, повышение научно-творческого уровня и методической квалификации [2, с. 13].

Современные исследователи проблем управления образовательными организациями выделяют следующие функции управления: информационно-аналитическую, мотивационно-целевую, плано-прогностическую, организационно-исполнительскую, контрольно-диагностическую, регулятивно-коррекционную (П.И. Третьяков и К.Ю. Белая).

Эти функции представляют содержательный аспект научно-методической работы как взаимосвязанную систему управления – это последовательность звеньев, из которых складывается процесс управления методической и научно-методической работой. Они также взаимосвязаны и в логической последовательности сменяют друг друга, образуя единый управленческий цикл [5, с. 90].

Все эти функции имеют свои особенности и наполняют содержанием деятельность по управлению научно-методической работой педагогов в дошкольной организации:

- информационно-аналитическая – предполагает сбор и накопление информации о новых фактах, технологиях, явлениях, методах и пр., создание информационной базы о кадровом обеспечении педагогического процесса, создание методической копилки;
- мотивационно-целевая – создание интереса к деятельности, желания и стремления коллектива творчески работать; определение целей и задач методической и научно-методической работы, развития дошкольной организации;
- плано-прогностическая – планирование целей, задач и прогнозирование результатов на разных уровнях планирования (стратегическом, текущем, перспективном) на основе аналитической и диагностической деятельности;
- организационно-исполнительская – предполагает практические действия дифференцированного и лично-ориентированного характера к организации всей деятельности в дошкольной организации, делегирование полномочий, рациональную организацию труда;
- контрольно-диагностическая – осуществление аналитической и диагностической деятельности как таковой, сочетающей в себе административный и общественный контроль с учетом самоанализа педагогов;
- регулятивно-коррекционная – коррекция действий в управленческом и педагогическом процессах на основе контроля.

Таким образом, выбирая содержание научно-методической работы нужно учитывать уровень развития кадрового потенциала, опыт работы и профессиональную зрелость каждого педагога, сплоченность коллектива, а также их желание и стремление к развитию.

Отличительной чертой научно-методической работы в аспекте управления является системный подход к построению работы по отношению к педагогам и педагогическому процессу и строится в следующей последовательности: анализ, прогнозирование, планирование, организация, регулирование, контроль, стимулирование, коррекция. А результатом управления научно-методической работой будет являться, «своя» сложившаяся эффективная система методической работы в ДОО, высокоразвитый, зрелый, сплоченный педагогический коллектив и каждый сотрудник коллектива, умеющий планировать, прогнозировать, моделировать и проектировать деятельность, педагогический процесс и научно-методическую работу.

**Выводы.** Обобщая все вышесказанное, можно сделать вывод, что методическая служба осуществляет руководство и управление научно-методической работой в ДОО. Данная проблема отражена в педагогической литературе, раскрыты основы управления научно-методической работой в ДОО, пути оптимизации управления методической работой педагогов и обеспечения качества воспитательно-образовательного процесса для воспитанников.

**Аннотация.** В статье описаны проблемы управления методической работой в дошкольных организациях и раскрываются актуальные вопросы преобразования управления методической работой в режиме развития дошкольных организаций.

**Ключевые слова:** научно-методическая работа, управление дошкольной образовательной организацией, управленческая деятельность, управление научно-методической работой, функции научно-методической работы.

**Annotation.** The article describes the problems of managing methodological work in pre-school organizations and reveals current issues of transformation of management of methodical work in the mode of development of pre-school organizations.

**Keywords:** scientific and methodological work, management of pre-school educational organization, management activities, management of scientific and methodical work, the functions of scientific and methodical work.

#### **Литература:**

1. Буров К.С. Направленность управления методической работой на обеспечение качества образовательного процесса [Текст] / К.С. Буров // Вестник Южно-Уральский государственный университет. – 2013. – Т. 5. – С. 105–113.
2. Васильева А.И. Старший воспитатель детского сада / А.И. Васильева, Л.А. Бахтурина, И.И. Кобина. – М.: Просвещение, 1990. – 143 с.
3. Виноградова Н.А. Методическая работа в ДОУ. Эффективные формы и методы / Н.А. Виноградова, Н.В. Микляева, Ю.Н. Родионова. – М.: Айрис – пресс, 2008. – 192 с.
4. Лосев П.Н. Управление методической работой в современном ДОУ / П.Н. Лосев. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 160 с.
5. Третьяков П.И. Дошкольное образовательное учреждение управление по результатам / П.И. Третьяков, К.Ю. Белая. М.: ТЦ Сфера, 2007. – 240 с.

## СИНТАКСИЧЕСКИЕ КОНСТРУКЦИИ ТЕКСТОВ РЕКЛАМЫ (НА МАТЕРИАЛЕ НАРУЖНОЙ РЕКЛАМЫ ГОРОДА СИМФЕРОПОЛЯ)

*ассистент кафедры рекламы и издательского дела факультета  
информационно-полиграфических технологий Айдерова Тамила Энверовна  
Таврическая академия Федерального государственного  
автономного образовательного учреждения высшего образования  
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Симферополь)*

**Постановка проблемы.** Сегодня информативность в рекламе приобретает прагматическую окраску [4], и, независимо от вида коммерческой рекламы (реклама товаров, услуг, имиджа) и характера влияния на адресата (внушение) информирование адресата рассматривается как неотъемлемая составляющая влияния [2; 3]. Филолог Л.В. Савченко утверждает, что визуальный образ предмета рекламы усиливается вербальным образом, создаваемым различными языковыми средствами рекламного текста [5]. Поэтому эффективность передачи информации в тексте рекламы зависит от используемых вербальных средств, в частности синтаксической организации.

Рекламные тексты должны иметь определенное, обусловленное правилами, строение. Коммуникативные обстоятельства служат причиной особых требований к рекламному тексту. Чтобы рекламный текст был правильно воспринят, исследователь в области рекламы Ю.А. Арешенков утверждает, что необходимо обеспечить такую последовательность: привлечь внимание, вызвать интерес к содержанию рекламного сообщения, возбудить желание, привести аргументы в пользу товара, натолкнуть на решение сделать покупку или воспользоваться услугами [1]. Поэтому синтаксические конструкции выступают средствами реализации информационных и коммуникативных тактик рекламного дискурса.

**Изложение основного материала исследования.** Синтаксические особенности рекламного текста были объектом исследования отечественных и зарубежных лингвистов (П. Владимирский, Х. Кафтанджиев, Н. Коваленко, Ю. Корнева, М. Кохтев, О. Медведева, О. Олексюк, Е. Тюфкий, О. Феофанов, В. Шевченко и др.).

Анализ средств выразительности рекламных текстов на синтаксическом уровне осуществлен на материале украинских (О. Зелинская, Е. Коваленко), русских (Т. Лившиц, О. Попова, Т. Гулак) рекламных текстов.

Большинство языковедов обращаются к описанию разных видов синтаксических образований, использованных для создания действенного рекламного текста (О. Зелинская, Ю. Корнева, Т. Лившиц). Отдельные исследования посвящены рассмотрению синтаксических особенностей структурных компонентов рекламного текста: слогана (Н. Коваленко), рекламного знака (Н. Лысая). Популярным являются исследования экспрессивного синтаксиса рекламы (О. Виноградова, Н. Волкогон, М. Кохтев, Д. Розенталь).

Известно, что главной синтаксической единицей является предложение. Копирайтеры в своей работе отдают предпочтение простым, умеренно расширенным предложениям, хотя, восприятие текста зависит не от длины предложения, а от их структуры [1]. В наружной рекламе г. Симферополя встречается использование сложных синтаксических конструкций: длинных предложений в определенной логической структуре изложения текста. Так, ««Бренд Сейтумер». Новый бизнес в Крыму! Стань частью нашей команды предпринимателей. Ведется набор в реальный бизнес с нуля. Начни жить по-другому. Вашему бизнесу главная дорога».

Слово является самой малой единицей речи, и оно может выступать как минимальное предложение [6]. Например, некоторые рекламные тексты состоят из однословных предложений, как реклама Российского Национального коммерческого банка: «Платежи». Слово в таком предложении получает собственное логико-эмоциональное значение, понятное потребителю.

Важную и неординарную роль в синтаксической организации рекламного текста также играют словосочетания, которые могут формировать заголовки и слоганы, например: «Крымская весна. Строим будущее».

На синтаксическом уровне можно проследить интонацию как коммуникативную характеристику предложений [3]. Например, в рекламных предложениях СТО по ремонту Mercedes – Benz G-class можно увидеть использование точки в конце предложения (рис.4): «Через 5 дней, 1500 км. Полочки АКПП, раздаточной коробки дилер АО «Таврия – авто» делает гарантийный ремонт вне СТО, у частного. Через 8000 км. полочки: АКПП, РК+рулевого».

Нормативные черты предложений в рекламных текстах содержат экспрессивные, композиционные, тематические задания, необходимые для рекламной коммуникации. Синтаксическая организация в рекламном тексте способна обеспечить компактную передачу большого количества информации [2]. Увеличение информационного объема рекламного текста прямо связано с удержанием внимания адресата, а именно – при планировании рекламного сообщения учитывается рациональный характер восприятия, при котором основным мотивом удержания внимания адресата есть нахождения определенной выгоды для него. Удержание внимания достигается смысловыми элементами, которые передают содержание сообщения [6]. Например, в рекламном тексте наружной рекламы магазина техники «Comfy», целью которой являются информирование о новых товарах, наиболее распространенным и действенным приемом аргументации в удержании внимания является перечень технических характеристик нового товара, который синтаксически в подавляющем большинстве оформлен как номинативные предложения в рекламе телевизора (рис.4): SMART. 32". HD качество и т.д. Кроме того, для наружной рекламы на бигборде из целого текста избирается слоган, какой большей частью оформлен как простое односоставное номинативное предложение: например, «Весна просит цены сбросить!».

Социальная принадлежность потенциальных покупателей товара определяет выбор лексического оформления рекламного текста. Например, в рекламных текстах, которые рекламируют молодежные бренды мобильной связи Win mobile, активно используется молодежный сленг: «Тариф «Твой». Яркое общение. 10 Гб + звонки и SMS внутри сети».

Известно, что перед рекламодателями ставятся конкретные прагматические задачи для побуждения людей воспользоваться предлагаемыми услугами. Основным условием положительного решения этих задач

является умение убеждать, осуществляемое определенными языковыми средствами (лексико-грамматическими и синтаксическими структурами), которые вызывают заинтересованность аудитории, закрепление в ее памяти предметов рекламы и желание совершить действие, к которому побуждают [6]. Так, подобное можно увидеть в социальной рекламе Администрации города Симферополя, в обращении котором гласит: Налоги – это та цена, которую мы платим, чтобы жить в цивилизованном обществе! Стань добросовестным налогоплательщиком – заплати налоги и платежи в бюджет города!».

Видим, что рекламные сообщения наружной рекламы города Симферополя содержат в себе комплекс совокупно функционирующих компонентов лингвистического и экстралингвистического плана, которые дополняются синтаксическими приемами, вызывая у потребителей необходимый «рекламный эффект».

**Выводы.** Итак, анализ синтаксических средств, используемых в рекламных текстах (на примере наружной рекламы города Симферополя), позволяет сделать вывод, что синтаксис рекламных сообщений обусловлен, главным образом, основной функцией рекламы: воздействовать на сознание аудитории путем формирования положительного имиджа рекламируемых товаров и услуг. Синтаксические единицы (слово, словосочетание, предложение), а также синтаксические знаки, синтаксическая организация в рекламном тексте, вызывают заинтересованность аудитории, закрепление в ее памяти предметов рекламы и желание совершить действие, к которому побуждают, выступая в качестве экспрессивно-стилистических средств, усиливают выразительный эффект рекламных текстов наружной рекламы.

**Аннотация.** Статья посвящена основным синтаксическим конструкциям, которые встречаются в текстах рекламы (на материале наружной рекламы города Симферополя). Выявлено, что рекламные сообщения наружной рекламы города Симферополя содержат в себе комплекс совокупно функционирующих компонентов лингвистического и экстралингвистического плана, которые дополняются синтаксическими приемами, вызывая у потребителей необходимый «рекламный эффект».

**Ключевые слова:** информационная и коммуникативная тактика, наружная реклама города Симферополя, синтаксические конструкции, языковые средства рекламного текста.

**Annotation.** Article is devoted the basic syntactic designs which meet in advertising texts (on a material of outdoor advertising of a city of Simferopol). It is revealed that advertising messages of outdoor advertising of a city of Simferopol comprise a complex of as a group functioning components of the linguistic and extralinguistic plan which are supplemented with syntactic receptions, causing in consumers necessary «advertising effect».

**Keywords:** information and communicative tactics, outdoor advertising of a city of Simferopol, syntactic designs, language means of the advertising text

#### **Литература:**

1. Арешенков Ю.О. Лінгвістичний аналіз художнього тексту: [навч. посібн. для ст. навч. закладів] / Ю.О. Арешенков. – Кривий Ріг: Видавничий дім, 2007. – 178 с.
2. Белова А.Д. Лингвистические аспекты аргументации: [монография] / А.Д. Белова – К.: Киев. ун-т им. Тараса Шевченка, СП «Компьютер Норд», 1997. – 310 с.
3. Лившиц Т.Н. Реклама в прагмалінгвістическому аспекті / Т.Н. Лившиц. – Таганрог, 1999. – 214 с.
4. Мартинюк А.П. Дискурсивний інструментарій аналізу англійської реклами / А.П. Мартинюк // Лінгвістика ХХІ століття: нові дослідження і перспективи / НАН України Центр наук. дослідж. і викладання інозем. мов; [ред. кол.: А.Д. Белова (голов. ред.) та ін.]. – К.: Логос, 2009. – С. 159-167.
5. Савченко Л.В. Фразеологічні одиниці в рекламних слоганах: етнокультурний аспект / Л.В. Савченко // Медіалінгвістика. Язык в координатах масмедіа. Матеріали І Міжнародної науково-практичної конференції. - СПб, 2016. – Вып. 5. – С. 277-278.
6. Хромов Л.Н. Рекламная деятельность: искусство, теория, практика / Л.Н. Хромов. – Петрозаводск, 1994. – 308 с.

УДК 371

## **ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

*учитель английского языка Акбарова Анна Петровна  
Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение  
«Симферопольская академическая гимназия» муниципального образования  
городской округ Симферополь Республики Крым (г. Симферополь)*

**Постановка проблемы.** Сейчас перед учителями английского языка в учебных заведениях встает проблема поиска путей повышения познавательного интереса ученика к изучению языка, укрепления их положительной мотивации к обучению. Одной из возможностей решения этой проблемы является использование инновационных технологий в обучении. Преподавание английского языка проходит по коммуникативной направленной методике, которая позволяет постигать язык в режиме живого общения.

В основе процесса – активное участие в диалогах и ролевых играх, чтение текстов, усвоения основных грамматических конструкций, и обязательным является изучение стандартных письменных грамматических и лексических правил. Разнообразие здесь может быть множеством, но основным результатом в любом случае будет владения и понимания языка. В своих работах методисты указывают для того чтобы сделать традиционные уроки интересными, повысить эффективность учебного процесса и уровень знаний учащихся, используем на уроках инновационные методы [3; 5].

**Изложение основного материала исследования.** Термин «инновация» латинского происхождения и означает изменение, введение нового [4]. В педагогике термин обозначает нововведение, обновление процесса обучения. Инновационные технологии содержат такие подходы к преподаванию иностранных языков, как: интерактивные методы преподавания; использование технических средств обучения (компьютерных и мультимедийных, сети Internet) [1].

В методологии преподавания английского языка помогают интерактивные методы преподавания иностранных языков. Слово «интерактив» пришло к нам из английского языка, происходит от слова «interact», где «interact», где «inter» — взаимный и «act» — действовать [4].

Таким образом, интерактивный метод обучения английскому языку способен к взаимодействию, диалогу. Суть интерактивного обучения в том, что учебный процесс происходит при условии постоянного

активного взаимодействия всех учащихся. Это сообучение, взаимообучение, где и ученики, и учитель являются равноправными, равнозначными субъектами обучения, в современной педагогической практике такой формат обучения называется паритетным. Также, необходимо отметить, что процесс обучения английскому языку - не автоматическое преподавание учебного материала.

Такие методы обучения как объяснение и демонстрация сами по себе никогда не дадут настоящих, устойчивых знаний. Этого можно достичь только с помощью интерактивного обучения [5]. Одним из эффективных средств поддержания интереса к освоению языка как средства общения является переписка наших учеников с носителями языка. Во время переписки ученик сам должен моделировать жизненные ситуации, анализировать обстоятельства, решать проблемы. Во время переписки ребенок является активным участником этого процесса. Письма и материалы переписки с зарубежными ровесниками помогают учителю реализовать коммуникативный подход в изучении английского языка, оживить урок, сделать его интереснее.

Доминирующим методом изучения английского языка для ученика, является самостоятельная работа с постерами, для изготовления которых используются открытки, фотографии, рисунки. Эти постеры затем применяются на уроках во время изучения темы: «школа», «пресса», «спорт» и другие. С опорой на свои постеры ученики составляют рассказы и диалоги на изучаемую тему. Таким образом, они не только развивают навыки диалогического и монологического вещания, но и учатся работать с текстом. Чтобы изготовить такой постер, мало красиво разместить на бумаге какие-то материалы, они должны отражать основное содержание текста, его ключевые моменты.

Гронирование является стратегией, которая побуждает учащихся думать свободно и открыто по определенной теме. Такой инновационный метод обучения английского языка нацелен, прежде всего, на стимулирование мышления учащихся (работа в группах, или коллективная работа на доске).

Этапы гронирования:

1. Написать центральное слово или фразу темы посередине листа бумаги или доски.

2. Записать слова и фразы, касающиеся выбранной темы.

3. Установить связи между понятиями там, где это возможно. Такая форма работы на уроке особенно эффективна на этапе актуализации изученной лексики по определенной теме.

4. Построение диаграммы «Венна» по материалам писем и на основе собственного опыта. Этот вид работы используется для того, чтобы сравнить два предмета, которые имеют схожие и отличительные черты. Эта стратегия может использоваться на этапе проверки домашнего задания, осознание содержания, закрепления. Кроме того, данная форма может быть эффективной на уроках проверки и контроля знаний.

Использование метода «метки» при работе с текстом. Этот инновационный метод целесообразно использовать при работе с текстом, как на уроке так и дома для самостоятельного обучения языку. Во время чтения учащиеся делают пометки в тексте, отмечают те части, которые подтверждают то, что они знали; содержат новую информацию; содержат интересную информацию, о которой учащиеся хотели бы знать больше; содержат непонятную информацию. На доске обязательно вывешивают такую таблицу:

Галочка (v) - если информация подтверждает знания.

Минус (-) – информация противоречит знаниям учащихся.

Плюс (+) – новая информация для читателя.

Знак вопроса (?) – информация непонятна во время чтения, которая требует дополнительного пояснения.

Инновационный метод Сенкан (пятиридзе) помогает суммировать информацию, определив главные идеи, мысли, основные понятия, которые были введены на уроке [4; 5].

Сенкан - это белый стих, небольшой слоган, в котором имеются пять строк. Алгоритм составления Сенкана:

Одно существительное - название понятия.

Два прилагательных - описание понятия.

Три глагола - определение действия.

Фраза из четырех слов, выражающая отношение к теме.

Одно слово-синоним или ассоциация, в котором отражена суть понятия или сформулирован вывод.

В процессе использования инновационных технологий, как правило, применяют ролевые игры и игровые технологии обучения. Приведем примеры ситуативно-ролевых игр, используемых в обучении: «Мы заблудились», «Извините, как пройти к...», «На почте», «Покупаем сувениры», «У театральной кассы», «Музеи нашего города», «Пойдем в кино» и другие.

К инновационным методам преподавания английского языка также можно отнести и технологию игрового обучения. Сейчас в дидактике постепенно отказываются от термина «игра» (ассоциация с развлечениями, акцент на внешней стороне), отдают предпочтение термину «имитация» (акцент переносится на внутреннюю сущность действия). Обучающие игры имеют цель, кроме усвоения учебного материала, умений и навыков, еще и предоставление ученику возможности самоопределиваться, развитие творческих способностей, способствуют эмоциональному восприятию содержания обучения.

Инновационные технологии как компьютеризированное обучение. Использование компьютера в процессе изучения языка способствует выполнению таких задач: интерес на языке; во время работы с учебной программой действует методический прием переноса учащихся в иноязычную ситуацию, приближенную к реальной жизни.

**Выводы.** Таким образом, анализ различных инновационных технологий в обучении английскому языку в школе показал, что с помощью учебных программ можно совместить чувственные, слуховые и зрительные компоненты влияния на восприятие текста учащимися, расширение их знаний по определенной учебной теме. Большой объем разнообразной информации, которая позволяет ученикам познать новое и понять на доступном материале.

Использование нестандартных форм и методов обучения английского языка в школе – одно из важных средств обучения, т. к. они формируют у учащихся устойчивый интерес к учению, снимают напряжение, скованность, которые свойственны многим детям, помогают формировать навыки учебной работы, собственно учебной деятельности. Нестандартные уроки оказывают глубокое эмоциональное воздействие на детей, благодаря чему у них формируются более прочные, глубокие знания.

**Аннотация.** В данной статье описаны инновационные технологии в преподавании английского языка в школе. Основной акцент в статье представлен в анализе проблемы поиска путей повышения познавательного интереса учеников к изучению английского языка, укрепления их положительной мотивации к обучению.



**Ключевые слова:** инновация, инновационные технологии, методы обучения, интерактив.

**Annotation.** This article describes innovative technologies in teaching English at school. The main focus of the article is presented in the analysis of the problem of finding ways to increase the cognitive interest of students to learn English, strengthening their positive motivation to learn.

**Keywords:** innovation, innovative technologies, teaching methods, interactive.

**Литература:**

1. Азимов Э.Г. «Интернет на уроках английского языка», «Иностранные языки в школе», 2001, - № 1, - С. 45-50.
2. Барменкова О.И. «Видеозанятия в системе обучения иностранной речи», «Иностранные языки в школе», 1999, - №3, - С. 20-25.
3. Герлингер Е.В. Особенности проведения нестандартных уроков // Молодой ученый. - 2016. - №28. - С. 858-860.
4. Козырева О.А. Введение в педагогическую деятельность: учебное пособие для студентов педагогических ВУЗов / О.А. Козырева. - 2-е изд. доп. и перераб., стер. - Новокузнецк: КузГПА: МОУ ДПО ИПК, 2011. - 211 с.
5. Суртаева Н.Н. Нетрадиционные педагогические технологии. Учебное пособие / Н.Н. Суртаева - М.: - Омск, 1974. - 415 с. <https://moluch.ru/archive/132/37053/> (дата обращения: 23.03.2019).

**УДК: 378.1**

**МЕТОДЫ ДИАГНОСТИКИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ  
ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА**

*кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры искусств Бакиева Ольга Афанасьевна  
«Тюменский государственный университет» (г. Тюмень);  
студентка Ошева Александра Владимировна  
«Тюменский государственный университет» (г. Тюмень)*

**Постановка проблемы.** В настоящее время, в век технического прогресса и шаблонов эмоциональная отзывчивость является необходимой составляющей гармонично развитой личности. С ростом числа гаджетов вокруг ребенка возрастает риск его ограниченности в восприятии.

Пристальное внимание к эмоциональной составляющей личности ребенка связано прежде всего с воздействием эмоциональной сферы на интерпретацию, характер видения и восприятия в целом личностью окружающей действительности, тем самым, с возможностью влиять на процесс становления личности и формирования её мировоззрения.

В современном мире одной из составляющих эстетической культуры является художественная культура личности, которая формируется и развивается на основе эмоций и восприятия. Так устроено, что психика человека, а в особенности ребенка, настроена на восприятие через непосредственный контакт и действие. Посредством вызываемой в человеке всей гаммы сложных чувств и эмоций искусство может оказать существенное воздействие на поведение человека в обществе, а также на оптимизацию его физиологических и психических функций.

Исходя из этого, можно выделить основное понятие: формирование и развитие эмоционального восприятия – это развитие способности человека входить в мир художественной культуры, развитие способности порождать новые культурные миры на основе собственного мировосприятия [2].

Эта проблема не нова, изучением восприятия занимались различные ученые: Арнхейм Р., Запорожец А.В., Репина Т.А., Кузин В.С., Якобсон П.М. О значении эмоций в мире задумывались и великие философы, такие как Гегель, Кант и Аристотель.

Эмоциональное восприятие художественного произведения на уроках изобразительного искусства рассматривается как очень сложная, развивающаяся во времени внутренняя деятельность, в которой задействованы педагогические основы, а главное многие процессы психики. Так, например, Репина Т.А. отмечала, что произведения искусства не только расширяют представления ребенка и обогащают его знания о действительности, но и вводят ребенка в особый, исключительный мир чувств, глубоких переживаний и эмоциональных открытий [6].

Процесс развития эмоционального восприятия ребенка на уроках изобразительного искусства может осуществляться при помощи различных жанров искусства - это натюрморт, портрет, пейзаж, а также благодаря живописным средствам, так как цвет - одно из наиболее ярких выразительных средств искусства, способных отразить чувства [7].

Значение пейзажного жанра в процессе развития эмоционального восприятия учащихся рассматривали такие педагоги как Неменский Б.М., Кузин В.С., Шпикалова Т.Я., Юсов Б.П. и мн. др.

Становится очевидным, что на сегодняшний день развитие у учащихся эмоционального восприятия очень актуально. Однако, на наш взгляд, ошибок в преподавании изобразительного искусства в общеобразовательных школах очень много. Причины ошибок разнообразны, например, недооценка роли именно эстетическо-эмоциональных переживаний в процессе усвоения и получения новых знаний. Именно эмоциональное восприятие способно сформировать ощущение гармонии окружающего и внутреннего мира у ребенка, которое, в свою очередь, является определяющим фактором формирования личности. Также можно сказать, что в методических исследованиях недостаточно внимания уделяется живописным приемам, которые, в свою очередь, могут оказать влияние на усиление эмоций у человека [5].

Поэтому для развития художественного восприятия необходимо: 1) сохранение высокого уровня эмоциональности процесса восприятия; 2) осознание особого содержания предмета восприятия: своих собственных переживаний, и отношений при восприятии реального мира или произведения искусства; 3) выявление диагностических методов, которые позволят раскрыть основные проблемы в процессе формирования художественного восприятия.

**Изложение основного материала исследования.** Средства педагогической диагностики, обеспечивающие эффективную организацию учебного процесса, являются одними из основных компонентов

данного процесса. Здесь можно сказать о совокупности инструментов, которые создают и образуют в педагогическом процессе диагностический инструментарий. Понятие «диагностическое средство» является более общим по отношению к понятию «диагностический инструментарий». Средство – это прием, так сказать, техника, способ действий, направленных на достижение чего-либо, или предмета, устройства (или их совокупность), необходимое для выполнения какой-либо деятельности, а инструментарий – это подбор, совокупность инструментов, используемых в различных специальностях [1].

Можно сказать, что диагностический инструментарий – это своего рода механизм или инструмент, а более точно – схема, которая служит в реализации методов педагогической диагностики, используемая для определения состояния того или иного объекта педагогического процесса.

Диагностический инструментарий содержит в себе такие звенья как: критерий, показатели, содержание показателя, а также уровень развития (достаточный/недостаточный, определяемый по балльной системе) и применяемые методы на практике.

Для необходимости определения уровня развития эмоционального восприятия у учащихся нами был разработан диагностический инструментарий. Основным критерием в ходе нашего исследования является эмоциональное восприятие, которое предполагает выражение психологических (эмоциональных) состояний и переживаний человека при вхождении в мир художественной культуры, способность создавать художественные произведения на основе полученных эмоций. В этой связи нами выделены два показателя: эмотивный и эмоционально-деятельностный компоненты.

Рассмотрим первый показатель: эмотивный компонент. Эмотивность – это центральное понятие такой науки, как эмотиология, определяемое как «выражение психологических (эмоциональных) состояний и переживаний человека» [4].

Эмоциональная составляющая эмотивного компонента приводит к появлению мотивации, в частности в творческой деятельности, появлению желания выполнить задание не только грамотно и точно, но и оригинально.

Рассматривая данный компонент с точки зрения художественной деятельности, можно выделить несколько умений и навыков, которыми должен овладеть ученик:

- умение выразить свое отношение к художественному произведению;
- умение сопереживать, анализировать настроение, выраженное в художественном произведении, желание определять в окружающем мире и передавать в живописных работах цвета и их оттенки, связанные с ними воспоминания.

Для того, чтобы выявить уровень эмотивного компонента, нами были разработаны следующие методы: фронтальный опрос, анализ художественных произведений, а также выполнение заданий (например, написать мини-сочинение).

Рассмотрим более подробное описание данных методов. Фронтальный опрос: устный опрос, является одним из основных методов контроля знаний, умений и навыков учащихся, данная форма контроля дает широкие возможности для учителя, ведь за несколько минут можно одновременно оценить знания целой группы учеников. Это могут быть выборочные несколько человек или класс полностью, но в любом случае педагог получит необходимую информацию и сможет на ее основе скорректировать дальнейшее течение урока. Благодаря фронтальному опросу учитель может выполнять множество задач. Например, проверить степень восприятия нового материала, готовность к усвоению новых знаний, и так далее.

Анализ художественных произведений. Одной из основных целей изучения такого предмета, как «Изобразительное искусство», является освоение художественного образа (способность понимать главное в произведении искусства, различать средства художественной выразительности). Выполняется важная задача развития нравственно-эстетических качеств личности посредством восприятия произведений изобразительного искусства. Умение рассматривать картину – одно из необходимых условий развития восприятия, наблюдательности. В процессе рассматривания картины человек видит в первую очередь то, что созвучно ему, его мыслям и чувствам. В этот момент определяется собственное отношение к рассматриваемой картине, формируется индивидуальное понимание художественного образа.

Также, такие ученые, как С.Л. Рубинштейн, Г.Т. Овсепян, изучавшие вопросы восприятия картины, считают, что характер ответов детей по ее содержанию зависит от ряда факторов: от содержания картины, близости и доступности ее сюжета, от опыта детей, от их умения рассматривать рисунок.

Обратимся вновь к компонентам эмоционального восприятия. Для того, чтобы определить наличие эмотивного компонента у учащихся, нами были разработаны следующие уровни:

Высокий уровень – учащийся умеет без затруднений понимать эмоции; способен сопереживать, анализировать настроение, выраженное в художественном произведении; имеет желание определять в окружающем мире эмоции и передавать в живописных работах цвета и их оттенки, связанные с ними воспоминания.

Средний уровень – учащийся имеет небольшие сложности в понимании эмоций; сопереживать и анализировать настроение, выраженное в художественном произведении, получается при помощи учителя; имеет нечеткое желание определять настроение в окружающем мире и передавать в его в живописных работах.

Низкий уровень – учащийся не понимает значение эмоций; отказывается сопереживать и анализировать настроение, выраженное в художественном произведении; не имеет желания определять настроение в окружающем мире и передавать в его в живописных работах.

Рассмотрим следующий критерий эмоционального восприятия – эмоционально-деятельностный компонент, который содержит в себе такие показатели, как:

- умение выразить свое настроение, показать эмоции в творческой работе через цветовую символику, композиционные приемы (композиционный центр, равновесие и др.);
- владение художественно-творческими навыками работы различными материалами.

Для данного показателя предлагаются такие методы работы, как: анализ продуктов деятельности (рисунки учащихся), использование на уроке теста Н. Лепской «5 рисунков», выполнение задания «сочинение».

Анализ живописного произведения при помощи сочинения. Такой метод способен выявить уровень восприятия от картины у большинства учащихся, а также проанализировать личное впечатление ребенка

(чувства, эмоции) – приём «погружения» в сюжет картины, какую главную мысль автор сюжета картины хотел сказать, зачем написал картину.

Яркие эмоции становятся основой формирования острой потребности детей в конечном продукте творчества. Творческая работа – это своего рода возможность выразить языком различных материалов свои впечатления от окружающего мира или наоборот, показать его неприятие. Эмоциональное восприятие проявляется, прежде всего, в выразительности произведений, как детей, так и профессиональных художников. Поэтому выразительность рисунков может рассматриваться как один из показателей развития художественного восприятия ребенка. Особенностью эмоциональной целостности художественного восприятия является широта и качественное разнообразие ассоциативных связей, что позволяет определить важную характеристику художественного восприятия.

Тогда как использование методики «5 рисунков» состоит в том, что автор предлагает давать задание без обычной беседы с учащимися, в ходе которой педагог стимулирует творческую активность детей. Ребенку предлагается придумать и нарисовать пять любых рисунков на отдельных листах бумаги одинакового размера (1/2 альбомного листа). На обратной стороне по мере выполнения рисунков пишется номер рисунка, имя и ответ на вопрос «О чем этот рисунок?». После рисунки оцениваются по пяти различным показателям, среди которых наиболее важные для нас – это эмоциональность, проявление разных уровней творческой активности в данном случае зависит от того, какое отношение к изобразительной деятельности сложилось у ребенка к моменту проведения диагностического обследования.

Подводя итог, можно отметить, что эмоциональная сфера является важной составляющей в развитии ребенка. Эмоциональное восприятие обладает уникальной спецификой, отличающей его от восприятия каких-либо явлений окружающего мира. Как подчеркивал Б.М. Теплов, восприятие, особенно в художественном контексте, начинается с чувства, без него оно невозможно.

**Выводы.** Таким образом, наше исследование заключается в анализе особенностей эмоционального восприятия, и выявлении методов, при помощи которых можно установить уровень его развития.

Изобразительное искусство в целом оказывает достаточно сильное воздействие на восприятие человека, а тем более ребенка. Проследить процесс развития эмоционального восприятия на уроках изобразительного искусства без определённого инструментария непростая задача. Для решения данной проблемы нами были выделены два наиболее важных составляющих компонента восприятия: эмотивный и эмоционально-деятельностный, содержание которых указывают учителю, какими навыками и умениями обладает тот или иной учащийся (умеет выразить свое настроение и показать эмоции в творческой работе, владеет средствами художественной выразительности и т.д.).

Важной составляющей диагностического инструментария является использование методов, которые в свою очередь позволяют учащимся развивать свои способности и интересы в области изобразительного искусства, овладевать знаниями и умениями. На наш взгляд, такие методы, как: опрос; анализ художественных произведений; анализ продуктов деятельности (эмотивный компонент) и выполнение творческих заданий, являются наиболее эффективными в решении проблемы данного исследования.

**Аннотация.** В данной статье рассмотрены проблемы развития эмоционального восприятия у детей младшего школьного возраста. Автор рассматривает решение данной проблемы в разработке диагностического инструментария, основанного на подборе необходимых методов, способствующих развитию эмоционального восприятия. Разработка методов основана на трудах многих психологов и педагогов, таких как: Якобсон П.М., Неменский Б.М. и мн. др. Данное исследование рассчитано на использование его в процессе обучения изобразительному искусству.

**Ключевые слова:** эмоциональное восприятие, диагностические методы, критерии, показатели.

**Annotation.** This article reviews troubles in developing of emotional perception among children of primary school. Author considers decision in diagnostic toolkit based on selection of required methods that contribute the developing of emotional perception. Developing of these methods are based on works of many psychologists and pedagogues, such as Jacobson P.M., Nemenskiy B.M. and others. This survey designed for use in process of Fine Arts education.

**Keywords:** emotional perception, diagnostic methods, development, indicators.

#### **Литература:**

1. Артеменок, Е.Н. Формирование диагностической компетентности у студентов: пропедевтика, школа, созидание: учеб.-метод. пособие / Е.Н. Артеменок. – Минск: Бел.гос. пед. ун-т им. М. Танка, 2005. – 176 с.
2. Бакушинский А.В. Художественное творчество и воспитание: опыт исследования на материале пространственных искусств. - М.: Новая Москва, 1925 – с. 240
3. Батюта М.Б., Сидорина Е.В. эмоционально-оценочное восприятие произведений живописи детьми // Современные проблемы науки и образования. – 2015 – № 6
4. Быдина И.В. Движение эмотивной семантики поэтического слова (на материале поэзии А. Вознесенского, Е. Евтушенко, Н. Матеевой): автореф. дис. канд. филол. наук. Волгоград, 1994 - с. 18
5. Лихачёв, Б.Т. Теория эстетического воспитания школьников: учебное пособие по курсу для студентов педагогических институтов / Б.Т. Лихачёв. – М.: Просвещение, 1985 – с. 176
6. Подласый И.П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов: учеб. пособие для вузов / И.П. Подласый. - М.: ВЛАДОС-пресс, 2004 – с. 365
7. Репина Т.А. Психология дошкольника. Хрестоматия. - М.: Академия, 1995 - с. 350
8. Якобсон, П.М. Художественное восприятие / П.М. Якобсон. М.: Искусство, 1971 – с. 86.

*кандидат политических наук, доцент кафедры  
философии и социальных наук Бекиров Сервер Нариманович  
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)  
Федерального государственного автономного образовательного  
учреждения высшего образования  
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)*

**Постановка проблемы.** Современное профессионально-педагогическое образование переживает период модернизации. В рамках данного процесса в качестве ведущей методологической концепции реализации профессионального образования педагогов признан компетентностный подход. Сущность данного подхода заключается в изменении конечной цели образования будущих педагогов в высшей школе. Согласно данному подходу, целью и результатом процесса профессиональной подготовки будущих педагогов в вузе является формирование их профессиональной компетентности.

Профессионально-педагогическая компетентность представляет собой сложное многокомпонентное образование. Одним из значимых компонентов профессиональной компетентности педагога выступает социальная компетентность. На основе учета требований компетентностного подхода заключим, что одной из ведущих задач современных педагогических вузов является реализация целенаправленной деятельности по формированию социальной компетентности будущих педагогов в контексте преподавания дисциплин, в частности социологии.

По мнению А.С. Аникеева, социальная компетентность проявляется в способности и мотивации решать задачи, возникающие в процессе взаимодействия с обществом (индивид, группа, коллектив и т.д.) и государством [1, с. 89].

Социальную компетентность педагога, вслед за З.И. Колычевой, можно понимать как «сплав профессиональных знаний, умений, опыта самопознания, познания особенностей поведения и эмоционального состояния детей; способность структурировать эти знания, умения и опыт для адекватного понимания ребенка; для принятия верного решения и выработки линии поведения в общении с детьми с целью их развития» [3, с. 29].

Исследователи Е.А. Суслова и Н.Н. Ершова в качестве существенных характеристик социальной компетентности педагога определяют следующие:

- гуманистическую направленность личности как устойчивую систему мотивов, смыслов и ценностей;
- индивидуальные особенности личности педагога;
- профессиональную «Я-концепцию» учителя;
- рефлексивно-перцептивные знания, умения, навыки;
- психолого-педагогические знания, умения и навыки [5].

**Изложение основного материала исследования.** Говоря о сущности и структуре социальной компетентности педагога нельзя не уточнить некоторые терминологические аспекты. Известно, что в современной педагогической литературе понятия «компетентность» и «компетенция» взаимосвязаны.

Так, по мнению А.В. Хуторского, компетенцией является заранее заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке личности, необходимой для реализации продуктивной профессиональной деятельности, а компетентностью – состоявшееся качество личности (совокупность качеств) и минимальный опыт деятельности в определенной сфере [7].

Не отвергая подход А.В. Хуторского, И.А. Зимняя вносит собственные уточнения в специфику взаимозависимости рассматриваемых терминов. По мнению ведущего теоретика компетентностного подхода И.А. Зимней, под компетенцией следует понимать «...некоторые внутренние, потенциальные, скрытые психологические новообразования: знания, представления, программы (алгоритмы) действий, систем ценностей и отношений, которые затем выявляются в компетентностях человека» [2, с. 40].

Так, на основе изложенных научных позиций, термин «компетенция» можем понимать в значении составляющей компетентности.

Следуя указанной логике, целесообразно привести подход Г.М. Сафиуллиной, которая в структуре социальной компетентности выделяет следующие компоненты (компетенции):

- личностную компетенцию как способность личности адаптироваться и быть активной, принимать социальные обязательства, стремиться к сохранению своего здоровья;
- деятельностную компетенцию, которая проявляется в готовности личности к повышенной образовательной активности и основывается на сознательном отношении к образовательному и профессиональному совершенствованию;
- социально-психологическую компетенцию, проявляющуюся в способности и готовности личности осваивать межличностные взаимодействия, выполнять свои социальные обязанности [4].

Согласно позициям теоретиков компетентностного подхода, которые рассматривают социальную компетентность в значении составляющей профессионально-педагогической компетентности, в ее (СК) структуре выделяют следующие компоненты:

- эмоционально-волевой;
- ценностно-мотивационный;
- познавательный (когнитивный);
- операционально-деятельностный [6].

Формирование социальной компетентности будущих педагогов в высшей школе в контексте преподавания специальных дисциплин и гуманитарных дисциплин, в первую очередь социологии, представляет собой последовательный процесс, реализующийся по пяти основным этапам. На первом этапе происходит осознание студентом социокультурных начал профессионально-педагогической деятельности. Вторым этапом предусматривается создание психолого-педагогических условий для освоения студентами социокультурных начал педагогической деятельности. На третьем этапе при условии соблюдения основных принципов реализации компетентностного подхода в высшем профессиональном образовании реализуется

присвоение социокультурных начал профессионально-педагогической деятельности. Четвертый этап предусматривает практическую реализацию студентами освоенных и присвоенных социально значимых качеств и свойств в собственной педагогической деятельности (в рамках контекстных занятий, приближенных к ситуациям профессиональной деятельности, и педагогической практики). На пятом этапе при условии успешности реализации предыдущих этапов будущим специалистом достигается уровень социально-педагогического творчества [3].

**Выводы.** Таким образом, формирование социальной компетентности будущих педагогов в процессе реализации их профессиональной подготовки в высшей школе является обязательным условием соблюдения требований компетентного подхода, а также актуальных государственных образовательных стандартов. Эффективность формирования данной компетентности предусматривает знание и понимание преподавателями ее сущности, учет структурных компонентов, соблюдение этапов алгоритма развития уровня сформированности данного профессионального значимого качества педагогов.

**Аннотация.** Целью данной статьи является обоснование необходимости формирования социальной компетентности будущих педагогов в процессе их профессиональной подготовки в высшей школе как значимого компонента профессионально-педагогической компетентности. В работе обосновывается сущность социальной компетентности педагога, ее место в структуре профессионально-педагогической компетентности. В исследовании рассмотрены подходы ученых к определению компонентов структуры социальной компетентности, указаны основные этапы ее формирования у будущих педагогов в процессе их профессионального обучения в высшей школе.

**Ключевые слова:** компетентность, компетенция, профессионально-педагогическая компетентность, социальная компетентность педагога, структурные компоненты социальной компетентности педагога, этапы формирования социальной компетентности педагога, профессиональная подготовка будущих педагогов в высшей школе, компетентностный подход.

**Annotation.** The purpose of this article is to substantiate the need for the formation of social competence of future teachers in the process of their professional training in higher education as an important component of professional and pedagogical competence. The article substantiates the essence of social competence of the teacher, its place in the structure of professional and pedagogical competence. The study considers the approaches of scientists to the definition of the components of the structure of social competence, the main stages of its formation in future teachers in the process of their professional training in high school.

**Keywords:** competence, competency, professional and pedagogical competence, social competence of the teacher, structural components of social competence of the teacher, the stages of formation of social competence of the teacher, professional training of future teachers in high school, competence approach.

**Литература:**

1. Аникеев А.С. Гражданское образование в современной школе сущность, содержание, модели. – Калуга, 2001. – С. 89.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. // Высшее образование сегодня. – 2003. – №5. – С. 34-42.
3. Кольчева З.И. Социальная компетентность педагога в свете модернизации образования // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2003. – №. – С. 26-35.
4. Сафиуллина Г.М. Теоретические аспекты формирования социальной компетентности обучающихся в условиях ученического самоуправления // Молодой ученый. – 2018. – №39. – С. 188-190. – URL <https://moluch.ru/archive/225/52778/> (дата обращения: 15.04.2019).
5. Сулова Е.А., Ершова Н.Н. Социальная перцепция в профессиональной деятельности // Развитие социально-перцептивной компетентности личности / Под ред А.А. Бодалева. – М., 1998. – С. 77-88.
6. Тарханова Е.А. Компетентностный подход к обучению студентов в высшей школе // Компетентностный подход к развитию личности: Материалы Всероссийской науч.-практ. заочной конф. (Нижевартовск, 21 мая 2006 г.). – Нижевартовск, 2007.
7. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования. // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64.

УДК 371

## ПОЛИКУЛЬТУРНЫЙ ПОДХОД В ПРЕПОДАВАНИИ ИСТОРИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

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

**Постановка проблемы.** Межкультурное измерение исторического образования на современном этапе его развития требует понимания сущности этнического и культурного разнообразия в историческом аспекте. В данном ключе актуализируется потребность обращения к специальным подходам, технологиям и методам обучения истории, направленным на оптимизацию процесса формирования поликультурной личности будущего специалиста, обладающей поликультурным мышлением и сознанием. Среди образовательных методологий современности решение вышеуказанных проблем может быть обеспечено путем обращения к поликультурному подходу в преподавании исторических дисциплин в высшей школе.

«Поликультурный подход разрабатывается в русле методологии поликультурного образования, которое, в свою очередь, исходит из признания наличия множества равноценных культур и утверждения благоприятности их взаимодействия для общества в целом» [3, с. 217].

**Изложение основного материала исследования.** Поликультурное образование является важным механизмом привлечения студентов к всестороннему познанию культуры своего народа; формирования представлений о многообразии культур в мире; обучения позитивного отношения к культурным различиям;

воспитания в духе мира, толерантности, межнационального общения, основанного на гуманистических принципах.

Обращение к методологии поликультурного образования для решения проблем преподавания истории в учреждениях высшего профессионального образования обосновывается тем, что история как дисциплина призвана обеспечивать будущим специалистам возможности исследовать пути формирования различных идентичностей, совместных культур, ценностей в прошлом и формировать толерантное отношение личности к этнокультурному разнообразию [6].

В контексте преподавания истории в высшей школе задачами поликультурной образовательной модели являются:

- формирование общегражданской идентичности студентов;
- обеспечение гармоничного приобщения личности как к собственным культурным традициям, так и к культуре других народов и государств;
- формирование поликультурного мышления и мировоззрения;
- формирование компонентов поликультурной компетентности.

Указанные задачи направлены на достижение основной цели поликультурного образования – воспитания поликультурной личности будущего специалиста средствами исторического знания. Так, основной функцией образования, построенного на позициях поликультурного подхода, является формирование личности, готовой работать и жить в условиях полиэтничной, мультикультурной среды, ориентированной на конструктивное взаимодействие и диалог с носителями различных культур [5].

По мнению А.Д. Брагиной, «поликультурная обращенность личности является одной из ключевых компетенций человека новой формации, живущего в культурно интегрированном мировом пространстве будущего» [2, с. 86].

Среди системы целеполагания реализации исторического образования в контексте межкультурного диалога важным условием является акцентирование внимания на том общем, что объединяет людей, независимо от этнической или религиозной принадлежности. Таким путем историческое образование будет не только обеспечивать возможность исследования прошлого, но и способствовать формированию гражданских ценностей и поликультурных ценностных ориентаций современной личности. Исходя из этого, студенты должны не только получать знания о других культурах, но и быть готовыми к конструктивному диалогу с представителями этих культур, выработать толерантное отношение к ним, уважение к их традициям и обычаям. Так, развитие толерантности, навыков межкультурного диалога должны быть объектом исторического образования будущих специалистов в условиях современного поликультурного общества.

Эффективность поликультурного подхода в контексте преподавания исторических дисциплин в высшей школе обоснована соблюдением общепедагогических принципов, а именно:

- принципа антропоцентризма;
- принципа культуросообразности;
- принципа научности;
- принципа диалектического единства, интеграции и дифференциации [1].

В контексте реализации поликультурного подхода в системе преподавания истории в рамках подготовки будущих специалистов в вузе важное значение имеет отбор содержания занятий и учебного материала. В данном ключе следует учитывать следующие особенности:

- социокультурное окружение студентов;
- индивидуальные интересы обучающихся к проблемам поликультурного общества и отдельных социокультурных групп;
- изменяющуюся социокультурную ситуацию в регионе;
- этнические, социально-экономические особенности региона;
- методологические, методические и личностные возможности преподавателя [4].

Основным критерием отбора содержания и методики учебных материалов в данном ключе выступают гуманистические общечеловеческие ценности (толерантность, уважение прав человека, взаимопонимание, солидарность, свобода, гражданская ответственность и др.), способствующие преодолению негативных проявлений современности (стереотипы, предубеждения, ксенофобия, расизм, насилие, терроризм и т.п.).

**Выводы.** Резюмируя вышеизложенное, заключим: важной задачей современного высшего профессионального образования является формирование у будущих специалистов способностей к жизни в поликультурном обществе. В условиях поликультурного общества изучение истории способствует осознанию значения важного культурного достояния различных этнических сообществ в историческом прошлом и в современном мире, формирования поликультурного мышления, мировоззрения, компетентности и других компонентов структуры поликультурной личности.

Эффективность применения методологии поликультурного подхода в образовании в контексте преподавания истории в высшей школе требует учета основных положений концепции поликультурного образования, определенных дидактических принципов, специального отбора содержания учебного материала, обеспечения форм обучения диалогического характера.

**Аннотация.** Статья посвящена изучению особенностей реализации поликультурного подхода в образовании в системе преподавания исторических дисциплин в высшей школе. В работе обоснована сущность поликультурного подхода в образовании и поликультурного образования как методологии. В статье указаны цель, основная функция и задачи обращения к поликультурному подходу в системе преподавания истории в вузе. В работе отмечены основные методологические и методические аспекты практического внедрения идей поликультурного образования в системе преподавания истории в высшей школе.

**Ключевые слова:** история, преподавание исторических дисциплин в высшей школе, профессиональная подготовка будущих специалистов, поликультурное образование, поликультурный подход в образовании, поликультурная личность, поликультурное общество, поликультурное мышление, поликультурное мировоззрение, поликультурная компетентность.

**Annotation.** The article is devoted to the study of the features of the implementation of multicultural approach in education in the system of teaching historical disciplines in higher education. The article substantiates the essence of the multicultural approach in education and multicultural education as a methodology. The article describes the

purpose, main function and objectives of addressing the multicultural approach in the system of teaching history at the University. The paper highlights the main methodological and methodical aspects of the practical implementation of the ideas of multicultural education in the system of teaching history in higher education.

**Keywords:** history, teaching of historical disciplines in higher education, professional training of future specialists, multicultural education, multicultural approach in education, multicultural personality, multicultural society, multicultural thinking, multicultural Outlook, multicultural competence.

#### **Литература:**

1. Борисенков В.П. Поликультурное образовательное пространство России: история, теория, основы проектирования: монография / В.П. Борисенков, О.В. Гукаленко, А.А. Данилюк. – М.: Изд-во ООО «Педагогика», 2006. – 464 с.
2. Брагина А.Д. Проблема развития поликультурной личности будущих переводчиков (аксиологический аспект) // Молодой ученый. – 2010. – №12. Т.2. – С. 85-89. – URL <https://moluch.ru/archive/23/2465/> (дата обращения: 16.04.2019).
3. Исаев Е.А. Поликультурный подход в иноязычном образовании: вопросы методологии // Вестник Брянского государственного университета. – 2016. – № 3. – С. 217-220.
4. Литвинова Г.Г. Поликультурное образование в системе подготовки студентов к будущей профессиональной деятельности // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 4.; URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=6883> (дата обращения: 16.04.2019).
5. Макаев В.В. Поликультурное образование – актуальная проблема современной школы / В.В. Макаев, З.А. Малькова, Л.Л. Супрункова // Педагогика. – 1999. – № 3. – С. 5.
6. Хухлаева О.В. Поликультурное образование: учебник для бакалавров / О.В. Хухлаева, Э.Р. Хакимов, О.Е. Хухлаев. – М., 2015. – 283 с.

#### **УДК 378**

### **РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ОБЛАСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С СЕМЬЯМИ ДОШКОЛЬНИКОВ**

*кандидат педагогических наук, доцент Березина Татьяна Анатольевна  
Институт детства РГПУ имени А.И. Герцена (г. Санкт-Петербург);  
кандидат педагогических наук, доцент Сомкова Ольга Николаевна  
Институт детства РГПУ имени А.И. Герцена (г. Санкт-Петербург)*

**Постановка проблемы.** В настоящее время в системе подготовки педагогов к профессиональной деятельности в условиях вузовского образования активно реализуется компетентностный подход. С позиций компетентностного подхода уровень образованности педагогов определяется способностью решать проблемы различной сложности на основе имеющихся знаний и умений с ориентацией на личностные, профессиональные, социальные ценности. Результат образования связывается с готовностью и способностью специалиста применять полученные знания и умения в условиях реальной профессиональной деятельности, умение действовать в различных проблемных ситуациях. (В.А. Козырев, Н.Ф. Радионова, Г.Н. Сериков, А.П. Тряпицина).

**Изложение основного материала исследования.** Одним из значимых сегодня направлений профессиональной деятельности педагога дошкольного образования является взаимодействие с родителями воспитанников.

Новые тенденции взаимодействия педагога с семьями воспитанников требуют обновлений, как в подготовке педагога дошкольного образования, так и в повышении уровня профессиональной компетентности воспитателей-практиков, слушателей курсов повышения квалификации. В дошкольных учреждениях работают воспитатели, получившие классическое профессионально-педагогическое образование и в силу различных причин не освоившие актуальные аспекты эффективного партнерства с семьей.

Это показывают и результаты нашего исследования. Более четверти (28%) воспитателей выделяют проблемы взаимодействия с родителями как наиболее значимые в их профессиональной деятельности (1 и 2 место при ранжировании), и еще 14% педагогов - как достаточно значимые.

И хотя первостепенное значение таким проблемам придают именно начинающие воспитатели (до 1 года педагогического стажа) можно предположить, что эти трудности связаны не только с личностными характеристиками педагогов, но и с их компетентностью. Даже в выборке педагогов с достаточно большим педагогическим стажем (кроме самых опытных), есть воспитатели отмечающие взаимодействие с родителями как достаточно значимую проблему (2-3 место при ранжировании) [1].

В настоящее время в практике дошкольного образования существует противоречие между современными требованиями к взаимодействию с родителями как участниками образовательного процесса и реальным уровнем развития данной компетенции у основной массы педагогов. Поэтому возникает необходимость специальной подготовки студентов педагогических вузов к освоению нового содержания и технологий взаимодействия с родителями воспитанников.

Готовность к взаимодействию с участниками образовательного процесса - одна из профессиональных компетенций, которая определена в ФГОС высшего педагогического образования.

Структурным компонентом компетенции выступают знания об особенностях общения как процесса взаимодействия с человеком (межличностное общение) и взаимодействия в группе (межгрупповое взаимодействие). Во взаимодействии с родителями воспитанников - это знания о воспитательном потенциале и особенностях современной семьи, о типах семей, специфике взаимодействия общественного и семейного воспитания, методах изучения и взаимодействия педагога с семьей, о способах и средствах общения с родителями.

Вторым компонентом данной компетенции является сформированное умение выбирать средства адекватные реализуемым видам взаимодействия с участниками образовательного процесса (коммуникация, интеракция, социальная перцепция).

Современные подходы к организации сотрудничества педагогов и родителей указывают на необходимость установления партнерского характера их взаимоотношений. Партнерское взаимодействие с семьей предполагает умение педагогов изучать особенности влияния семьи на развитие ребенка, мотивировать родителей к участию в образовательном процессе, планировать и организовать совместную деятельность с родителями, отбирать содержание, методы и средства взаимодействия.

Итогом становление и критерием оценки профессиональной компетенции является владение будущими педагогами вариативными средствами установления взаимодействия с родителями воспитанников как участниками образовательного процесса. Этот уровень предполагает вариативное использование студентами всего арсенала накопленных в процессе обучения знаний и умений взаимодействия с семьей с учетом ситуации: использование разнообразных методов и приемов активизации родителей, форм взаимодействия, учет запросов и пожеланий родителей, взаимопонимание с каждым, в том числе и с «трудным», родителем.

Процесс подготовки будущих педагогов к взаимодействию с родителями воспитанников как участниками образовательного процесса включает мотивационный, когнитивный (теоретический), технологический и результативный компонент и осуществляется по трем этапам:

Первый этап определен нами как мотивационно-аналитический. Цель этого этапа - мотивация будущих педагогов на партнерское взаимодействие с семьями воспитанников посредством анализа проблемных ситуаций общения педагогов с родителями. Особенностью данного этапа является доминирование мотивационной составляющей. Студенты еще не готовы к компетентному решению предложенных задач, поэтому незавершенность действий, но необходимость их решения становится стимулом для дальнейшего освоения теоретических знаний и практических умений.

Реализация данной цели осуществляется посредством использования кейс-технологии и метода ситуационного анализа. Содержательной основой кейсов и ситуаций могут стать результаты диагностики реальной педагогической деятельности, примеры проблемного взаимодействия педагога с родителями, родителей с ребенком. Эмоциональное содержание ситуаций обеспечивает мотивационный компонент подготовки педагога к взаимодействию с родителями.

Целью второго проблемно-деятельностного этапа подготовки педагога к сотрудничеству с семьей является освоение теоретических знаний посредством использования технологий активного обучения и их применение в процессе квазипрофессиональной деятельности.

В системе федеральных государственных образовательных стандартов определены учебные дисциплины, ориентированные на освоение знаний о технологиях педагогического общения и умений их применять в различных коммуникативных ситуациях. Они обеспечивают готовность будущего педагога к взаимодействию с родителями. В рамках стандарта подготовки педагога модуль «Технология социального партнерства в дошкольном образовании» включает такие дисциплины как «Технологии педагогического общения» и «Практикум по решению задач педагогического взаимодействия».

В рамках этого модуля наиболее эффективно может осуществляться развитие коммуникативной компетентности будущих педагогов дошкольного образования в сфере общения со взрослыми.

Успех становления профессиональной компетентности студента в комплексе всех аспектов подготовки будет зависеть от выбора и реализации педагогических технологий. Интерактивное обучение обеспечивает активную позицию студента в освоении как теоретического, так и практического содержания курса. Интерактивное обучение предполагает способ познания, основанный на полилоговых формах взаимодействия участников учебной деятельности, и сочетает варианты индивидуальной и групповой работы (Е.В.Коротаева). Это позволяет в процессе образования одновременно решать учебно-познавательные, коммуникативно-развивающие и социально-ориентационные задачи.

Одной из возможных форм интерактивного обучения выступает подгрупповая дискуссия, в процессе которой студенты обсуждают проблемные вопросы взаимодействия с родителями: «Родители – участники образовательного процесса: миф или реальность?», «Бывают ли «трудные» родители?», «Идеальный стиль общения с родителями – это...».

Квазипрофессиональная деятельность студентов осуществляется в рамках технологии игрового обучения. В ситуации деловой игры, технологии психодрамы осуществляется освоение студентами умений моделирования и реализации общения с родителями в вариативных коммуникативных ситуациях: конфликта, тревоги, обучения, привлечения к совместной деятельности.

На этом этапе студенты упражняются в использовании разных форм взаимодействия с родителями: подготовка и проведение родительского собрания, тренинга, родительской конференции, мастер-класса, анализа с родителями открытой формы образовательного процесса. Будущие педагоги учатся разрабатывать сценарии совместных с родителями досуговых форм взаимодействия, учатся подбирать материалы сайта для родителей, содержания родительских уголков и других наглядных форм информирования.

Особое место в развитии коммуникативной компетентности будущего педагога приобретают элементы социально-педагогического тренинга, позволяющего в разных ситуациях педагогического общения научиться понимать партнера по общению, грамотно выстраивать технологию позитивного общения с разными партнерами, осваивать умение моделировать стратегию управления педагогическим общением с позиции личностного взаимодействия. Такие игры и упражнения способствуют развитию у студентов стремления к творческой самореализации в педагогической деятельности.

Завершающим в процессе подготовки студентов к взаимодействию с родителями станет рефлексивно-обобщающий этап. Его цель - анализ и обобщение индивидуальной готовности к организации партнерского взаимодействия с родителями воспитанников посредством рефлексии, разработка индивидуального маршрута самосовершенствования в сфере партнерского общения.

Реализация данной цели осуществляется посредством завершения цикла работы над решением педагогических задач и кейсов, предложенных на первом этапе. Студенты вновь решают кейсы, используя весь арсенал накопленных в процессе обучения профессиональных умений. В ходе выполнения задания студенты оценивают свои способности глубоко и обоснованно проанализировать ситуацию кейса, найти варианты возможных решений, сформулировать их теоретическое обоснование, определить возможные риски и перспективы развития ситуации.

Для более детальной оценки своих коммуникативных способностей на этом этапе важно предложить студентам диагностические методы. Для этого возможно использование тестов В.Ф. Ряховского,



А.В. Ненашевой, опросников В.Г. Маралова и В.А. Ситарова, Т.Н. Оганесян, составление индивидуального профиля способностей к педагогическому общению и других методов.

Важным содержательным компонентом этого этапа является презентация каждым студентов своих индивидуальных достижений в области организации партнерского взаимодействия с родителями. Для этого студентам предлагается участие в шоу-технологиях на данную тему (КВН, «Что, где, когда?», «Брейн-ринг», «Квест»), конкурсах на лучший сценарий интерактивной консультации для родителей, лучшее оформление страницы сайта для родителей, творческую форму маршрута выходного дня для родителей с детьми и другие.

В процессе обсуждения каждый студент может включиться в панельную форму системы тренинговых дискуссий рубрики «А я не согласна!». Для этого студентам предлагается описание реальной ситуации действий педагога в отношении родителей. Каждый имеет право не согласиться с указанными действиями, обоснованно доказать их педагогическую или коммуникативную нецелесообразность и предложить свою обоснованную программу действий. В качестве тематики ситуаций и действий могут быть предложены суждения: жалоба воспитателя родителям на поведение ребенка, обсуждение при родителях результатов диагностики, некорректный и неэстетичный вариант объявления для родителей в информационном уголке, публичное обсуждение неудач ребенка в освоении темы и другие.

Завершающим умением студентов на данном этапе должна стать самооценка качества своей профессиональной компетентности в сфере партнерского взаимодействия с родителями воспитанников, представленная в форме педагогического эссе, и составление индивидуального маршрута самообразования.

Полная практическая реализация умений и оценка уровня готовности студента к партнерскому взаимодействию с родителями воспитанников проходит на педагогической практике в реальной ситуации общения.

**Выводы.** Таким образом, новая философия взаимодействия с семьей на основе эффективного партнерства требует изменения подходов в теории и практике подготовки педагога дошкольного образования. Разработанная поэтапная система подготовки будущих педагогов к партнерскому взаимодействию с родителями воспитанников способствует освоению всех его аспектов:

- коммуникации (студенты осваивают варианты сообщения позитивной и тревожной информации о ребенке; способы мотивационного сообщения о предстоящем родительском собрании, о необходимости оказания помощи ребенку в освоении образовательного содержания дома);
- интеракции (владеют технологиями поддержки партнера по общению, моделирования содержания и стратегии общения);
- социальной перцепции (учатся умению оценивать состояние и настроение родителя до начала общения, умение создать благоприятный эмоциональный фон общения с родителями, ориентироваться на готовность родителей к общению и т.п.).

**Аннотация.** В статье рассматриваются проблемы подготовки будущих педагогов дошкольного образования к сотрудничеству с родителями. Определено содержание профессиональных компетенций, необходимых педагогу дошкольного образования для эффективного взаимодействия с семьями воспитанников. Раскрываются возможные пути повышения профессиональной компетентности будущих педагогов при сотрудничестве с семьей в условиях вузовского образования.

**Ключевые слова:** профессиональная компетентность педагога, взаимодействие с родителями, подготовка педагога к взаимодействию с семьей в условиях вузовского образования.

**Annotation.** The article deals with the problems of preparing future teachers of preschool education for cooperation with parents. The authors discuss the content of professional competences necessary for the teacher of preschool education for effective interaction with the families of pupils. The article reveals the possible ways improving the professional competence of future teachers in cooperation with the family in terms of University education.

**Keywords:** professional competence of the teacher, interaction with parents, training of the teacher for interaction with a family in the conditions of higher education.

#### **Литература:**

1. Березина Т.А., Полякова М.Н. Проблемы подготовки педагогов для системы дошкольного образования и пути их решения. / Профессиональная деятельность педагога: новые подходы и решения. Коллективная монография Ульяновск, 2017. С. 79-90
2. Инновационная система подготовки педагога. Теории и технологии дошкольного образования в бакалавриате. / Под ред. А.Г. Гогоберидзе, О.Н. Сомковой. – ООО «Книжный дом», СПб., 2008
3. Компетентностный подход в педагогическом образовании / Под ред. В.А. Козырева, Н.Ф. Радионовой, А.П. Тряпицыной. - СПб, РГПУ им. А.И.Герцена, 2006
4. Коротасва Е.В. Организация взаимодействий в образовательном процессе школы. М., 2016.
5. Маралов В.Г., Ситаров В.А. Педагогика и психология ненасилия в образовании. 2-е изд. Учебное пособие для бакалавриата и магистратуры. М. 2018

**ОБРАЩЕНИЕ К МЕТОДУ МОДЕЛИРОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ В  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА**

*старший преподаватель кафедры педагогики и психологии  
Бугославская Александра Владимировна  
Институт педагогического образования и менеджмента (филиал)  
Федерального государственного автономного образовательного  
учреждения высшего образования «Крымский федеральный  
университет имени В. И. Вернадского» (г. Армянск)*

**Постановка проблемы.** В современных условиях педагогическая наука испытывает потребность в интеграции всех знаний о человеке и его специальном развитии, в осмыслении особенностей его функционирования, образования и саморазвития. Решение данных целей может реализовываться путем применения особого подхода, получившего в теоретических источниках название «педагогическое моделирование».

**Изложение основного материала исследования.** Понятие «моделирование» представляет собой воспроизведение определенных свойств и связей изучаемого объекта в другом, специально созданном объекте – модели [6].

В современной педагогике моделирование рассматривается как метод опосредованного познания при помощи искусственных и естественных систем, сохраняющих некоторые особенности объекта исследования и создающих возможность представлять этот объект в определенных отношениях и предоставлять о нем новые знания.

В «Педагогическом энциклопедическом словаре» под редакцией Б.М. Бим-Бад моделирование рассматривается в двух значениях:

- как метод исследования объектов на их моделях – аналогах определенного фрагмента природной или социальной реальности;
- как процесс построения и изучения моделей реально существующих предметов и явлений и конструируемых объектов [5].

В контексте данного исследования нам наиболее импонирует подход Р.А. Козыревой, которая определяет моделирование как процесс, в ходе которого педагог-исследователь строит модели (идеальные структуры), позволяющие изучать или рассматривать грани, нюансы реального объекта в усеченных условиях, не изменяющих его существенные (значимые) признаки – качества, функции, свойства, особенности [2].

В основе термина «моделирование» – концепт «модель», представляющая собой идеальный образец, позволяющий изучать реально существующие объекты или явления материального мира [6].

В теоретических источниках модель рассматривается в двух значениях:

- в широком значении (создание модели с целью определенного упрощения действительности, ее идеализации);
- в узком значении (изображение исследуемого явления с помощью другого, более изученного, которое легче понять) [4].

Так, модель в педагогическом процессе – это не только отражение некоторого состояния педагогической реальности, но и «форма деятельности, которая предполагается, репрезентация будущей практики и усвоенных форм деятельности» [1, с. 11].

В системе изучения сущности педагогических моделей, целесообразно привести утверждение В.В. Краевского и В.М. Полонского, по мнению которых «модель – это последующий результат абстрактного обобщения практического опыта, а не прямой результат эксперимента» [3, с. 268].

В педагогике моделирование применяется для объективной проверки результативности методик реализации определенных педагогических процессов. При проектировании модели педагог-исследователь должен четко представлять, для чего ему необходима научная информация об учебной среде, субъектах образования, уровнях результативности образовательного процесса и т.д.

При разработке методологии и методики педагогического процесса профессионально-личностного становления будущих психологов в процессе их обучения в высшей школе, по нашему мнению, наиболее целесообразным подходом является обращение к методу педагогического моделирования. Создания модели профессионально-личностного становления будущих психологов в рамках их профессиональной подготовки в вузе позволит разработать оптимальную методику реализации данного педагогического процесса и объективно оценить ее эффективность.

При разработке модели профессионально-личностного становления будущих психологов в процессе их профессионального образования в высшей школе необходим учет следующих методологических ориентиров:

- обеспечения условий для создания идеальной концептуальной модели профессионально-личностного становления будущих психологов, включающей единичные модели (иерархическую, структурно-функциональную, компетентностную, диагностическую, модель формирования компетентностного опыта и др.);
- построения гибкой модели профессионально-личностного становления будущих психологов, предусматривающей вариативность путей развития;
- учета синергетического подхода в построении модели, обеспечивающего ее выход на самостоятельный путь развития;
- отображения в модели целевой составляющей, так как отсутствие цели не позволит спрогнозировать управление исследуемым процессом.

Учитывая тот факт, что модель в педагогическом процессе является образом не только настоящей или прошлой педагогической реальности, но и будущей, при создании модели профессионально-личностного становления будущих психологов необходимо предусматривать ее способность к реализации следующих функций:

- прогнозирования;

- планирования;
- целеобразования будущей профессиональной деятельности психолога.

Уровень прогностичности модели определяется учетом потребностей общества, возникающих в будущем, отражением новых перспективных требований к подготовке будущего психолога, тенденций развития психолого-педагогического образования.

При разработке и формулировке методологических положений концептуальной модели профессионально-личностного становления будущих психологов необходим учет основных принципов организации профессиональной подготовки будущих специалистов в области практической психологии, а также научных подходов к организации экспериментально-педагогического исследования.

Содержательная сторона модели профессионально-личностного становления будущих психологов должна строиться на основе учета структуры профессиональной компетентности психолога.

Эффективность внедрения разработанной модели может быть достигнута, по нашему мнению, путем соблюдения ступенчатости и этапности реализации процесса профессионально-личностного становления будущих психологов, выявлением и соблюдением организационно-педагогических условий, влияющих на процесс исследования и определяющих методику и технологии формирования компонентов профессионально-личностного становления будущих специалистов в области практической психологии.

**Выводы.** Таким образом, в современной социокультурной ситуации отмечается растущая тенденция к переходу педагогики в новое качество: от описательности к моделированию и проектированию новой реальности. В системе решения проблем профессионально-личностного становления будущих психологов в рамках их профессиональной подготовки в высшей школе одним из наиболее оптимальных путей, по нашему мнению, является обращение к методу педагогического моделирования.

Эффективность модели профессионально-личностного становления будущих психологов может быть достигнута путем учета методологических аспектов педагогического моделирования при ее разработке, а также определения и соблюдения ряда организационно-педагогических условий при ее практической реализации.

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме профессионально-личностного становления будущих психологов в системе их профессиональной подготовки в высшей школе. В работе обосновывается необходимость обращения к методу педагогического моделирования для совершенствования и оптимизации процесса профессионально-личностного становления будущих психологов в вузе. В работе изучены теоретические аспекты педагогического моделирования, представлены основные рекомендации по созданию модели профессионально-личностного становления будущих психологов.

**Ключевые слова:** модель, моделирование, педагогическое моделирование, метод моделирования, прогнозирование, исследование, профессиональная подготовка будущих психологов, профессионально-личностное становление будущих психологов, модель профессионально-личностного становления будущих психологов.

**Annotation.** The article is devoted to the problem of professional and personal formation of future psychologists in the system of their professional training in higher education. The paper substantiates the need to apply to the method of pedagogical modeling to improve and optimize the process of professional and personal formation of future psychologists in high school. The paper studies the theoretical aspects of pedagogical modeling, presents the main recommendations for creating a model of professional and personal formation of future psychologists.

**Keywords:** model, modeling, pedagogical modeling, method of modeling, forecasting, research, professional training of future psychologists, professional and personal formation of future psychologists, model of professional and personal formation of future psychologists.

#### Литература:

1. Вартофской М. Модели. Репрезентация и научное понимание. – М.: Прогресс, 1998. – 506 с.
2. Козырева О.А. Общие основы педагогики: учебное пособие для студентов педагогических вузов. – Новокузнецк: КузГПА: МОУ ДПО ИПК, 2008. – 279 с.
3. Краевский В.В. Методология для педагога: теория и практика / В.В. Краевский, В.М. Полонский. – Волгоград: Перемена, 2001. – 324 с.
4. Новик И.Б., Садовский В.Н. Модели в науке: исторические и социокультурные аспекты (послесловие) / И. Б. Новик, В. Н. Садовский // Вартофской М. Модели. Репрезентация и научное понимание / М. Вартофской. – М.: Прогресс, 1998. – С. 450-484
5. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М.: БРЭ, 2003. – 528 с.
6. Словарь иностранных слов. – 13- изд., стереотип. – М.: Рус. яз., 1986. – 608 с.

УДК 371

## ПРЕПОДАВАНИЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ В КОНТЕКСТЕ МЕТОДОЛОГИИ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

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

**Постановка проблемы.** Современное общество Российской Федерации отличается разнообразием конфессий, национальных культур и языков, что позволяет определять его как поликультурное общество. Осознание сущностных характеристик отечественного социума специалистами в области философии образования и других отраслей педагогической науки обосновывается необходимостью всецелого осуществления поликультурного образования и воспитания подрастающего поколения с целью формирования их поликультурного сознания и способности реализовывать все направления жизнедеятельности в многонациональном обществе на основе диалога культур.

В данном аспекте важное значение имеет подготовка педагогических кадров, обладающих высоким уровнем сформированности компонентов структуры поликультурной личности, способных в полной мере реализовывать идеи поликультурного образования в системе образования на современном этапе его развития. Указанное утверждение актуализирует реализацию методологии поликультурного образования при осуществлении профессиональной подготовки будущих педагогов в высшей школе.

По мнению А.Н. Джурицкого, при реализации поликультурного образования и воспитания в вузе одним из главных способов организации является соответствующее изучение тех или иных учебных дисциплин. Ученый-педагог подчеркивает, что «наличие поликультурного компонента в учебных дисциплинах позволяет решать двойную задачу: стимулировать интерес студентов к новому знанию и одновременно предлагать различные точки зрения на окружающий мир» [3, с. 95].

В данном контексте стоит уточнить, что потенциальные возможности для реализации методологии поликультурного образования заложены, по сути, во всех учебных дисциплинах, но в наибольшей степени – в предметах гуманитарного профиля (истории, литературе, языках). Бесценным потенциалом в данном контексте обладает иностранный язык. Обучение иностранным языкам предполагает не только передачу лингвистических знаний, умений и навыков, но и изучение культуры народа, который является его носителем. Изучение иностранного языка может помочь сформировать у студентов многогранную картину мира, а также поликультурное сознание, так как язык в этом ключе выступает одновременно и элементом культуры, и средством ее изучения.

**Изложение основного материала исследования.** Обосновав значение системы изучения иностранного языка (в контексте данного исследования – английского) как одного из потенциальных средств воспитания поликультурной личности, обратимся к изучению сущности поликультурного образования как методологии.

По мнению А.В. Шафриковой, поликультурное образование «направлено на сохранение и развитие всего многообразия культурных ценностей, норм, образцов и форм деятельности, существующих в данном обществе, базируется на принципах диалога и взаимодействия различных культур, видится как взаимосвязь различных культурных сред в сфере образования» [5, с. 13]

Поликультурное (межкультурное) образование в рамках обучения иностранному языку Л.Г. Ведениной определяется как «полилог языков и культур, обучение, рассчитанное на интеграцию обучаемого в систему мировой культуры» [2, с. 13].

На концептуальном уровне обращение к идеям поликультурного образования в контексте преподавания английского языка в вузе обосновывается целью формирования поликультурной личности, стремящейся, находясь в межкультурном диалоге, понять их специфическую систему восприятия, познания, мышления, их систему ценностей и поступков, интегрировать новый опыт в собственную культурную систему, изменить ее в соответствии с чужой культурой [1].

По мнению А.Д. Брагиной, «поликультурно-ориентированная личность мотивируется наряду с познанием чужой культуры к анализу системы собственной культуры, сохраняя и развивая все многообразие культурных ценностей, норм, образцов и форм деятельности, существующих в данном обществе, базируясь на принципах диалога и взаимодействия различных культур» [1, с. 86].

На методическом уровне цель реализации поликультурного образования в рамках преподавания английского языка заключается в формировании поликультурной компетентности студентов.

В данном исследовании термин «поликультурная компетентность» понимается нами в значении совокупности социокультурных знаний; навыков и умений позитивной межкультурной коммуникации; личностных качеств и гуманистических ценностей, необходимых для эффективной жизнедеятельности в поликультурной среде. Данная компетентность способствует формированию у будущих педагогов поликультурной мировоззренческой позиции, предполагающей признание равноценности других культурных, языковых, религиозных предпочтений, толерантного отношения к ним, развития личности, способной к межкультурному взаимодействию, диалогу культур.

Для реализации идей и целей поликультурного образования при учете требований компетентностного подхода в рамках преподавания английского языка важным аспектом является формирование поликультурной личностной направленности будущих педагогов, так как «поликультурная обращенность личности, по словам А.Д. Брагиной, является одной из ключевых компетенций человека новой формации, живущего в культурно интегрированном мировом пространстве будущего» [1, с. 86].

Достижение целей концептуального и методического уровня поликультурного образования в контексте преподавания английского языка в педагогическом вузе реализуется путем правильного подбора иноязычного учебного материала. Кроме того, при реализации идей поликультурного образования в системе обучения английскому языку в высшей школе, необходим учет и соблюдение факторов активизации процесса развития поликультурности студентов. К таким факторам Ю.А. Карягина относит следующие:

- учебный материал (содержание дисциплин, идеи, межпредметные связи);
- педагогические технологии (игровые, проблемные, проективные, интегрированные, диалоговые и др.);
- спецкурсы;
- классные часы (беседа, анкетирование, совместная работа с поликультурной тематикой);
- исследовательская деятельность учащихся;
- конкурсы (стихов, плакатов, проектов, эссе по вопросам поликультурности);
- коммуникативные тренинги и упражнения [4].

Одним из важных аспектов поликультурного образования является формирование у студентов навыков межнационального общения и толерантности через соответствующий подбор методов и приемов учебной деятельности.

**Выводы.** Таким образом, реализация идей поликультурного образования является сегодня одним из основных концептуальных путей формирования всецело развитой личности будущего педагога, способного реализовывать свой личностный и профессиональный потенциал в многонациональном и поликонфессиональном обществе. Эффективным содержательным аспектом в данном ключе выступает система преподавания английского языка в педагогическом вузе.

Путем грамотного подбора языкового материала, учета факторов активизации роста уровня поликультурности студентов и принципов реализации поликультурного подхода в образовании, применения методов и технологий, активизирующих познавательный интерес обучающихся, в системе преподавания

английского языка в высшей школе можно достичь высоких результатов в вопросе формирования поликультурной компетентности выпускника и воспитания поликультурной личности будущего педагога.

**Аннотация.** Статья посвящена проблемам реализации поликультурного образования будущих педагогов в процессе реализации их профессиональной подготовки в высшей школе. В работе обосновывается потенциал английского языка в качестве средства воспитания поликультурной личности будущего педагога. В статье указаны цели поликультурного образования в контексте преподавания английского языка на концептуальном и методическом уровнях. В работе определена сущность поликультурной личности и поликультурной компетентности, рассмотрены некоторые методические аспекты реализации поликультурного образования в рамках обучения студентов английскому языку.

**Ключевые слова:** поликультурность, поликультурная компетентность, поликультурное общество, поликультурное образование, поликультурная личность, поликультурная направленность личности студента, система преподавания английского языка в педагогическом вузе, поликультурное развитие будущих педагогов.

**Annotation.** The article is devoted to the problems of implementation of multicultural education of future teachers in the process of their professional training in higher education. The paper substantiates the potential of the English language as a means of educating a multicultural personality of the future teacher. The article describes the goals of multicultural education in the context of teaching English at the conceptual and methodological levels. The article defines the essence of multicultural personality and multicultural competence, considers some methodological aspects of the implementation of multicultural education in the framework of teaching students English.

**Keywords:** multiculturalism, multicultural competence, multicultural society, multicultural education, multicultural personality, multicultural orientation of the student's personality, the system of teaching English in a pedagogical University, multicultural development of future teachers.

#### **Литература:**

1. Брагина А.Д. Проблема развития поликультурной личности будущих переводчиков (аксиологический аспект) // Молодой ученый. – 2010. – №12. Т.2. – С. 85-89. – URL <https://moluch.ru/archive/23/2465/> (дата обращения: 16.04.2019).

2. Веденина Л.Г. Теория межкультурной коммуникации и значение слова // Иностранный язык в школе. – 2000. – №5. – С. 72-75.

3. Джурицкий А.Н. Поликультурное воспитание: сущность и перспективы развития / А.Н. Джурицкий // Педагогика. – 2002. – № 10. – С. 93–96.

4. Карягина Ю.А. Воспитание поликультурности подростка в образовательном процессе: дис... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования». – Оренбург. гос. пед. ун-т. – Оренбург, 2007. – 188 с.

5. Шафрикова А.В. Мультикультурный подход в обучении и воспитании школьников: автореф. дис... канд. пед. наук. Казань, 1998. – С. 13.

**УДК:37.018.46**

### **СОЗДАНИЕ И ВНЕДРЕНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ МОДЕЛИ ПЕДАГОГА ДЕТСКОГО САДА**

*заведующий детским садом Бунина Елена Викторовна  
АНО ДО «Планета детства «Лада» детский сад №106 «Ижюминка» (г. о. Тольятти)*

**Постановка проблемы.** Известно, что на современном этапе в образовании идут процессы модернизации, гуманизации, происходит разработка и документальное обоснование актуальности реализации компетентностного подхода к построению образования. В современной педагогике представлены материалы, описывающие требования к педагогу, которые включают в себя два структурных компонента: компетенции и способности.

Изучение данных материалов предоставляет возможность для реализации планов и программ развития, опираясь на обозначенные требования в формировании комплексного и целостного представления о педагоге с использованием для его создания метода моделирования.

Метод моделирования широко представлен в науке и практике, так как он может позволить глубже вникнуть в сущность того или иного объекта исследования. Данной проблеме уделяли внимание такие авторы, как Е.А. Лодатко (модель образовательной системы), А.Н. Дахин (образовательная модель), Е.Я. Ямбург (адаптивная модель школы), Е.А. Солодова и Ю.П. Антонова (модели образования), Ю.В. Фролов и Д.А. Махотин (модель выпускника педагогического ВУЗа), А.А. Сергеев и М.Г. Сергеева (актуальность построения модели специалиста), В.А. Штофф, И.Б. Новик, В.А. Веников, Б.А. Глинский (анализ метода моделирования), Г.П. Щедровицкий, Н.В. Кузьмина, Ю.А. Конаржевский (вопросы применения моделей в педагогике).

Моделирование служит для того, чтобы создать развивающие людей педагогические системы и процессы. Педагогическое моделирование всегда нацелено на будущее. Посредством его педагоги преобразуют практику, используя разнообразную информацию, различные факторы для создания педагогически эффективных систем и процессов нужных каждому участнику воспитательных отношений [5, с. 97].

Однако в литературе недостаточно представлены модели педагога детского сада с учетом современных требований, связанных с переходом от квалификационной модели к модели компетенций, а также необходимости уровневой оценки данных компетенций.

В свете данного подхода ведётся построение модели педагога, что дает возможность внедрения программы стратегических изменений и запланированных преобразований в детском саду в долгосрочной перспективе и решения таких задач, как:

1. Формировать необходимый для реализации стратегии детского сада стандарт педагога.

Создаваемый при этом стандарт педагога (профиль «Идеального образа педагога») с детальным описанием его характеристик и индикаторов служит ориентиром для каждого, так как он тот пример, к которому надо продвигаться, чтобы достичь большего, чтобы понять, что необходимо развивать.

Такая модель показывает, какие трудовые действия необходимо выполнять/какими умениями, знаниями, качествами нужно обладать для того, чтобы успешно достигать целей профессиональной деятельности.

2. Использовать модель как инструмент комплексной оценки выделенных компетенций педагога для их отбора, продвижения и финансовой компенсации, выявления соответствия педагога заданному уровню требований.

В случае того, когда модель создана грамотно и в ней нашли отражение действительные требования, то она будет являться работающим и понятным инструментарием, который помогает определить уровень соответствия педагога и его зону перспективного развития.

3. Сформировать возможность определить и описать единые стандарты качества и эффективности деятельности, а также способствовать корректировке кадровой политики и программ стимулирования и мотивации.

Разрабатывая модель педагога, необходимо закладывать в нее разные уровни овладения умениями, знаниями, навыками от минимального до максимального, что бы помогло определить наиболее эффективное поведение.

4. Облегчить работу педагогов, так как благодаря созданной модели, ими четко осознается то, какие трудовые действия необходимо выполнять/какими умениями, знаниями, качествами нужно обладать для того, чтобы успешно обеспечивать достижение целей организации.

Все это позволяет определить сильные и слабые стороны каждого сотрудника и использовать эту информацию для его развития, то есть фактически, педагог получает план развития и видит свои зоны роста.

**Изложение основного материала исследования.** Исходя из актуальности решения данной проблемы и задач, нами была поставлена цель - разработать функционально-личностную модель педагога детского сада.

Вся деятельность по ее созданию осуществлялась в несколько этапов.

Первый этап – аналитический.

На данном этапе нами изучены и проанализированы нормативно-правовые документы, отражающие стандарты нового поколения, совокупность требований, обязательных для реализации ООП образовательными учреждениями, имеющими государственную аккредитацию, требования, предъявляемые к личности современного педагога:

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» №273-ФЗ от 29.12.2012 года (глава 5, ст. 47, ст. 48).

2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (п. 3.4. – п.п. 3.4.1., п.п. 3.4.2.)

3. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 года №544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» - зарегистрировано в Минюсте России 06.12.2013 года №30550.

4. Приказ от 26.08.2010 года №761н «Об утверждении единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих (раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования»).

5. Постановление Правительства Российской Федерации от 04.10.2000 г. №751 г. Москва «О национальной доктрине образования в Российской Федерации».

Второй этап – определение целевого назначения (области применения данной модели). На этом этапе мы ответили на вопрос: «С какой целью?» (в нашем случае – это создание корпоративного стандарта педагога детского сада) и описали желаемый результат в измеримых и согласованных критериях.

Помимо обозначенного, целью может быть следующее: создание и пересмотр должностных обязанностей, оценка для выявления потребностей в развитии педагогов, оценка кандидатов при найме на работу, политика ротации, то есть перемещения персонала.

Третий этап – создание проектной команды. В рамках этого этапа мы осуществили такие шаги: создали проектную группу и назначили ее руководителя, спланировали проектное время, определили тех, кто будет участвовать в рабочих группах.

Четвертый этап – определение основных структурных блоков модели и элементов данных блоков. Технологию работы в рамках данного этапа мы построили с учетом следующих отличительных черт моделей компетенций:

1. Задачи, которые необходимо выполнить и результаты деятельности (здесь за основу нами были взяты целевые ориентиры, задачи и результаты в рамках реализации ООП детского сада).

2. Определение того, что необходимо сделать, чтобы выполнить работу хорошо (исходя из выделенных задач, и, опираясь на структуру профстандарта педагога, мы прописали основные структурные блоки: трудовые действия, необходимые умения, необходимые знания, добавив помимо этого и личностные качества).

3. Достаточная детализация деятельности и создание возможности ее оценки (наполнение основных структурных блоков более мелкими элементами, которые легко увидеть и оценить при помощи индикаторов (в рамках личностной модели) или критериев эффективности (в рамках функциональной модели)).

Пятый этап – систематизация и оформление модели педагога детского сада.

В основу систематизации модели педагога нашего детского сада была положена классификация способностей и компетенций (А.Г. Ковалева), делящая их на две группы: базовые (или общие) и специальные.

Базовые компетенции отражают специфику определенной профессиональной деятельности. Для профессиональной педагогической деятельности базовыми мы назовем необходимые для «построения» профессиональной деятельности в контексте требований к системе образования на определенном этапе развития общества (на современном этапе им выступает профессиональный стандарт педагога).

Специальные можно рассматривать как реализацию ключевых и базовых компетенций в области отдельного учебного предмета, сферы профессиональной деятельности (в нашем случае в рамках реализации парциальной программы детского сада).

Все виды способностей и компетенций взаимосвязаны и создают целостный образ педагога детского сада.

Шестой этап - прорабатывали уровни компетенций педагога, формировали профили компетенций.

Седьмой этап – валидизация модели.

На данном этапе мы предложили педагогам оценить валидность модели, используя для проверки следующие характерные признаки (по Н. Ранкиной):

1. Модель точна:

- не содержит пробелов в перечне функциональных или личностных компетенций, необходимых для эффективной деятельности,

- не содержит лишних компетенций,

- описания компетенций и поведенческих индикаторов четкие и лаконичные,

- индикаторы основаны на реальных поведенческих проявлениях.

2. Модель приемлема:

- модель соответствует опыту и навыкам тех, кто будет их использовать,

- те, кто использует модель, отчетливо представляют пользу от их применения,

- метод создания модели понятен всем и обоснован.

3. Модель доступна:

- она легка в использовании,

- определения и описания представлены четко,

- модель характеризует приемлемая степень детализации,

- модель сопровождается инструкциями или обучением, поясняющими как использовать данную модель.

Восьмой этап – внедрение модели педагога.

После построения модели педагога детского сада нами была разработана программа ее внедрения, которая включила в себя несколько разделов:

1. Мотивационный раздел:

- создание и проведение тренинга по модели компетенций, целью которого являлось разъяснение для педагогов разработанной модели, их принятия ее и использование ее в ежедневной работе (при приеме на работу, обсуждение достигнутых результатов и т.д.),

- проведение внутренней PR-акции по внедрению модели в детском саду (создание роликов, промо-материалов, организация конкурсов и т.д.).

2. Основной раздел:

- разработка и реализация программы развития детского сада по внедрению модели педагога,

- внедрение данной модели в ежегодную оценку педагогов и проведение специальных тренингов о том, как проводить такую оценку.

**Выводы.** Все это позволило нам достичь повышения эффективности в деятельности детского сада. И наиболее значимым критерием эффективности для нас явилось повышение количества педагогов, у которых отмечалась положительная динамика по возрастанию уровня профессионального развития. Сравнительные результаты исследования представлены в таблице 1.

Таблица 1

Сравнительные результаты изучения уровней профессионального развития педагогов

Результаты эксперимента	констатирующего	Результаты контрольного эксперимента	Положительная динамика
Уровни профессионального развития: 1 уровень – 32% 2 уровень – 16% 3 уровень – 23% 4 уровень – 20% 5 уровень – 9%	профессионального	Уровни профессионального развития: 1 уровень – 9% 2 уровень – 27% 3 уровень – 23% 4 уровень – 20% 5 уровень – 23%	19 чел. 61%

Анализ полученных экспериментальных данных показал, что идет процесс постепенного возрастания уровней профессионального развития педагогов: с первого до второго уровня у 23,5% (7 чел.), со второго до третьего уровня у 12,5% (4 чел.), с третьего до четвертого уровня у 12,5% (4 чел.), с четвертого до пятого уровня у 12,5% (4 чел.). Положительная динамика в целом составила 61% (19 чел.).

Педагогический коллектив всегда неоднороден. Его изучение и анализ способствуют эффективному методическому содействию педагогам в их профессиональной квалификации, профессиональном развитии [6; 7, с. 46].

**Аннотация.** В статье рассмотрены вопросы разработки функционально-личностной модели педагога с учетом современных требований к данному процессу. Проведено экспериментальное исследование по внедрению данной модели в деятельность детского сада, позволившее отследить динамику уровней профессионального развития педагогов.

**Ключевые слова:** модель, педагог, моделирование, компетенции.

**Annotation.** In article are considered questions of development of the functional and the personal model of the teacher taking into account modern requirements to this process. Experimental study on the implementation of this model in the activities of kindergarten, which allowed us to track the dynamics of the levels of teachers' professional development.

**Keywords:** model, teacher, modeling, competence.

**Литература:**

1. Дахин А.Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и неопределенность // Педагогика. – 2003. – №4. – С. 21-26.

2. Дыбина О.В. Моделирование методической работы дошкольной образовательной организации в условиях инновационной деятельности // Научное мнение. – 2016. – №11. – С. 97-102.

3. Дыбина О.В. Методическое сопровождение профессионального саморазвития педагогов // Вестник научных конференций. – 2016. – 5-1(9). – С. 37-43.

4. Дыбина О.В. Реализация системы методического содействия воспитателям детского сада в повышении их профессиональной квалификации // Общество: социология, психология, педагогика. – 2016. – №6. – С. 46-51.

5. Лодатко Е.А. Моделирование образовательных систем в контексте ценностной ориентации социокультурного пространства // Научно-культурологический журнал. – 2008. – №1. – С. 2-3.

УДК 371

## ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ОПТИМИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ПО ВОСПИТАНИЮ И СОЦИАЛИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ

*магистрант Валова Анастасия Александровна  
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)  
Федерального государственного автономного образовательного  
учреждения высшего образования  
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)*

**Постановка проблемы.** Согласно данным ФГОС в 2018 году из 316 образовательных организаций 28 было отказано в государственной аккредитации, из 518 процедур лицензирования образовательной деятельности 22 отказано в предоставлении и переоформлении лицензии. Федеральные государственные образовательные стандарты, а также программа правительства РФ «Развитие образования 2013-2020г.» обязывают активно внедрять инновационные процессы в систему образования. Не всегда это реализуется должным образом, и оптимизация помогает учреждению выйти на новый уровень деятельности [2].

**Изложение основного материала исследования.** Оптимизация деятельности образовательного учреждения предусматривает ряд действий нацеленных на улучшение эффективности работы коллектива и получения более обширных и качественных знаний и навыков учащимися этого учреждения.

Учебный процесс охватывает различный возраст участников социализации, начиная с дошкольного образовательного и заканчивая высшим учебным заведениями. На каждом этапе развития обучающегося, процесс социализации ставит перед собой задачи, которые решаются различными способами; если игровая форма обучения в дошкольных и начальных классах учебных заведений помогает привить интерес к получению знаний, то в старших классах и учебных заведениях среднего и высшего образования такой подход не эффективен.

Так как воспитание и социализация охватывают учащихся разных возрастных, этнических, религиозных групп, может включать в себя инклюзивное или специализированное направления, то перед разными учебными заведениями стоят разные образовательные задачи, но все они создают в стране единое образовательное пространство и помогают достигать обучающимся высоких целей не нарушая законов государства и моральных устоев личности [1].

Первичная социализация затрагивает ранний возраст развивающейся личности и в этом процессе в большей степени принимают участие люди, которые непосредственно связаны с ребенком, его родители, родственники и только потом педагоги дошкольных учреждений, то чем старше становится ребенок, тем более на него влияет вторичная социализация, люди, представляющие государственные учреждения, перед которыми стоят задачи по развитию в каждом индивидууме самоактуализирующейся (автор А. Маслоу) личности с метапознавательными навыками, поведением, предусмотренными государством, обществом, национальными, моральными устоями. И на этом этапе роль образовательных организаций возрастает с каждым годом взросления человека.

Необходимо также учитывать, что большое влияние на личность производит стихийная социализация, что не всегда облегчает работу преподавательского состава, и не все педагоги справляются с задачей доведения до обучающихся необходимых социальных норм. Однако, нельзя говорить о том, что ненаправленная социализация вредна, так как влияние окружения ребенка, подростка различно и помогает улучшать в личности качества присущие его национальным ценностям, развитию интересов, возможностью реализации планов.

Рассмотрим поэтапно процесс оптимизации любого не конкретно взятого образовательного учреждения как предприятия. Целью процесса оптимизации является устранение недочетов в работе организации или предприятия и включает в себя четыре этапа.

1. Изучение проблем работы учреждения (внутренний аудит).
2. Разработка мероприятий по исправлению недостатков деятельности.
3. Внедрение новых разработок в процесс работы учреждения, обучение.
4. Контроль эффективности проводимых мероприятий.

На первом этапе чаще всего выявляется низкоэффективная работа учреждения из-за низкой квалификации сотрудников, неумения или нежелания использовать новые методы ведения работы, неправильного распределения должностных обязанностей, неумения пользоваться техническими средствами, имеющимися в учреждении, разрозненности методик применяемых в образовательном учреждении.

Внедрение в работу изменений ложится на плечи руководителей учреждения, в котором проводится оптимизация и от них в большей мере зависит результативность этих мероприятий. Если анализ и внедрение рекомендаций проведены профессионально, то результаты будут видны в короткие сроки.

Поставленные государством задачи достигаются посредством различных методик в образовании, коих великое множество например разработки Дж.Д. Джонсона, с понятиями дивергенция, трансформация, конвергенция [5], М.П. Сибирской с этапами определение проблемы: формулировка идей, выдвижение гипотез, определение целей, разработка критериев, разработка вариантов и выбор более удачных, выработка стратегий, определение условий и средств, реализация и корректировка проекта, анализ и обобщение результатов, оформление результатов и других [1].

Педагогу, особенно молодому, бывает очень трудно выбрать нужную методику. Приходя в учебное заведение у него нет лишнего времени адаптироваться в коллективе, не начиная преподавательскую деятельность. Большая психологическая нагрузка и отсутствие опыта приводит к ошибкам, которые бывает



затруднительно исправлять, и многие педагоги уходят, так и не достигнув каких-либо результатов, что негативно сказывается на учащих, в большей степени, чем на самом человеке. Частая же смена методик улучшающих образовательный процесс в конечном итоге приводит к ухудшению качества услуг, если смотреть на образование с точки зрения их предоставления. Процесс улучшения ради улучшения результата не дает [2].

Повышение квалификации и заинтересованность в этом педагогического состава образовательного учреждения не должно поддаваться сомнениям, как и умение, пользоваться техническими средствами и новыми методиками, внедряющимися в процесс работы. Но планирование работы также важная и необходимая часть деятельности учреждения, как и все вышеперечисленные факторы. Разработка планов является одним из нескольких пунктов понятия проектирования, которое включает в себя непосредственно моделирование, проектирование и конструирование воспитательного и образовательного процесса.

При проведении оптимизации необходимо проводить как внутренний аудит всего учреждения, так и анализ учебных занятий, авторских программ педагогов, качество организованного воспитательного пространства. Так как проектирование это более широкое понятие чем планирование, то в этом процессе должен участвовать весь преподавательский состав учреждения, а не только его руководство. Здесь уместен мозговой штурм и рассмотрение, на первый взгляд, неэффективных и устаревших методик организации работы. Анализ всех предложений позволит выработать правильную стратегию, разработать дорожную карту, что приведет к улучшению работы учреждения.

Необходимо составлять несколько проектов, учитывая личностные качества педагогов, их социальную, познавательную, надситуативную (адаптивную) активность, пожелания родителей, и возникновение ситуаций, обусловленных амбивалентностью чувств, дивергентным поведением и акцентуативным характером обучающихся.

Проектирование позволяет, в какой-то мере, избавляться от авторитарности и создать адаптивную модель школы (имеется ввиду учебные заведения).

Помимо моделей образования для учреждения проектирование позволяет каждому педагогу разработать свою модель преподавательской деятельности, исходя из личного опыта работы, что поможет преодолеть смысловые и психологические барьеры, импульсивность действий участников обучающего процесса с которыми педагог проводит работу, вовремя проводить педагогический диагноз учеников и помогать, им планировать свою учебную деятельность. Лысенко Н.Н. предлагает выделить несколько критериев при анализе универсальной учебной деятельности: оценка действий, принятие задачи, план выполнения, контроль и коррекция, оценка (как констатация достижений), мера разделенности действий, темп и ритм выполнения, и индивидуальные особенности [4].

Процесс проектирования помогает работе методических объединений, а также организации автономии образовательной организации, которая является частью политики Российской Федерации в области образования, о чем говорится в Законе РФ (см. ст. 3 Закона: 9) Проектирование может использоваться не только на стадии анализа и самого проектирования, а также на стадии внедрения новшеств в работу учреждения посредством создания алгоритмов действий всей образовательной организации, педагогической группы, каждого педагога отдельно, а так же методом сквозного проектирования по принципу школа-ВУЗ [6].

На последнем этапе проекта оптимизации подводятся итоги проводимой модернизации, делаются выводы об эффективности работы и выявленных недостатках, проводится коррекция деятельности участников оптимизации, и разрабатываются рекомендации дальнейшей работы. В этой деятельности также необходим принцип проектирования из-за многообразия предложений, опыта как жизненного, так и профессионального, а так же желания участвовать в дальнейшей работе каждого педагога.

**Выводы.** Таким образом, проектирование это важный этап в современном образовательном пространстве, требующий полной отдачи и серьезного творческого подхода каждым педагогом в отдельности, педагогическими образованиями, всем коллективом образовательного учреждения при содействии руководящего звена. Необходимо также обучать принципам и этапам проектирования и получающих образование людей в полной мере и на любом уровне образовательной лестницы, начиная с азов дошкольного образования, разрабатывая методики, усвоение которых будет доступно и детям, и заканчивая учащимися высших учебных заведений, которым проектирование, в том числе и педагогическое, будет помогать в организации своей рабочей деятельности и усвоении новых знаний.

**Аннотация.** Статья посвящена изучению методики педагогического проектирования как средства оптимизации деятельности образовательного учреждения по воспитанию и социализации обучающегося. В статье проводится анализ понятий проектирования, оптимизации, социализации и приводится обоснование необходимости применения проектирования при улучшении работы учебного учреждения.

**Ключевые слова:** педагогическое проектирование, этапы проектирования, образовательные стандарты, методы проектирования.

**Annotation.** The article is devoted to the study of methods of pedagogical design as a means of optimizing the activities of educational institutions for the education and socialization of students. The article analyzes the concepts of design, optimization, socialization and provides a rationale for the use of design to improve the work of the educational institution.

**Keywords:** pedagogical design, design stages, educational standards, design methods.

#### **Литература:**

1. Бояринов Д.А. Педагогическое проектирование информационного образовательного пространства личностного развития учащихся. // *Фундаментальные исследования*. – 2014. – № 12-2. – С. 379-383
2. Дилингер В.А. Анализ Российского государственного стандарта по направлению «Педагогическое образование» и подготовка учителей математики. // *Экспериментальное образование*. – 2017. – №3 - С. 67-72
3. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений // [Электронный ресурс]: [www.slovo.yaxy.ru/87.html](http://www.slovo.yaxy.ru/87.html).
4. Лысенко Н.Н. Регулятивные универсальные учебные действия. / *Статья* // - 2015 г. – С. 7
5. Омарова М.О., Алижанова Х.А. Дидактическое проектирование как условие успешной профессиональной деятельности педагога [Текст] // *Педагогика: традиции и инновации: материалы V Междунар. науч. конф.* (г. Челябинск, июнь 2014 г.).

УДК 371

## ПРИНЦИПЫ ГУМАНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

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

**Постановка проблемы.** Тенденции развития современного социума вызывают существенные изменения во всех сферах человеческой деятельности, в том числе и в системе образования. Сегодня система высшего профессионального образования не только направлена на реализацию профессиональной подготовки будущих специалистов, но и выступает средством передачи непрерывно развивающейся личности универсальных культурных ценностей [4]. По мнению, Д.В. Чернилевского, «высшее профессиональное образование должно быть направлено на формирование общечеловеческих ценностей, развитие гармоничного мышления, которое основано на сочетании терпимости, внутренней свободы личности и её социальной ответственности» [5, с. 16].

Так, ввиду анализа и учета тенденций развития современного общества и вызовов времени, одним из эффективных и естественных путей решения проблем совершенствования системы высшего профессионального образования является переход на гуманистическую парадигму образования.

По словам А.В. Прохоренко, «гуманизм представляет собой не только индивидуально – личностное мировоззрение, но и общественное. Гуманизм, с одной стороны, является программой социальных преобразований, так как его идеи принимаются многими людьми, а с другой – он образует общечеловеческую основу культуры» [3, с. 259].

В процессе становления гуманизма в образовании важную роль играет гуманистическая педагогика. А.В. Прохоренко подчеркивает, что систему ее основных задач составляют:

- оказывать помощь личности в приобщении к подлинным человеческим ценностям;
- обучать ее творчеству и самостоятельности;
- помогать обучающимся становиться свободными и ответственными при решении ими основных жизненных проблем [3].

**Изложение основного материала исследования.** Становление гуманизма как мировоззрения и концептуальной основы развития личности обобщается процессом гуманизации. По мнению О.Л. Колоницкой, гуманизация представляет собой «познание человеком самого себя и окружающего мира» [1, с. 161].

Гуманизация образования, по мнению А.В. Прохоренко, предполагает «очеловечивание образовательного процесса, переход от воспроизводства знаний к целостному развитию личности современного человека – свободного, ответственного, самодостаточного, активного, открытого, все более способного к творчеству» [3, с. 260].

О.Л. Колоницкая трактует термин «гуманизация образования» как поворот к человеку с целью развития не только знаний, навыков, умений, но и личности в целом» [1, с. 161]. В свою очередь понятие «гуманизация высшего профессионального образования» исследовательница определяет как «часть образовательного процесса, направленная на удовлетворение потребностей как личности, и так общества в гармонически развитых специалистах, владеющих общечеловеческой культурой, способных к саморазвитию, обладающих высокими нравственными и профессиональными качествами» [1, с. 161].

На основе анализа теоретических источников определим основные положения гуманизации профессионального образования как процесса, характеризующего существенные аспекты развития сферы профессиональной подготовки будущих специалистов. Так, ключевыми положениями анализируемой образовательной концепции являются следующие:

- центром процесса образования (обучения, воспитания, развития) выступает человек, его способности, возможности, потребности и запросы;
- основой образовательного процесса являются следующие компоненты: гуманистическое мировоззрение, принятие равнозначности всех субъектов образования на основе диалога; единство линий профессиональной и гуманитарной подготовки будущих специалистов; активизация творческого потенциала студентов за счет увеличения доли гуманитарных дисциплин [1].

Истинность гуманистического содержания высшего профессионального образования в образовательной парадигме современности определяется рядом критериев, среди которых Р.М. Петрунева выделяет следующие:

- модель развития учреждения высшего профессионального образования;
- модель будущего специалиста;
- структура и уровень развитости гуманистической среды вуза;
- наличие и специфика ценностных ориентаций будущих специалистов [2].

Специфика реализации гуманистической парадигмы образования проявляется через конкретные приемы и установки гуманистического воспитания, а также путем учета принципов гуманистического образования.

На основе анализа теоретических источников, посвященных проблемам гуманизации образования, видим, что на современном этапе гуманистической педагогики у ученых нет единого подхода к определению всего комплекса принципов реализации гуманистической парадигмы образования. В систему принципов гуманистического образования ученые включают общепедагогические дидактические принципы, а также принципы обеспечения необходимого психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса. Среди основных специальных принципов гуманистической педагогики выделим следующие:

- непосредственно принцип гуманизации образования;

- принцип личностного подхода;
- принцип единства социализации и индивидуализации в процессе развития личности будущего специалиста в высшей школе.

Указав основные принципы реализации гуманитарной парадигмы образования, обратимся к более подробному их рассмотрению.

Бесспорно, в контексте анализируемой нами проблемы важнейшим и основным является принцип гуманизации образования. Данный принцип обусловлен непрерывным систематическим взаимовлиянием субъектов образовательного процесса высшей школы (преподавателя и студентов). В данной системе взаимовлияния ведущая роль принадлежит преподавателю, направляющего студента в процессе его личностного и профессионального развития. Преподаватель оказывает влияние на поведение, мотивы, интересы, цели, ценности студента с ожидаемыми и реальными соответствующими реакциями на них. Важным условием соблюдения принципа гуманизации образования в рамках учебно-воспитательного процесса высшей школы является развитие взаимной позитивной установки между субъектами образования. Иными словами, реализация данного принципа подразумевает переход на субъект-субъектные отношения, так как такой характер организации образовательной деятельности направляет установку преподавателя и студента на активный поиск готовности к взаимопониманию.

Принцип личностного подхода подразумевает учет преподавателем особенностей психологической структуры личности студента, индивидуального опыта будущего специалиста, его потребностей в самореализации. Данный принцип обосновывает направленность педагога на поиск путей развития и реализации личностных возможностей студентов с учетом возрастных, социально-психологических, деятельностных закономерностей развития личности.

Принцип единства социализации и индивидуализации в процессе развития личности будущего специалиста в высшей школе подразумевает реализацию поиска и установления оптимального соотношения компонентов структуры личности студента, так как профессиональное становление детерминировано взаимодействием индивидуальных и социальных факторов. Иными словами, данный принцип предусматривает поиск определенного оптимального баланса между линиями личностного и социально-профессионального развития студента.

**Выводы.** Таким образом, на современном этапе, ввиду тенденций развития отечественного социума, по нашему мнению, естественным и эффективным путем развития системы профессионального образования является реализация его в контексте гуманистической парадигмы образования. Реализации данной парадигмы предусматривает учет основных положений теории гуманистического образования, а также принципов гуманизации образования, основные из числа которых проанализированы в данном исследовании.

**Аннотация.** Статья посвящена изучению сущности процесса гуманизации образования и гуманистической парадигмы образования. В работе обосновываются основные положения гуманистического подхода в образовании, определена сущность процесса гуманизации высшего профессионального образования. В исследовании обосновано утверждение необходимости знания и учета принципов гуманизации для обеспечения эффективности реализации гуманистической парадигмы образования. В статье определены и проанализированы основные принципы гуманизации высшего профессионального образования.

**Ключевые слова:** гуманизация, гуманизация образования, гуманизация высшего профессионального образования, гуманистическая педагогика, гуманистическая парадигма образования, принципы гуманизации высшего профессионального образования, профессиональная подготовка будущих специалистов, личность студента, субъект-субъектный характер педагогического взаимодействия.

**Annotation.** The article is devoted to the study of the essence of the process of humanization of education and the humanistic paradigm of education. The paper substantiates the main provisions of the humanistic approach in education, defines the essence of the process of humanization of higher education. The study substantiates the need for knowledge and consideration of the principles of humanization to ensure the effectiveness of the implementation of the humanistic paradigm of education. The article defines and analyzes the basic principles of humanization of higher professional education.

**Keywords:** humanization, humanization of education, humanization of higher professional education, humanistic pedagogy, humanistic paradigm of education, principles of humanization of higher professional education, professional training of future specialists, student's personality, subject-subject character of pedagogical interaction.

#### **Литература:**

1. Колоницкая О.Л. Основные принципы гуманизации и гуманитаризации высшего профессионального образования // Инновационные педагогические технологии: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2015 г.). – Казань: Бук, 2015. – С. 160-162. – URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/183/8799/> (дата обращения: 15.04.2019).
2. Петрунева Р.М. Гуманитаризация образования: методологические основы и практика: монография. – Волгоград: ГТУ, 2000. – 173 с.
3. Прохоренко А.В. Гуманизация образования – веление времени // Молодой ученый. – 2010. – №5. Т.1. – С. 259-261. – URL <https://moluch.ru/archive/16/1615/> (дата обращения: 15.04.2019).
4. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. – Воронеж: ИСТОКИ, 1996. – 237 с.
5. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе: учеб. пособие для вузов. – М.: ЮНИТИ – ДАНА, 2002. – 437 с.

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

**Постановка проблемы.** Среди важных доминант формирования правового государства, построения гражданского общества, его цивилизованного развития основополагающее значение имеет принцип законности и правопорядка, формирование высокого правосознания, правовой культуры граждан. В частности, данные задачи обретают повышенную актуальность относительно реализации профессиональной подготовки будущих педагогов.

Современный учитель должен обладать высоким уровнем правовой культуры, в первую очередь, как гражданин правового государства; кроме того, педагог выступает образцом поведения для подрастающего поколения и представителей общества в целом, поэтому должен отличаться высоким правосознанием и реализацией профессиональной и социальной активности согласно утвержденным правовым нормам; также одной из задач педагога является реализация правового воспитания школьников, что повышает значимость потребности формирования правовой культуры будущих педагогов.

**Изложение основного материала исследования.** В научной литературе рассматриваются понятия «правовая культура общества» и «правовая культура личности». Правовая культура общества реализуется в системе правовых ценностей, соответствующих уровню достигнутого обществом положения в правовой сфере. Уровень правовой культуры общества в совокупности обосновывается показателями ее сформированности у представителей общества. Правовая культура личности является результатом процесса правового воспитания.

Формирование правовой культуры специалиста в процессе правового воспитания личности является двусторонним процессом: накопления правовых знаний и преобразования накопленной информации в личные убеждения. Процесс правового воспитания на современном этапе развития отечественного образования и социума в целом должен обеспечить переход правовых знаний в правовые убеждения, что достигается путем познания места и роли права в развитии цивилизации, его значение для минимизации социальных конфликтов, обеспечения свободы личности [2].

Говоря о сущности процесса формирования правовой культуры личности будущего педагога, стоит обратиться к такому понятию, как «профессиональная правовая культура».

Профессионально-правовая культура специалиста предполагает наличие глубоких и объемных знаний законов и подзаконных актов, источников права, на которые он должен опираться, создавая и осуществляя свою деятельность в профессиональной среде, понимание принципов права в контексте профессиональной деятельности и способов правового регулирования профессиональных отношений. Профессиональная правовая культура обеспечивает правовую осведомленность, правильную практическую реализацию правовых знаний, правомерное профессиональное поведение специалиста [1].

Процесс формирования правовой культуры реализуется комплексом педагогических условий, обеспечивающих формирование правовой культуры будущего учителя, направленных на поддержку формирующихся компонентов правовой культуры личности и организовывающих управление развитием будущих специалистов.

Прежде чем обратиться к указанию и изучению педагогических условий формирования правовой культуры будущих педагогов, уточним сущность анализируемого термина.

По мнению С.Н. Павлова, понятие «педагогические условия» – это «совокупность объективных возможностей обучения и воспитания людей, организационных форм и материальных возможностей» [5, с. 14].

Определение педагогических условий, сформулированное А.В. Сверчковым, позволяет рассматривать их как «принципиальные основания для связывания процессов деятельности по управлению процессом формирования профессиональной педагогической культуры личности» [6, с. 279].

А.Х. Хушбахов рассматривает педагогические условия как «совокупность возможностей образовательной и материально-пространственной среды, использование которых способствует повышению эффективности целостного педагогического процесса» [7, с. 1021].

По мнению И. Я. Лернера, анализируемый нами термин рассматривается в значении факторов, обеспечивающих успешное обучение и воспитание [3].

По мнению В.Г. Максимова, педагогические условия – это «совокупность объективных и субъективных факторов, необходимых для обеспечения эффективного функционирования всех компонентов образовательной системы, зависящей от целей, задач, содержания, форм и методов этой системы» [4, с. 115].

Среди представленных позиций ученых относительно определения сущности педагогических условий нам наиболее импонируют подходы В.Г. Максимова и С.Н. Павлова. В этой связи под термином «педагогические условия» в контексте проблематики нашего исследования будем понимать совокупность всех потенциальных образовательных возможностей, организационных форм, объективных и субъективных факторов, направленных на повышение уровня правовой культуры будущих педагогов в процессе реализации их профессиональной подготовки в высшей школе.

На основе анализа теоретических источников в качестве основных педагогических условий формирования правовой культуры будущих педагогов определим следующие:

- использование технологий, методов, форм и средств интерактивного обучения, что позволит стимулировать развитие правовой активности будущих специалистов и формирование компонентов их правовой культуры;

- внедрение в учебно-воспитательный процесс вуза комплекса внеаудиторных форм правового воспитания с целью развития у будущих педагогов профессиональных навыков нормативно-правового поведения в социуме;

- разработка элективных образовательных курсов, направленных на формирование всех составляющих правовой компетентности будущих педагогов и их правовой культуры.

**Выводы.** Резюмируя вышесказанное, заключим, что целью осуществления профессиональной подготовки будущих педагогов является формирование их профессионализма относительно реализации направлений педагогической деятельности. Высокий профессионализм будущего учителя предполагает необходимость его правовой подготовки, реализуемой в виде содержания, форм и методов правового воспитания, направленного на формирование правовой культуры и компетентности студентов.

Успешность процесса правового воспитания будущих педагогов зависит от тех педагогических условий, которые будут создаваться в вузе. Среди разнообразия педагогических условий в данном исследовании были отмечены, по нашему мнению, ключевые условия реализации процесса правового воспитания студентов педагогического вуза, обеспечение которых позволит оптимизировать указанный воспитательный процесс и повысить эффективность формирования правовой культуры будущих учителей в процессе их профессионального образования в высшей школе.

**Аннотация.** В статье изучается проблема формирования правовой культуры будущих педагогов в процессе их профессиональной подготовки в высшей школе. В работе обоснована потребность реализации правового воспитания в педагогическом вузе и формирования правовой культуры будущих педагогов. В исследовании определены основные педагогические условия, позволяющие оптимизировать процессы реализации правового воспитания в высшей школе и формирования компонентов правовой культуры будущих педагогов в системе их профессиональной подготовки.

**Ключевые слова:** правовая культура общества, правовая культура личности, правовое воспитание, профессиональная правовая культура, педагогические условия, формирование правовой культуры будущих педагогов высшей школе.

**Annotation.** The article studies the problem of formation of legal culture of future teachers in the process of their professional training in higher education. The paper substantiates the need for the implementation of legal education in the pedagogical University and the formation of legal culture of future teachers. The study identifies the main pedagogical conditions that allow to optimize the processes of implementation of legal education in higher education and the formation of components of legal culture of future teachers in their professional training.

**Keywords:** legal culture of society, legal culture of personality, legal education, professional legal culture, pedagogical conditions, formation of legal culture of future teachers of higher education.

#### **Литература:**

1. Донец А.Н., Мишин Ю.Д., Шабалин А.В. Профессиональная культура специалиста и ее формирование в вузе // Профессиональная педагогика: новые идеи и технологии: Материалы межрегиональной научно-методической конференции / Зап.-Сиб.ж.д., СГУПС, СИФ и БД, НТИ МГАЛП, НГМИ. – Новосибирск, 2001. – С. 55–56.

2. Костейчук О.В. Формирование правовой культуры будущих специалистов в сфере технологического образования // Взаимодействие личности, общества и образования в современных социокультурных условиях: Межвузовский сборник научных трудов. – СПб.: ЛОИРО, 2005. – С. 347–349.

3. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности – М.: Знание, 1980. – 96 с.

4. Максимов В.Г. Технология формирования профессионально-творческой личности учителя – Чебоксары: ЧГПИ, 1996. – 227 с.

5. Павлов С.Н. Организационно-педагогические условия формирования общественного мнения органами местного самоуправления: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Магнитогорск, 1999. – 23 с.

6. Сверчков А.В. Организационно-педагогические условия формирования профессионально-педагогической культуры будущих спортивных педагогов // Молодой ученый. – 2009. – № 4. – С. 279–282.

7. Хушбахтов А.Х. Терминология «педагогические условия» // Молодой ученый. – 2015. – №23. – С. 1020-1022. – URL <https://moluch.ru/archive/103/23955/> (дата обращения: 17.04.2019).

УДК 371

## **МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ**

*доктор педагогических наук, профессор, профессор РАО*

*Горбунова Наталья Владимировна*

*Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)*

*Федерального государственного автономного образовательного*

*учреждения высшего образования*

*«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)*

**Постановка проблемы.** Одной из тенденций развития современного высшего профессионального образования является подготовка специалистов новой генерации, которые бы обладали надлежащей базой знаний для успешной ориентации в различных жизненных ситуациях в течение всего периода социально-профессиональной активности, умением быстро обучаться и переобучаться, находить способы для полноценной профессионально-творческой реализации себя в социуме. В этой связи при реализации профессиональной подготовки будущих специалистов в высшей школе актуализируется учет идей личностно-ориентированного образования.

Это образование, по мнению К.В. Текиной, в котором личность студента и личность педагога выступают в значении его субъектов [5]. Целью технологии образовательного направления, изучаемого в данном исследовании, является, по мнению исследовательницы, «максимальное развитие (а не формирование заранее заданных) индивидуальных познавательных способностей обучающегося на основе использования имеющегося у него опыта жизнедеятельности» [5, с. 27].

**Изложение основного материала исследования.** В отечественной педагогической науке реализация личностно-ориентированного обучения определялась через призму различных подходов:

- разноразовного (ориентация на разный уровень сложности программного материала, доступного студенту);

- дифференцированного (выделение групп обучающихся по знаниям, способностям, типу учреждения образования);
- индивидуального (объединение обучающихся в однородные группы: по успеваемости, способностям, социальной (профессиональной) направленности);
- субъектно-личностного (отношение к каждому студенту как к уникальности, несхожести, неповторимости) [5].

В современной педагогике, по мнению В.И. Лисенко, анализируемое нами направление обучения понимается в значении такого, при котором ядром обучения является личность студента, его самобытность, самоценность. В контексте данного обучения раскрывается субъектный опыт студента, который затем согласовывается с содержанием образования. Такое обучение относится к модели инновационного, творческого, развивающего типа. Оно исходит из признания уникальности субъектного опыта студента как важного источника индивидуальной жизнедеятельности [3].

В основе такого обучения – учет положений личностно-ориентированного подхода к обучению. Сущность данного подхода раскрывается, по мнению В.И. Лисенко, в ориентации учебного процесса на потенциальные возможности личности и на их реализацию (личностно-ориентированная модель образования), связанную с концепцией развивающего обучения [3].

По словам И.С. Якиманской, сущность анализируемого нами подхода заключается в признании индивидуальности, самоценности каждого человека, его развития не как коллективного объекта, а, прежде всего, как индивида, наделенного своим неповторимым субъективным опытом [6].

Исследование личностно-ориентированного обучения необходимо осуществлять, исходя из тесной взаимосвязи теории познания и личностного развития. Так, важнейшим условием для успешного всестороннего развития каждого студента является понимание им своей неповторимости, индивидуальности.

По словам Б.Г. Ананьева, «индивидуальность – это и предмет воспитания, и его условие, а больше всего его продукт. Как в клиническом, так и в педагогическом опыте единичное в смысле индивидуальности является уникальным явлением, поскольку оно имеет собственный внутренний мир, самосознание и саморегуляцию, что является действующим организатором поведения – «я»» [1, с. 77]. Учет данных позиций в рамках изучаемого подхода обосновывает признание личности студента не как объекта обучающихся воздействий преподавателя, а как самоизменяющегося (самосовершенствующегося) субъекта учения.

Так, личностно-ориентированный образовательный процесс строится не просто на учете индивидуальных особенностей студентов, а, прежде всего, на последовательном отношении к ним как к личностям, как к ответственным и сознательным субъектам деятельности.

Реализация идей анализируемого нами обучения должно осуществляться в учебно-воспитательном процессе вуза так, чтобы студент чувствовал себя его основным источником. Достижение такой цели требует соблюдения ряда педагогических условий, а именно:

- обеспечения внутренней мотивации студентов к обучению;
- создания предпосылок для реализации активности будущих специалистов;
- привлечения студентов к контролю и оценке их образовательных достижений [3].

Организация изучаемого в данном исследовании типа обучения требует переориентации: от направленности на запоминание готовых знаний к формированию личностных новообразований, умения творчески учиться, прорабатывая научные знания и общественный опыт применительно к потребностям практики. Для достижения указанной цели в рамках реализации изучаемого в данном исследовании подхода в процессе организации учебно-познавательной деятельности студентов следует обращаться к различным формам и методам организации учебного процесса. В рамках концепции личностно-ориентированного образования эффективными методами и формами обучения, по мнению А.В. Савицкой, являются:

- обучение в малых группах;
- организация дискуссий;
- использование ролевых и деловых игр;
- применение метода проектов;
- использование форм и средства формирования критического мышления студентов, развитие их способностей к самооценке [4].

В заключении, вслед за Л.П. Качаловой, обобщим признаки анализируемого нами типа обучения студентов:

- организация субъект-субъектного взаимодействия;
- создание условий для самоактуализации личности;
- активизация; обеспечение внешних и внутренних мотивов студентов;
- удовлетворение от решения учебных заданий в сотрудничестве с другими субъектами образования;
- обеспечение условий для самооценки, саморегуляции и самоактуализации;
- перенос акцента в функциях педагога на позицию фасилитатора [2, с. 65].

**Выводы.** Таким образом, альтернативой традиционному подходу к образованию будущих специалистов сегодня должна выступать философия личностно-ориентированного обучения, которое обеспечивает право студента на свободу выбора ценностной позиции, обосновывает ценности человеческого духа и жизни в целом, актуализирует гуманистические идеи и принципы в образовании.

**Аннотация.** Статья посвящена изучению методологических аспектов личностно-ориентированного обучения будущих специалистов в процессе их профессионального образования в высшей школе. В работе обоснована сущность личностно-ориентированного образования, технологии личностно-ориентированного обучения, личностно-ориентированного подхода в образовании. В исследовании отмечены основные признаки и особенности личностно-ориентированного обучения будущих специалистов, определены условия его реализации.

**Ключевые слова:** личностно-ориентированное образование, личностно-ориентированное обучение, технология личностно-ориентированного обучения, личностно-ориентированный подход в образовании, система высшего профессионального образования, студент, преподаватель, субъект-субъектное педагогическое взаимодействие, условия, методы.

**Annotation.** The article is devoted to the study of methodological aspects of personality-oriented training of future specialists in the process of their professional education in higher education. The article substantiates the essence of personality-oriented education, technology of personality-oriented learning, personality-oriented approach

in education. The study noted the main features and characteristics of personality-oriented training of future professionals, the conditions for its implementation.

**Keywords:** personality-oriented education, personality-oriented learning, technology of personality-oriented learning, personality-oriented approach in education, system of higher professional education, student, teacher, subject-subject pedagogical interaction, conditions, methods.

**Литература:**

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – СПб.: Питер, 2002. – 288 с.
2. Качалова Л.П. Личностно-ориентированный подход в образовании: педагогика личности. Пособие к спецк. / Л.П. Качалова, Д.В. Качалов, А.В. Качалов; Шадринск: Изд-во «Шадринский дом печати», 2007. – 82 с.
3. Лисеенко В.И. Особенности личностно ориентированного образования в вузе: формы реализации, особенности, проблемы // Молодой ученый. – 2017. – №15. – С. 530-536. – URL <https://moluch.ru/archive/149/42231/> (дата обращения: 15.04.2019).
4. Савицкая А.В. Личностно-ориентированный подход и условия его реализации при дистанционном обучении в вузе // Человек и образование. – 2010. – № 4. – С. 93–96.
5. Текина К.В. Личностно-ориентированный подход в деятельности куратора академической группы // Молодой ученый. – 2016. – №5.1. – С. 26-28. – URL <https://moluch.ru/archive/109/26312/> (дата обращения: 15.04.2019).
6. Якиманская И.С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – 1995. – С. 9.

УДК: 371.3

### ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ В ШКОЛЕ: ВОЗМОЖНО ИЛИ НЕТ?

*доктор педагогических наук, профессор Донирина Ирина Александровна  
Федеральное государственное бюджетное учреждение высшего образования  
«Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород);  
учитель математики Виноградова Юлия Алексеевна  
Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение «Школа № 17» (г. Великий Новгород)*

**Постановка проблемы.** Дистанционное обучение с каждым годом набирает все большую огласку и популярность. Причем не только высшее образование тесно связано с этим понятием. Современная школа также активно использует технологии дистанционного обучения. Теперь школа, уходя на карантин, не останавливает учебный процесс, а переходит в это время на дистанционное обучение. Или учащийся хотел бы исправить свою оценку по предмету, и тут на помощь учителю приходят дистанционные технологии.

Целью статьи является анализ платформ для реализации дистанционного обучения в школе.

**Изложение основного материала исследования.** Само понятие дистанционное обучение имеет несколько интерпретаций, но все они передают основную суть дистанционного обучения – взаимодействие между учителем и учеником посредством интернет технологий.

Вопросы дистанционного обучения, их психолого-педагогические основы рассмотрены в работах И.А. Болкунова, Н.В. Горбуновой, И.А. Донириной, Ю.А. Лях, В.И. Овсянникова, Л.В. Тайковой, И.В. Роберт и др. [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7].

Каждый учитель сам определяет для себя вид дистанционных технологий. Кто-то использует уже готовые платформы, и только оценивает полученный результат ученика через свой личный кабинет.

Например, популярная платформа Учи.ру позволяет условно бесплатно выполнять задания самостоятельно, дома, по выбранной теме, а учителю приходят в личный кабинет результаты решенных заданий. Причем здесь для учащихся 1-11 классов бесплатно проводятся олимпиады 2 раза в год. Программа условно бесплатная – это означает, что в бесплатной версии для ребят доступны только 20 заданий. Но авторы данной платформы дали возможность с помощью учителя организовать урок до 16-00 бесплатно и на неограниченное количество заданий.

Существует еще одна популярная платформа, позволяющая также дистанционно общаться с учителем – платформа ЯКласс. Она также условно бесплатная, так как она дает возможность безгранично читать теорию по самым различным предметам, а также решать задания различного уровня и проверочные тесты. Результаты также приходят в личный кабинет учителя, но в платной версии для каждого задания есть пояснения по правильности решения заданий, подсказки и обучающие тесты. В бесплатной версии этого нет, введенный ответ либо правильный, либо нет, и пояснений по ошибке нет. На данной платформе учитель может создавать свои карточки с заданиями, свои тестовые задания, а также проводить проверочные и контрольные работы.

Помимо этих платформ в самой популярной платформе, на которую перешли многие школы Великого Новгорода – Дневник.ру, также существуют элементы дистанционного обучения. Во-первых, ученик может прислать файл с решенным домашним заданием, или реферат для проверки, или фотографию записей тетради с домашним заданием (актуально во время карантина школы). Дневник.ру постоянно разрабатывает новые различные приложения. Одно из таких – тесты. Здесь учитель для своего класса может создать свой личный тест или воспользоваться существующим: познавательный, оценка знаний учителем, самопроверка. Выбрать тип теста: обучающий (показывают ошибки учащегося в тесте и дает возможность его пройти еще раз) и контроль (когда одна попытка, ограничено время теста, и нет правильных ответов по окончании теста).

**Выводы.** Дистанционное обучение в школе пока не готово полностью вытеснить традиционное, но есть ситуации, когда оно является единственным выходом в обучении (карантин в классе или школе, отстающие или наоборот сильные ученики, которые хотя больше позаниматься с учителем, возможности здоровья некоторых учеников и т.д.).

Дистанционное обучение это не только онлайн лекции, или самостоятельная работа на базе обучающих платформ. Также это и общение учителя и ученика посредством почты, социальных сетей, дневника.ру.

Элементы дистанционного образования отлично вписываются в учебный процесс современной школы.

**Аннотация.** В статье приводится анализ платформ для реализации дистанционного обучения в школе.

**Ключевые слова:** дистанционное обучение, платформа Учи.ру, платформа ЯКласс, платформа Дневник.ру.

**Annotation.** The article provides an analysis of platforms for the implementation of distance learning in school.

**Keywords:** distance learning, platform uchi.ru, platform YaClass, platform dnevnik.ru.

**Литература:**

1. Болкунов И.А. Дистанционные образовательные технологии: проблемы учебного контроля / И.А. Болкунов // Проблемы современного педагогического образования. - 2018. - № 58-1. - С. 33-36.
2. Горбунова Н.В. Особенности и преимущества дистанционного образования / Н.В. Горбунова // Педагогический вестник. – Научный журнал: – Новосибирск-Ялта: Изд. АНС «СибАК», 2018. – Вып. 6. – С. 18-19.
3. Донина И.А. Технологии "смешанного обучения" в процессе профессиональной подготовки будущих магистров - образовательных менеджеров / И.А. Донина // Известия Смоленского государственного университета. - 2016. - № 3 (35). - С. 362-367.
4. Донина И.А. Виртуальные профессиональные сообщества как фактор становления конкурентоспособности педагога / И.А. Донина, Л.В. Тайкова // Современные проблемы науки и образования. - 2014. - № 6. - С. 865.
5. Донина И.А. Использование дистанционных технологий в профессиональной подготовке современных руководителей / И.А. Донина // Международный журнал экспериментального образования. - 2011. - № 6. - С. 34-35.
6. Лях Ю.А. Развивающий потенциал тьюторских технологий в системе обучения старших школьников / Ю.А. Лях // Образование и наука. - 2013. - № 10 (109). - С. 37-51.
7. Овсянников В.И. Дистанционное образование: теоретические проблемы и противоречия / В.И. Овсянников // Педагогическое образование без отрыва от основной деятельности. Ежегодник № 7. - М. 1999.

УДК: 371.3

### **ВНУТРЕННИЙ МАРКЕТИНГ КАК ПУТЬ К РЕШЕНИЮ ПРОБЛЕМЫ ГЕТЕРОГЕННОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

*доктор педагогических наук, профессор Донина Ирина Александровна  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования  
«Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород);  
учитель математики Виноградова Юлия Алексеевна  
Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение «Школа № 17» (г. Великий Новгород)*

**Постановка проблемы.** Проблема профессионального развития педагогического персонала школы как гетерогенной организации на современном этапе актуально не только для России, но и других стран мира. Обусловлена она влиянием усиления миграционных процессов, развитием инклюзивного образования в школе, наличием в школе детей, как с ограниченными способностями, так и творчески одаренных детей.

**Изложение основного материала исследования.** Само понятие «гетерогенный» переводится как неоднородный, разный по своему составу.

Гетерогенность также свойственна и школе, причем в последнее время происходит ее усиление за счет инклюзии в образовании. Так, например, у школьников она выражается в выделении групп: одаренные дети, дети с ограниченными возможностями здоровья, многонациональность в классах, разное социальное происхождение и т.д. У педагогов также можно наблюдать гетерогенность: по различной степени квалификации, по социальному положению, по занимаемой должности, возрасту, национальности. Отсюда возникает вопрос, как помочь современной школе выполнять поставленные требования об обеспечении процесса инклюзии различных социальных групп в единое образовательное сообщество [4; 6; 7; 8].

В данной ситуации огромный груз ответственности ложится на плечи директора образовательного учреждения. В его компетенции подбор квалифицированного персонала, постоянного его развития за счет тренингов, курсов и т.п. Потому что только все вместе, с высоким уровнем профессионализма педагоги найдут пути решения поставленных задач, освоении новых технологий и форм обучения вышеуказанных категорий обучающихся [3; 5].

Руководитель гетерогенной образовательной организации должен эффективно организовать работу внутри педагогического коллектива. При этом он сталкивается со следующими группами проблем:

- общеуправленческие: руководитель в любой спорной управленческой ситуации должен владеть современными приемами, методами и средствами для решения конкретных проблем.
- научно-теоретические: руководителю необходимы знания основ психологии, этнопедагогике, билингвизма, межкультурной коммуникации.
- коммуникативные: руководитель должен организовывать эффективное взаимодействие педагогов, учеников и их родителей, организовывать их совместную деятельность для достижения целей образовательной организации.
- психолого-педагогические: для эффективной работы с гетерогенным коллективом: педагоги, учащиеся; руководитель должен знать их психологические особенности, их психологические закономерности обучения, развития, адаптации, социализации [7].

Основная цель менеджмента многообразия – эффективное использование индивидуальных компетенций и опыта сотрудников, интеграции опыта взаимодействия с различными гетерогенными группами [7]. То есть в данной ситуации необходим маркетинговый подход к управлению образовательной организацией.

Согласно точке зрения М.Бейкера «Внутренний маркетинг – это процесс определения, установления, поддержки, расширения и, при необходимости завершения взаимоотношений с сотрудниками и другими внутренними потребителями на всех уровнях организации, с целью удовлетворения требований всех задействованных сторон, что достигается посредством обмена взаимными обязательствами и их исполнения. Внутренний маркетинг нужно рассматривать не только как совокупность отношений между менеджерами и



сотрудниками организации, но и как управление всеми взаимоотношениями, существующими на внутреннем рынке на всех уровнях организации» [2].

В образовательной организации концепция внутреннего маркетинга предполагает взаимоотношения организации и потребителей ее услуг. Школа предлагает конкретный «продукт», определенную должность со своими правами и обязанностями, а «клиент» приобретает данный товар, оплачивая его своей трудовой деятельностью. Тогда клиент удовлетворяет свои потребности за счет благоприятных условий труда, заработной платой, климатом в коллективе.

**Выводы.** Таким образом, внутренний маркетинг образовательной организации ориентирован на обеспечение эффективного выполнения сотрудниками поставленных задач.

Внутренний маркетинг позволяет правильно организовать работу персонала, обеспечить его профессиональное развитие, эффективно мотивировать на выполнение той или иной деятельности. Это система отношений с педагогическим персоналом гетерогенной образовательной организации позволяющая обеспечить высокое качество образовательных услуг.

**Аннотация.** В статье описана проблема гетерогенной образовательной организации и пути решения с помощью внутреннего маркетинга организации.

**Ключевые слова:** гетерогенный, менеджмент многообразия, внутренний маркетинг.

**Annotation.** The article describes the problem of heterogeneous educational organization and ways to solve it with the help of internal marketing of the organization.

**Keywords:** heterogeneous, diversity management, internal marketing.

#### **Литература:**

1. Афонина В.В. Готовность субъектов образовательного процесса к взаимодействию в условиях инклюзивной среды как социально-педагогическая проблема / В.В. Афонина, И.А. Донина, С.Д. Зиновьева, А.В. Румянцева, Шерайзина Р.М. // Здоровьесберегающие технологии в системе непрерывного образования: коллективная монография. - Ульяновск, 2016. - С. 45-56.

2. Бейкер М.Дж. Теория маркетинга / М.Дж. Бейкер, М. Сарен, Б. Джонс, и др.; Пер. с англ. – СПб.: Питер, 2002. – 461 с.

3. Васёва О.Х. Мотивация персонала в практике управления современной образовательной организацией / О.Х. Васёва, П.Ю. Романов, В.А. Беликов // Проблемы современного педагогического образования. - 2019. - № 62-1. - С. 69-72.

4. Донина И.А. Теория и практика развития современного образования в России: коллективная монография / Донина И.А. и др.; под ред. А.Ю. Нагорной. - Ульяновск: Зебра, 2017. – 548 с.

5. Куралева А.Ю. Управление инновационной деятельностью в дошкольной образовательной организации / А.Ю. Куралева, Э.Э. Абибуллаева // Педагогический вестник. – Научный журнал: – Новосибирск-Ялта: Изд. АНС «СибАК», 2018. – Вып. 4. – С. 35-38.

6. Лях Ю.А. Развивающий потенциал тьюторских технологий в системе обучения старших школьников / Ю.А. Лях // Образование и наука. - 2013. - № 10 (109). - С. 37-51.

7. Певзнер М.Н. Менеджмент многообразия: учеб. пособие / М.Н. Певзнер, П.А. Петряков, И.А. Донина, В.В. Стадник, У. Альгермиссен. – Великий Новгород, 2017. – 451 с.

8. Шерайзина Р.М. Маркетинговый подход к управлению гетерогенной образовательной организацией / Р.М. Шерайзина, И.А. Донина, Н.В. Александрова // Человек и образование. - 2017. - № 2 (51). - С. 9-14.

УДК:37.017

### **ИНКЛЮЗИВНАЯ ШКОЛА: ПОЗИТИВНЫЙ ОПЫТ**

*доктор педагогических наук, профессор Донина Ирина Александровна  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования  
«Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород);  
кандидат педагогических наук, педагог-психолог Поломошнова Светлана Анатольевна  
Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение  
«Североморская школа полного дня» (г. Североморск);  
учитель-дефектолог Образцова Елена Вячеславовна  
Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение  
«Североморская школа полного дня» (г. Североморск)*

**Постановка проблемы.** В современной России инклюзивное образование является одним из стратегических направлений реализации права каждого ребёнка на образование [2]. Однако, во многих российских школах бытует мнение, что требования, предъявляемые к совместному обучению здоровых детей и детей с ОВЗ, сложно реализовать на практике [1]. В педагогической и родительской среде достаточно распространены предрассудки, связанные с включением детей с особенностями развития в систему общего образования. Вместе с тем, практика показывает, что барьеры не столь существенны, и в любой российской школе можно создать условия для равноправного включения в учебу и общественную жизнь каждого учащегося.

Целью статьи является распространения позитивного опыта инклюзивного образования детей с ОВЗ и детей-инвалидов в муниципальном бюджетном общеобразовательном учреждении «Североморская школа полного дня».

**Изложение основного материала исследования.** Практику инклюзивного образования школа начала в 2013 году, когда Муниципальное бюджетное специальное (коррекционное) образовательное учреждение для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья, специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат VIII вида было преобразовано в общеобразовательное учреждение. В тот период обучение и воспитание детей с ОВЗ и детей-инвалидов осуществлялось только в специальных (коррекционных) классах и индивидуально на дому. В 2015 году в школе появляются классы, где дети с ОВЗ и дети-инвалиды обучаются вместе со здоровыми сверстниками.

В настоящий момент в школе обучается 199 детей, из них 119 (59,8%) детей с ОВЗ, из которых 39 детей-инвалидов. На уровне начального общего образования из 87 школьников обучается 60 детей с инвалидностью

и ОВЗ (68,9%), на уровне основного общего образования из 105 обучающихся – 52 (49,5%), в коррекционных классах с углубленной трудовой подготовкой (10-11 классы) из 7 обучающихся – 7 человек (100%). Среди детей с ОВЗ 21% – дети с задержкой психического развития (ЗПР), 11,8% – дети с тяжелыми нарушениями речи (ТНР), по 1,68% – дети с нарушениями слуха и расстройством аутистического спектра (РАС), 35,5% детей имеют умственную отсталость, 27,7% – тяжелые множественные нарушения (ТМН). К школе прикреплены 5 детей-инвалидов, осваивающих образовательную программу в форме семейного образования.

В школе реализуются различные модели инклюзии: точечная (обучение и воспитание детей-инвалидов по индивидуальным образовательным маршрутам, индивидуальное обучение на дому) – 12 человек, полная (обучение и воспитание детей с ОВЗ в общеобразовательном классе) – 40 человек, частичная инклюзия (обучение и воспитание детей с ОВЗ и детей-инвалидов в коррекционных классах для детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)) – 67 человек.

Важнейшим условием обеспечения инклюзивного образования является создание безбарьерной школьной среды [4]. Реализуя данное условие, в соответствии с требованиями Приказа Минобрнауки России от 9 ноября 2015 г. № 1309 «Об утверждении Порядка обеспечения условий доступности для инвалидов объектов и предоставляемых услуг в сфере образования, а также оказания им при этом необходимой помощи» в образовательном учреждении разработан Паспорт доступности объекта социальной инфраструктуры. По итогам обследования объекта доступности (от 15.02.2019 г.) установлено: доступность для всех категорий – условно доступно, для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата – частично доступно, для основной категории детей и детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) – доступно полностью. В школе для детей-инвалидов и детей с ОВЗ есть возможность беспрепятственного доступа: крыльцо имеет специальный пандус; входная группа с широкими дверными проемами, удобными для открывания дверьми; на входе в школу установлена кнопка вызова помощника; желтым цветом выполнена маркировка первой и последней ступени лестниц; пути движения внутри здания, пути эвакуации обозначены специальными знаками и доступны всем участникам образовательного процесса; оборудован санузел для инвалидов и маломобильных групп населения; информация на всех вывесках дублируется шрифтом Брайля на контрастном фоне.

Школа обладает современной материально-технической базой. Кабинеты специалистов оснащены оргтехникой и оборудованы для индивидуальных и групповых занятий. Кабинеты логопедов оснащены дидактическими играми и пособиями, компьютерными обучающими программами. Кабинет дефектолога оборудован многофункциональным комплексом для инвалидов «Дон», комплектом коммуникативных и сенсорных игрушек. Кабинеты педагогов-психологов оснащены стандартизированным бланковым диагностическим материалом фирмы «Иматон», комплексом Effecton Studio («Психология в школе»), многофункциональной (гибридной) компьютерной диагностической системой Psychometric Expert. Для детей, испытывающих затруднения в вербальном общении приобретены коммуникативные книги (папки для карточек PECS), для детей-инвалидов – набор для игры Бочча, снегоступы. В школе оборудованы тренажерный зал, сенсорная, шунгитовая и мягкая комнаты. Библиотека обеспечена специальными учебниками и учебными пособиями для детей с ОВЗ.

Следующим немаловажным условием для развития инклюзивного образования является кадровое обеспечение сопровождения детей-инвалидов и детей с ОВЗ [1; 5]. Так, в школе работает 29 педагогов, из них 12 специалистов (41,4%). На одного специалиста приходится 10,8 детей с ОВЗ. Администрация школы создает условия для непрерывного профессионального развития педагогов: 7 педагогических работников (24,1%) прошли переподготовку по программам дополнительного профессионального образования по специальности «Педагог-дефектолог» и «Учитель-дефектолог». 72,4% педагогических работников прошли курсы повышения квалификации по вопросам психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ и инклюзивного образования.

Координирует работу по инклюзивному образованию Служба сопровождения, деятельность которой осуществляют: заместитель директора по УВР, курирующий инклюзивное образование, 2 педагога-психолога, 3 учителя-дефектолога, 4 учителя-логопеда, 1 социальный педагог, 1 тьютор, 1 медицинская сестра. Доля специалистов службы сопровождения относительно общего педагогического состава составляет 41,4%. Большую роль в обеспечении комплексного психолого-медико-педагогического сопровождения детей с ОВЗ играет школьный психолого-медико-педагогический консилиум (ШПМПк). Специалисты ШПМПк тесно взаимодействуют с территориальной и областной комиссиями по вопросам выполнения рекомендаций по созданию специальных условий получения образования детей с ОВЗ. Психолого-педагогическое сопровождение выступает как комплексная технология поддержки и помощи ребёнку в решении задач развития, обучения, воспитания, социализации.

Нормативно-правовую базу инклюзивного образования в школе обеспечивают локальные нормативные акты общеобразовательной организации. Инклюзивный процесс и работу с детьми с ОВЗ и детьми-инвалидами регламентируют: Положение об организации инклюзивного образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в МБОУ «Североморская школа полного дня», Положение о школьном психолого-медико-педагогическом консилиуме, Положение о социально-психологической службе, Положение о работе учителя-дефектолога, Положение о логопедическом пункте, Положение об организации работы тьютора.

Школа активно демонстрирует формирование инклюзивной политики, культуры и развитие инклюзивной практики через разработанную Концепцию реализации инклюзивного образования в МБОУ «Североморская школа полного дня». В ее основе лежит идея создания адаптивной и развивающей среды, обеспечивающей развитие каждого субъекта (ребенка, родителей, педагога). Концепция содержит совокупность ведущих идей, обоснование подходов и принципов создания среды, цели, задачи, подробное описание практики инклюзии.

Программно-методическое обеспечение инклюзивной практики ориентировано на полноценное и эффективное получение образования всеми учащимися школы. В рамках реализации ФГОС НОО, ФГОС ООО, ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ, ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в школе реализуются: ООП НОО, ООП ООО, АООП НОО обучающихся с ЗПР (вариант 7.1 и 7.2), АООП НОО обучающихся с ТНР (вариант 5.1), АООП НОО обучающихся с РАС (вариант 8.1), АООП НОО слабослышащих и позднооглохших обучающихся (вариант 2.1), АООП обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), СИПР, АООП общего

образования для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья (специальных (коррекционных) классов школы VIII вида).

Для каждого ребенка с ОВЗ и ребенка-инвалида на основе заключений ЦППМК, ТПМК, с учетом индивидуальной программы реабилитации инвалида (ИПР) разрабатывается и реализуется индивидуальный образовательный маршрут (ИОМ), включающий создание специальных образовательных условий и мониторинг психолого-педагогического развития.

Важной частью общеобразовательных программ являются коррекционно-развивающие программы индивидуальной и групповой работы с детьми с ОВЗ и детьми-инвалидами узких специалистов (учителей-дефектологов, учителей-логопедов, педагогов-психологов) [3]. Во взаимодействии с ГОБУ МО ЦППМС-помощи реализуются программа социально-правового просвещения для детей с ограниченными возможностями здоровья «Найс (это интересно)» и коррекционно-развивающая программа для детей школьного возраста с низким уровнем развития коммуникативных умений и навыков «Мы в мире общения» (для детей 8-12 лет). В рамках работы классных руководителей действует программа занятий по пониманию инвалидности «Уроки доброты» (разработчик РООИ «Перспектива»). Достижению положительного результата в обучении детей с ОВЗ и детей-инвалидов также способствует их активное участие в освоении Программ внеурочной деятельности и дополнительного образования (фотокоружок «Мир в кадре», ансамбль «Морошечка», кружок робототехники, объединение «Резьба по дереву»).

Школа активно взаимодействует с родителями как субъектами образовательного процесса. Специалистами школы в системе проводятся тематические групповые и индивидуальные консультации для родителей (включая родителей детей, находящихся на семейном обучении) по актуальной тематике: адаптация к обучению в школе; практические рекомендации по общению с ребенком ОВЗ и ребенком-инвалидом; индивидуальные особенности ребенка, влияющие на обучение.

Одним из путей реализации инклюзивного образования является налаживание эффективного социального партнерства [1]. По вопросам оказания консультативно-методической помощи школа сотрудничает с областными ресурсными центрами. В вопросах воспитания и социализации детей-инвалидов и детей с ОВЗ налажено сетевое взаимодействие с учреждениями культуры, дополнительного образования, общественными организациями. Всего школой заключено 12 договоров о сотрудничестве.

Реализация системной работы в области инклюзивного образования дает свои итоги.

Обучающиеся школы, в том числе дети с ОВЗ и дети-инвалиды активно участвуют в городских, региональных, всероссийских и международных конкурсах и спортивных соревнованиях, становятся победителями и призерами. В 2018 г. обучающийся школы стал победителем регионального этапа чемпионата «Абилимпикс» и принял участие IV Национальном чемпионате по профессиональному мастерству среди людей с инвалидностью «Абилимпикс» в г. Москва. В 2018 и 2019 г. по два обучающихся с ОВЗ проходили отбор в сборную команду Мурманской области для участия во Всероссийских соревнованиях по лыжным гонкам в рамках программы «Специальная Олимпиада России». Педагоги школы распространяют опыт по инклюзивному обучению. На базе школы создана городская творческая лаборатория «Реализация Федеральных государственных образовательных стандартов образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья». Педагоги школы являются руководителями городских ВТК «Психолого-педагогическое сопровождение введения ФГОС образования обучающихся с ОВЗ» и «Апробация дополнительной общеобразовательной программы для детей с ОВЗ «Играем в бочке»».

**Выводы.** Подводя итог, отметим, что системная политика школы в области инклюзивного образования, включающая создание доступной среды, кадровое, нормативно-правовое, программно-методическое обеспечение, развитие социального партнерства ведет к формированию в школе инклюзивной культуры, проявляющаяся в особой атмосфере, показатели которой формализуются в таких категориях как отношения, ценности, сплоченность.

**Аннотация.** В статье представлен позитивный опыт организации инклюзивного образования детей-инвалидов и детей с ОВЗ в муниципальном бюджетном общеобразовательном учреждении «Североморская школа полного дня».

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, дети-инвалиды, дети с ограниченными возможностями здоровья.

**Annotation.** The article presents a positive experience in organizing the inclusive education of children with disabilities in the municipal budgetary educational institution "Severomorskay Full Day School".

**Keywords:** inclusive education, children with disabilities.

#### **Литература:**

1. Афонина В.В. Готовность субъектов образовательного процесса к взаимодействию в условиях инклюзивной среды как социально-педагогическая проблема / В.В. Афонина, И.А. Донина, С.Д. Зиновьева, А.В. Румянцева, Шерайзина Р.М. // Здоровьесберегающие технологии в системе непрерывного образования: коллективная монография. - Ульяновск, 2016. - С. 45-56.
2. Донина И.А. Теория и практика развития современного образования в России: коллективная монография / Донина И.А. и др.; под ред. А.Ю. Нагорновой. - Ульяновск: Зебра, 2017. – 548 с.
3. Слюсарская Т.В. Адаптация детей с задержкой психического развития к условиям инклюзивного образования / Т.В.Слюсарская, Е.Е.Киселева, Ю.В.Федоренко // Проблемы современного педагогического образования. - 2019. - № 62-4. - С. 297-300.
4. Шерайзина Р.М. Маркетинговый подход к управлению гетерогенной образовательной организацией / Р.М. Шерайзина, И.А. Донина, Н.В. Александрова // Человек и образование. - 2017. - № 2 (51). - С. 9-14.
5. Юмашина Ю.Ю. Формирование новых компетенций у учителя начальной школы в условиях инклюзии / Ю.Ю. Юмашина // Педагогический вестник. – Научный журнал: – Новосибирск-Ялта: Изд. АНС «СибАК», 2018. – Вып. 3. – С. 7-8.

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

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования  
«Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород)*

**Постановка проблемы.** Эффективность образовательного процесса в современной школе зависит от правильной и грамотной организации учебной деятельности школьника [5]. Основоположники научной педагогики Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци, К.Д. Ушинский и др. популяризировали принцип наглядности как один из главных принципов обучения. Они считали, что учебный текст, дополненный иллюстрациями, обеспечивает более эффективное восприятие школьниками осваиваемой информации. Именно поэтому применение средств наглядности в учебном процессе так важно и необходимо для обучения школьников [11]. Ярким, но по-прежнему не востребованным должным образом средством обучения являются комиксы, в которых многими педагогами-исследователями был выявлен образовательный потенциал.

**Изложение основного материала исследования.** По определению профессора Г.В. Онковича и кандидата педагогических наук А.Д. Онковича, комиксы (от англ. comic – смешной) понимаются, как рисованные истории, которые соединяют в себе черты таких видов искусства, как литература и изобразительное искусство [8]. Прежде всего, в комиксах обязательно должен присутствовать текст, существуют и «немые» - с интуитивно понятным сюжетом, в которых прямая речь чаще всего передаётся с помощью филактера – «словесного пузыря», который изображают в виде облака, выходящего из головы персонажа, - в случае изображения его мыслей.

В отечественной педагогической науке под образовательным потенциалом понимается совокупность знаний, умений, навыков, возможностей, предоставляемых образованием для наиболее эффективного функционирования общественной, демографической, социально-экономической и научно-инновационной системы [2; 4; 5].

Обращаясь к истории появления комиксов, следует начать с личности франкоязычного швейцарского художника Родольфа Тепфера, который в начале XIX века впервые изучил образовательный потенциал данного феномена. Кроме того, толчком для развития комиксов и их массового производства послужил первый полностраничный цветной комикс, разработанный Джозефом Пулитцером для газеты «The New York World», после появления которого цветные комиксы стали публиковать многие газеты.

Популярность комиксов как средства передачи информации в газетах и журналах стремительно выросла к началу XX века. Регулярные полосы появлялись в газетах крупных городов Америки. Как отмечает критик и историк комиксов Карл Мэйсек, комиксы получили широкое распространение уже в 20-е и 30-е годы XX в., применяясь в различных издательствах, в частности Marvel и DC Comics. В течение второй половины XX века комикс становится популярным предметом для коллекционирования, в связи с этим в 70-х американские комиксы стали основой для создания коллекции комиксов.

Прямым родоначальником комиксов в России считается русский лубок (лубки-календари, лубки-азбуки, лубки-травники), активно развивавшийся в XVII – XIX веках [9]. Сюжетами для русских лубков в основном выступали жития святых и художественные произведения, комично повествовавшие различные истории. Технология русского лубка становится очень популярной после революции 1917 года среди советских художников, которые изображали карикатуры в сатирических журналах. На сегодняшний день лубочная традиция сохраняется на агитационных и протестных плакатах, используемых на митингах [3].

Вопреки отрицательному отношению советских служб к появлению в нашей стране каких-либо элементов «западной» культуры, в том числе и комиксов, отечественным писателям удалось создать и распространить собственную альтернативу комиксографии, которая проявилась в сборниках «История в картинках», иллюстрированного рассказа «Приключения Макара Свирепого» Бориса Антоновского, размещенного на страницах ленинградского журнала «Еж», комиксов Бронислава Малаховского «Умная Маша». Из-за широкого распространения комиксографии советскими властями было принято единогласное решение запретить комиксы, назвав их «буржуазно-американским способом обольванивания молодежи». Единственным источником появления новых рассказов-иллюстраций долгое время продолжал оставаться детский журнал «Мурзилка». Только в 1956 году ЦК ВЛКСМ начал издавать новый журнал «Веселье картинки», в котором активно стали использовать жанр комиксов.

Образовательный потенциал комиксов был выявлен, согласно профессору У.Д. Соунсу, в 30-е гг. XX века, когда комиксы набирают огромную популярность. А уже в 50-е годы в рамках сотрудничества Питтсбургского университета и исследовательской лаборатории на базе Нью-Йоркского университета в американские школы была внедрена еженедельная комикс-газета. Помимо этого, комиксы начали использовать в качестве дополнительной литературы для преподавания английского языка и литературы в школах.

Однако в обозначенный исторический период применение комиксов с образовательными целями вызывало критику со стороны ведущих учёных-педагогов. Критики утверждали, что система знаков, которая используется в комиксах, негативно сказывается на развитии чтения и выражении своих мыслей и чувств. Данное утверждение стало предметом психологических исследований медиапедагога П. Винтерхофф-Шпурка, результаты которых, по словам учёного, абсолютно его опровергают. В ходе данных исследований были выявлены основные характеристики, с которыми впоследствии проводились эксперименты медиапедагогами на предмет их использования в учебном процессе: соединение визуального и вербального, действия персонажей [1].

На сегодняшний день образовательный комикс является одной из самых популярных технологий изложения учебной информации в зарубежных странах. Например, в конце 2013 года в Киеве писателями братьями Капрановыми опубликовано уникальное издание отечественной истории в виде комиксов, при этом его содержание базируется на фактах, которые подтверждены первоисточниками. Ещё одним примером популярности жанра комиксов в образовательной среде является первая в истории образования графическая

докторская диссертация, которая стала основой для выпуска Издательством Гарвардского Университета комикса «Unflattening». Научная работа была посвящена изучению взаимосвязи между словесным и визуальным нарративом. Её автором является докторант Колледжа преподавателей Колумбийского университета Н. Соусанис [8].

Ярким примером визуальной передачи учебного материала являются образовательные манги. Ещё несколько лет назад было сложно представить, что японские комиксы будут иметь широкие образовательные возможности. Сборник из 11 книг доказывает читателю, что манга может помочь легко изучить сложные разделы из математики и физики (например, дифференциальные уравнения и теорию относительности).

В России несмотря на то, что многие современные педагоги отмечают высокий потенциал образовательных комиксов, в качестве наглядного материала на уроках и внеклассных мероприятиях комиксы до сих пор не используются. Это связано, в первую очередь, с тем, что большинство учителей консервативны, поэтому всё ещё следуют советской системе школьного образования, которая не предусматривает включение комиксов и других наглядных пособий как средств обучения школьников [6; 7].

Необходимо отметить, что в российской системе образования к эффективности образовательного комикса по-прежнему относятся скептически. Обсуждение образовательного потенциала комикса как средства обучения до сих пор носит исключительно эмоциональный характер и ведётся на уровне предположений. Многие педагоги обвиняют комиксы в ущербности и разрушительном влиянии на формирующуюся личность учащегося, не обосновывая свои обвинения конкретными доказательствами и примерами из школьной практики. В. Гуружалов объясняет такое отношение российских педагогов к комиксам тем, что, в силу сложившихся исторических традиций, русские люди являются читающей нацией, а все «явления» американской культуры, такие как комиксы, «расшатывают» эти традиции [6].

Однако есть педагоги, которые считают, что передача учебной информации с помощью комиксов имеет массу преимуществ. Так, С. Максимова убеждена в том, что комиксы имеют преимущество перед другими традиционными учебными средствами, в частности, перед учебными фильмами. В отличие от продолжительного времени фильма комикс делится на фрагменты, в результате чего человеку не нужно успевать за заданным в фильме темпом [6]. И. Арзамасцева считает, что благодаря комиксу практически любой процесс или явление можно рассредоточить и объяснить его наглядно, на сущностной основе. Кроме того, автор говорит о том, что, рассматривая и изучая комикс, школьник усвоит учебную информацию намного эффективнее, т. к. её эмоционально окрашенное содержание затронет чувства обучающегося [6].

Важным вопросом для нас является рассмотрение образовательной области «Технология» в качестве базы исследования уровня эффективности образовательных комиксов как средства обучения. На уроках технологии учащиеся по-прежнему вынуждены тратить огромное количество времени на изучение учебной информации, которая предлагается в учебниках в большом объёме. Для изучения данного предмета такой объём не требуется, поскольку учащимся необходимо иметь лишь представление о той или иной технологии, для того чтобы приступить к освоению практических умений. Учебный процесс должен быть построен на сочетании наглядности с объяснением учителя и беседами, направленными на разъяснение сущности изучаемых объектов. При этом учителю совсем не обязательно индивидуально демонстрировать рабочие приёмы выполнения операций. Если обучение школьников будут сопровождать наглядные пособия, которые визуально, подробно и увлекательно демонстрируют процесс выполнения работы, то они будут способны самостоятельно начать проектировать изделие, а роль учителя на уроке будет сведена лишь к роли консультанта. В качестве средств обучения на уроке технологии должны быть задействованы цифровые интернет-ресурсы, яркая символика и увлекательные картинки с минимальным количеством информации. Такое построение учебно-воспитательного процесса обеспечит его эффективность за счёт меньшей траты времени учащимися на изучение теории и большего использования учебного времени для практического освоения учебного материала.

**Выводы.** Анализ литературы по проблеме использования комикса в качестве доступно и просто изложенного источника полезной информации, позволяющего в нужный момент сократить количество времени на чтение и рассмотрение того или иного вопроса, позволил определить его существенное значение в повышении мотивации к обучению учащихся на уроках технологии. Исторические предпосылки к принципиально новому пониманию функции комиксов (такие, как русский лубок, японские манги) определили их особое место среди инновационных средств обучения нового поколения. Учёные обращали особое внимание на определённые характеристики комиксов, которые концентрируют интерес читателей к их содержанию. К таким характеристикам они относят: вербальное произведение, передающее диалог персонажей; максимальная простота восприятия текстовой информации; эмотивность и экспрессивность; различный угол зрения, придающий комиксу динамики восприятия с целью воссоздания континуальности повествования; цветовая гамма как средство прямого воздействия на эмоции читателя; идеограмматизация знаков препинания [10].

Воздействие на школьника всеми вышеуказанными характеристиками комикса сформирует у него устойчивый интерес к изучению содержания учебной информации, кратко, но содержательно излагаемой в комиксах по технологии. Образовательные комиксы будут рассматриваться в качестве альтернативного дополнения к традиционным средствам обучения. Исходя из этого, образовательные комиксы будут выступать в роли дидактической составляющей обучения, обеспечивающей высокое качество учебно-воспитательного процесса.

**Аннотация.** В статье анализируются исторические предпосылки к появлению комиксов в России и за рубежом. Раскрываются понятия «комикс» и «образовательный потенциал». Приводятся мнения российских педагогов о скептической позиции в отношении образовательного потенциала комиксов в России. Рассматриваются примеры зарубежных научных работ, разработанных на основе комиксов. Раскрываются психолого-педагогические особенности применения комиксов как образовательного ресурса в процессе обучения школьников на уроках технологии.

**Ключевые слова:** принцип наглядности, комиксы, образовательный потенциал, эффективность образовательного процесса, обучение школьников технологии в современной школе.

**Annotation.** The article analyzes the historical background to the emergence of comics in Russia and abroad. The concepts of “comics” and “educational potential” are revealed. The opinions of Russian teachers about skepticism regarding the educational potential of comics in Russia are given. Examples of foreign scientific works developed on the basis of comics are considered. The psychological and pedagogical features of the use of comics as

an educational resource in the course of training of school students at technology lessons are revealed.

**Keywords:** the principle of visibility, comics, educational potential, the effectiveness of the educational process, teaching students technology in a modern school.

#### **Литература:**

1. Волюнкина С.В. Возможности мультимедиа в обучении русскому языку и культуре речи / С.В. Волюнкина // Проблемы современного педагогического образования. - 2019. - № 62-3. - С. 43-46.
2. Бекирова Э.Ш. Проблема определения компонентов готовности будущего педагога к осуществлению воспитательной деятельности / Э.Ш. Бекирова // Педагогический вестник. – Научный журнал: – Новосибирск-Ялта: Изд. АНС «СибАК», 2018. – Вып. 3. – С. 7-8.
3. Громов Ф.Ю. Обращение к «примитиву» и судьба «потешной картинки» в XXI веке / Ф.Ю. Громов // Труды Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусств. - Т. 192. - 2012. - С. 47
4. Донина И.А. Высшее образование в России: история и современность: коллективная монография / Донина И.А. и др.; под ред. А.Ю. Нагорновой. - Ульяновск: Зебра, 2017. – 453 с.
5. Донина И.А. Теория и практика развития современного образования в России: коллективная монография / Донина И.А. и др.; под ред. А.Ю. Нагорновой. - Ульяновск: Зебра, 2017. – 548 с.
6. Кушнир А.И. Комикс в образовании: есть ли польза от дела? / А.И. Кушнир // Научно-методический журнал «Народное образование». – 2002. – № 9. – С. 131.
7. Лях Ю.А. Развивающий потенциал тьюторских технологий в системе обучения старших школьников / Ю.А. Лях // Образование и наука. - 2013. - № 10 (109). - С. 37-51.
8. Онкович Г.В. Комикс как средство медиаобразования / Г.В. Онкович, А.Д. Онкович // Медиаобразование. – 2016. – №2. – С. 52 – 60.
9. Рыльская Т.П. Образная сфера русских лубочных картинок / Т.П. Рыльская, Г.В. Рыльский // Общество: философия, история, культура. — 2011. — №1-2. [Электронный ресурс] — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obraznaya-sfera-russkih-lubochnyh-kartinok> (дата обращения: 25.03.2019)
10. Столярова Л.Г. Анализ структурных элементов комикса / Л.Г. Столярова // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. – 2010. – №1. – С. 383 – 388.
11. Шустров А.С. Образовательные комиксы как средство повышения эффективности обучения школьников на уроках технологии / А.С. Шустров, П.А. Петряков // Сборник статей по материалам X Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Педагогическое образование: история, современность, перспективы». – Великий Новгород. – 2018. – С. 204-208.

УДК: 372.8

### **ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДОМАШНЕГО ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ПРАКТИКУМА ДЛЯ ПРЕДПРОФИЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ**

*кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры математических и естественнонаучных дисциплин Зенцова Инна Михайловна  
Соликамский государственный педагогический институт (филиал)  
Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет» (г. Соликамск)*

**Постановка проблемы.** Перед выпускниками основной школы стоит задача самоопределения в отношении их дальнейшего образования. Профильный уровень обучения физике выбирается исходя из интереса и способностей обучающихся. Он направлен на их подготовку к дальнейшему профессиональному образованию. Принятие данного решения должно осуществляться школьниками осознанно и ответственно.

Проблема предпрофильной подготовки в области теории и методики обучения физике обсуждается такими исследователями как Е.А. Карпухина [1], Н.В. Ключникова [2], В.Ю. Проклова [3], Н.С. Пурешева [4], Р.Я. Симомян [5] и др.

В г. Соликамске Пермского края при оценивании готовности выпускников основной школы к выбору профильного уровня обучения физике в старших классах было выявлено, что низкий уровень готовности наблюдается у половины школьников, средний уровень – у 37% учащихся, высокий уровень – у 13% выпускников основной школы.

Среди главных причин невысокой готовности учащихся к выбору профиля следует отметить: недостаточно высокий уровень подготовленности учителей; отсутствие соответствующих учебных пособий по элективным курсам; недостаточное внимание к анализу познавательных интересов школьников; неполнота ориентировки учащихся в профилях обучения; пренебрежение диагностикой готовности к обучению на профильном уровне и интерпретацией ее результатов.

Сказанное свидетельствует о том, что проблема предпрофильной подготовки не потеряла своей актуальности.

**Изложение основного материала исследования.** Стандартом образования ведущей формой предпрофильной подготовки определены элективные курсы. В систему элективных курсов предлагается включить домашний экспериментальный практикум, который рассматривается как самостоятельная форма учебных занятий по физике.

В результате анализа организации домашних экспериментальных заданий было выявлено, что основными недостатками являются: отсутствие системного подхода к организации домашнего эксперимента; недостаточность доступных дидактических материалов и недостаточное применение современных средств ИКТ.

При разработке системы экспериментальных заданий практикума была обозначена проблема оптимального объема этих заданий и обеспечения их необходимого разнообразия. Отметим, что требование видového разнообразия физического эксперимента определено ФГОС основного общего образования.

Экспериментальные задания преимущественно формировались в соответствии с их видовым разнообразием в физике как области научного знания, то есть: 1) по месту в системе научного познания, 2) познавательной цели, 3) средствам и технологии постановки.

Задания сгруппированы по учебным темам курса физики 7–9 классов. Предусмотрен модульный принцип построения программы практикума с целью учета способностей и познавательных интересов учащихся. Выбранные для освоения учебные модули могут отличаться по количеству опытов и их видовому составу. Это могут быть:

- тематические модули (включающие разные виды эксперимента);
- модули по укрупненным группам видов экспериментов или по отдельным их видам (но построенные на материале разных учебных тем).

С целью развития самостоятельности обучающихся в программу практикума включены задания разной сложности: упражнения, типовые и нестандартные задания.

Для дидактического сопровождения практикума применяются: цифровой образовательный ресурс «Домашний физический эксперимент. 7-9 классы» на основе кейс- и web-технологий и сервисы Интернет (для хранения учебных материалов, коммуникаций и совместной работы).

Рассмотрим модули цифрового образовательного ресурса «Домашний физический эксперимент. 7-9 классы».

1. Модуль «Экспериментальные задания для домашней работы» включает иллюстрированные задания по работе учащихся с разными природными, бытовыми и виртуальными учебными объектами, конструкторами для домашнего творчества.

2. В модуле «Дидактическая поддержка познавательной деятельности учащихся» представлены инструкции разных видов и степени детализации, а также тесты для самоконтроля.

3. В справочно-методологическом модуле дана информация по методологии эксперимента (обобщенные планы эксперимента, наблюдения и их отдельных этапов), приведены примеры выполнения ряда экспериментальных действий (планирования эксперимента, выполнения измерений и др.).

4. Модуль «Источники информации» включает «Библиотеку», «Медиатеку» и «Игротеку», где представлены перечни учебной и научно-популярной литературы, ссылки на медиаресурсы и дидактические игры по тематике практикума.

5. В модуле «Сервисы Интернета» приведен перечень рекомендуемых сервисов и даны инструктивные указания по их применению. Определен режим взаимодействия с учителем, а также с учащимися, выполняющими работы практикума.

6. В модуле «Портфолио учащегося» школьники представляют свои экспериментальные работы. Разработана структура портфолио для практикума.

7. Следующий модуль предназначен исключительно для учителя – «Вариативные практики организации домашнего физического эксперимента и методические рекомендации учителю по их реализации». Важным условием результативности обучения является профессиональная готовность учителя к реализации домашнего экспериментального практикума для формирования готовности к выбору профильного уровня изучения физики.

8. Модуль «Рекомендации учащимся по выбору профиля обучения» содержит профориентационную информацию и ряд онлайн-тестов для самодиагностики.

**Выводы.** Для дальнейшего совершенствования домашнего экспериментального практикума возможно использование других современных технологий (веб-квестов, скетчноутинг, картирование, кластеринг и др.) Например, на первом занятии учитель может использовать элементы картирования – создания «карты знаний» для целостной подачи учебного материала, а также кластеринга (создания кластеров по видам физического эксперимента). Использование веб-квеста предполагает создание проблемных заданий по методологии эксперимента. Скетчноутинг может применяться на завершающем занятии практикума для создания визуальной карты каждого выступления учащихся.

**Аннотация.** В статье обосновано формирование готовности выпускников основной школы к выбору профильного уровня обучения физике на основе домашнего экспериментального практикума, определены основные недостатки в организации домашних экспериментальных работ, выделены составные компоненты цифрового образовательного ресурса «Домашний физический эксперимент. 7-9 классы».

**Ключевые слова:** методика обучения физике, предпрофильная подготовка, готовность к выбору профиля обучения, домашний экспериментальный практикум, элективный курс, виртуальная образовательная среда.

**Annotation.** The article substantiates the formation of readiness of graduates of basic school to select a profile level of physics training based on a home experimental workshop, identifies the main shortcomings in organizing home experimental work, highlights the constituent components of the digital educational resource «Home Physical Experiment. 7-9 classes».

**Keywords:** methods of teaching physics, pre-profile training, willingness to choose a training profile, home experimental workshop, elective course, virtual educational environment.

#### **Литература:**

1. Карпухина, Е.А. Межпредметные задачи как средство предпрофильной подготовки учащихся при обучении физике: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2008. – 174 с.

2. Ключникова, Н.В. Методическая система предпрофильной подготовки в основной школе по физике (на примере раздела «Электричество»): автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2010. – 25 с.

3. Проклова, В.Ю. Итоговые занятия по физике в основной школе в системе предпрофильной подготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Чита, 2005. – 20 с.

4. Пурышева, Н.С. Методические основы дифференцированного обучения физике в средней школе: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1995. – 518 с.

5. Симонян, Р.Я. Методика управления учебно-познавательной деятельностью учащихся по физике в условиях предпрофильного образования: дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 2004. – 247 с.

*директор Кабанова Валентина Николаевна  
Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение  
"Ялтинская средняя школа № 12 с углубленным изучением иностранных языков"  
муниципального образования городской округ Ялта Республики Крым (г. Ялта)*

**Постановка проблемы.** Анализ трудов теоретиков педагогической науки, предметом исследований которых является изучение аспектов реализации последипломного образования, позволяет говорить о необходимости реализации данного направления (уровня) непрерывного образования педагогов на основе разработки и внедрения инновационных предпосылок повышения квалификации учителей.

В системе повышения квалификации учителей начальных классов в учреждениях последипломного образования педагогов, по мнению современных ученых, необходимо учитывать:

- содержательные характеристики системы последипломного педагогического образования;
- андрагогические условия качественного обеспечения процесса повышения профессиональной квалификации;
- синергетические предпосылки развития профессионализма учителей [2].

**Изложение основного материала исследования.** На современном этапе развития педагогической науки обоснована высокая эффективность метода педагогического моделирования относительно решений проблем разработки и оценки эффективности образовательных методик, концепций, технологий [3]. При разработке модели повышения квалификации учителей начальных классов в системе последипломного педагогического образования, по нашему мнению, сегодня необходим учет в значении ведущего концептуального базиса синергетический подход.

Построение процесса совершенствования профессиональной компетентности и ее компонентов у педагогов начального образования на синергетических началах позволит обеспечить прогнозирование и четкую формулировку стратегических целей, которые определяют эффективность процесса повышения квалификации, определение тенденций профессионального развития, оптимизировать затраты всех ресурсов обеспечения процесса последипломного образования учителей начального звена. Эффективность изучаемого подхода обоснована тем, что в нем заложены концептуальные аспекты процессов развития и саморазвития, моделирования.

Понятия «синергия» и «синергетика» происходит от древнегреческого слова «synergos» – «работать вместе, комбинировать действие». В современном мире термин «синергетика» используется в значении синонима к понятиям «сотрудничество», «содружество» [6].

В сфере гуманитарного знания анализируемое нами понятие рассматривается как «современная теория самоорганизации, новое мировидение, связываемое с исследованием феноменов самоорганизации, нелинейности, неравновесности, глобальной эволюции, изучением процессов становления «порядка через хаос»» [4, с. 31].

По мнению Г.Ю. Шамуратовой, «в широком смысле синергетика означает многовариантность или альтернативность выбора. А в более узком смысле, например, в организации процесса деятельности по какой-либо сфере синергетический подход требует креативной нелинейности, системности и прогнозирования результатов» [6, с. 204].

Синергетика раскрывает важные методологические закономерности нового сочетания естественных и гуманитарных дисциплин в образовании, решение острого противоречия между сциентическим и антисциентическим (гуманистическим) типами мировоззрения и образования. Синергетика является методологической основой глобального, целостного взгляда на мир [1].

Педагогическая синергетика основывается на законах и закономерностях самоорганизации и саморазвития образовательных систем. Она дает возможность по-новому подойти к разработке проблем самоопределения и развития личности, рассматривая, прежде всего, их с позиции открытости, сотворчества и ориентации личности на саморазвитие [5].

В педагогике обосновывается целесообразность параллельного обращения к синергетическому и личностно-ориентированному подходам. Связь данных подходов заключается именно в том, что в комплексе они обеспечивают развитие субъектности, действуют в рамках открытого диалога, прямой и обратной связи, способствуют самоопределению личности, стимулируют субъектов образовательного процесса к личностному развитию, сосредотачивают их на собственных потребностях и возможностях.

Сущность процесса подготовки и переподготовки педагога начальных классов с позиций синергетического подхода заключается в ряде закономерностей и методологических основ, среди которых:

- признание в качестве центра процесса подготовки личности учителя начальных классов;
- учитель в контексте анализируемого подхода является субъектом подготовки, а в образовательном процессе занимает активно-творческую позицию;
- обеспечение свободы самовыражения и самореализации личности учителя начальных классов в образовательной среде,
- мотивация педагогов к поиску индивидуальной стратегии самоопределения в жизни и профессии;
- обеспечение учителю свободы выбора стратегии совершенствования индивидуального профессионального пути и траектории реализации профессиональной деятельности;
- актуализация принципов активности, диалогичности, самостоятельности, инициативы, творчества;
- в системе последипломного образования, основанного на началах синергетики, – преподаватель и обучающийся учитель выступают открытыми системами, которые саморегулируются, и стремятся к развитию субъектности и субъективности.

**Выводы.** Проанализировав основные методологические особенности синергетического подхода и специфику его применения в образовании, заключим, что в системе последипломного образования учителей начальных классов может использоваться модель образования, основанная на принципах синергетики, с целью повышения эффективности процесса совершенствования уровня профессионализма и компетентности педагогов [2]. Именно такая «открытая модель» образования, по мнению В.Г. Иванова, позволит решить цели



и задачи, стоящие перед современной системой последиplomного образования педагогов, повысить качество процесса повышения квалификации учителей [3].

Модель образования, основанная на принципах синергетики, по мнению С.С. Шевелевой, предполагает:

- открытость будущему;
- интеграцию всех способов освоения человеком окружающего мира;
- развитие и включение в процессы создания синергетических представлений о целостности и взаимосвязи человека, природы и общества;
- обращение к мировоззренческим и смысловым моделям;
- свободное пользование различными информационными системами [7].

**Аннотация.** В статье рассматриваются и анализируются вопросы внедрения компонентов синергетического подхода в систему последиplomного образования учителей начальных классов. В работе раскрываются теоретические аспекты синергетического подхода в образовании, обосновывается потребность обращения к данному подходу в контексте реализации повышения квалификации учителей начальных классов. В исследовании изучены условия и особенности разработки образовательной модели повышения квалификации учителей начальных классов на основе принципов синергетического подхода.

**Ключевые слова:** синергия, синергетика, синергетический подход, концепция синергетики, система последиplomного образования педагогов, повышение квалификации учителей начальных классов, образовательная модель, синергетическая модель образования.

**Annotation.** The article discusses and analyzes the implementation of the components of the synergetic approach in the system of postgraduate education of primary school teachers. The paper reveals the theoretical aspects of the synergetic approach in education, substantiates the need to address this approach in the context of the implementation of training of primary school teachers. The study studied the conditions and features of the development of educational models of training of primary school teachers on the basis of the principles of synergetic approach.

**Keywords:** synergy, synergetics, synergetic approach, the concept of synergy, the system of postgraduate education of teachers, training of primary school teachers, educational model, synergetic model of education.

#### **Литература:**

1. Аршинов В.И. Роль синергетики в формировании новой картины мира / В.И. Аршинов, В.Г. Буданов. – М.: Наука, 2004. – 475 с.
2. Виненко В.Г. Системно-синергетическое моделирование в непрерывном образовании педагога: дис.... докт. пед. наук. – Саратов, 2001. – 322 с.
3. Иванов В.Г. Моделирование педагогической деятельности / В.Г. Иванов // Высшее образование в России. – 1998. – № 2.
4. Князева Е.Н. Синергетика как средство интеграции естественно-научного и гуманитарного образования // Высшее образование в России. – 1994. – № 4
5. Таланчук Н.М. Системно-синергетическая философия как методология современной педагогики // Магистр. – 1997. – СВ. – С. 32–41.
6. Шамуратова Г.Ю. Синергетический подход как форма многовариантности в образовательном процессе // Молодой ученый. – 2017. – №22. – С. 203-205. – URL <https://moluch.ru/archive/156/44215/> (дата обращения: 17.04.2019).
7. Шевелева С.С. Открытая модель образования (синергетический подход). – М.: ИЧП «Издательство Магистр», 1997. – 48 с.

**УДК:378**

### **ПРАКТИЧЕСКАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ РОЛИ И ФУНКЦИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ТЕХНИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ**

*преподаватель Карпеева Раиса Семеновна  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования  
«Самарский государственный технический университет» (г. Самара)*

**Постановка проблемы.** В настоящее время в связи с модернизацией системы образования роль и место преподавателя в образовательном процессе, на наш взгляд, несколько недооценивается. Применение новых технических средств открывает широкие возможности для внедрения разнообразных форм дистанционного обучения. Обучающиеся могут получить всю необходимую им информацию с помощью компьютера и Интернета, преподавателю же при этом отводится роль координатора такого процесса. Учитывая новые тенденции, следует понимать, однако, что компьютерные или телевизионные программы не смогут полностью заменить преподавателя, в особенности, преподавателя иностранного языка. Основная задача этих программ состоит в том, чтобы упростить и разнообразить учебный процесс, а также обеспечить возможность получения образования людям с ограниченными возможностями. Не учитывать это – не видеть и не понимать роль преподавателя в современном обществе, что может привести к серьезным проблемам в будущем.

**Изложение основного материала исследования.** Современное образование должно отвечать запросам общества. Главное требование, предъявляемое условиями современной жизни к уровню владения иностранными языками, заключается в том, чтобы человек мог общаться на иностранном языке, решать с его помощью свои жизненные и профессиональные задачи.

В настоящее время меняется суть взаимоотношений преподавателя и студента. С точки зрения деятельного подхода преподаватель и студент становятся партнерами. В центре внимания находится обучающийся, его личность. Цель современного преподавателя – это выбрать методы и формы организации учебной деятельности, соответствующие поставленной цели развития личности. Это приводит к перераспределению ролей в учебном процессе: ограничение ведущей роли учителя и присвоение ему функций помощника, консультанта, советника [3]. Таким образом основное содержание педагогической профессии составляют взаимоотношения преподавателя и студента, при этом очень важным становится соотношение свободы обучаемого и контроля со стороны учителя.

«Контроль» и «свобода» это два взаимосвязанных понятия, но они не обязательно противоположны. «Контроль» может означать одновременное завоевание и потерю «свободы», а также завоевание свободы в определенном пределе и потерю свободы за этим пределом. Решающим фактором, который связывает одно с другим, является размерность диапазона. Надлежащий контроль предполагает ограничения, но это происходит только тогда, когда появляются нежелательные последствия неправильного поведения. Различие или противопоставление понятий «ориентированности на учителя» и «ориентированности на учащихся» неточно и вводит в заблуждение, поскольку оба они могут означать две связанные стороны одного и того же: центральная роль учителя в обучении и центральная роль студента в обучении. Так называемая учительская центрированность не обязательно приводит к тому, что учащиеся теряют возможность руководствоваться своими желаниями и делать что-то по собственной инициативе. Напротив, именно непосредственный контроль учителя над деятельностью в классе гарантирует полную реализацию потенциала и инициативы учащихся [4].

Цель преподавателя - научить студента планировать и организовывать свою деятельность, работать с разнообразной литературой, анализировать ее, систематизировать информацию, уметь увидеть и выделить главное. Эта задача успешно решается преподавателем с помощью интерактивных форм обучения, которые призваны помочь студентам получить опыт практической деятельности.

В течение учебного процесса преподаватель управляет всеми видами деятельности на занятии, что требует использования различных приемов на каждом этапе. Именно в этом мы видим роль преподавателя. Причем, если на начальных этапах обучения роль преподавателя велика, то на продвинутом этапе на первый план выступает продуктивная деятельность обучаемых.

Британские методисты Мэри Спрат, Алан Пульвернес, Мелани Уильямс выделяют 8 функций учителя. Все они, на наш взгляд, весьма актуальны и для преподавателя технического университета.

1. Проектировщик. Подготавливает и обдумывает урок в деталях с учетом возможности варьировать различные виды деятельности в зависимости от уровня и интересов учеников.

2. Источник информации. Представляет детальную информацию о языке, работе на уроке.

3. Управленец. Организует образовательное пространство, следит за плавностью процесса обучения, задает правила поведения и порядок действий.

4. Наставник. Проходит по всему классу во время индивидуальной, парной, групповой работы, проверяя правильность выполнения заданий.

5. Провокатор. Побуждает всех без исключения принять участие в деятельности.

6. Родитель/ друг. Создает комфортные условия ученику в случае, если тот расстроен или подавлен.

7. Диагност. Способен распознать причину неудачи учеников в процессе обучения.

8. Источник. Помогает ученикам советом, морально [1].

Основными целями преподавателя иностранного языка в техническом университете на современном этапе являются развитие определенных качеств личности студента, формирование ключевых компетенций, которые помогут в его реальной деятельности. Каждый преподаватель имеет свой собственный стиль работы, однако вне зависимости от этого, любой преподаватель должен уметь вести себя на занятии достаточно гибко, необходимо управлять процессом обучения, поддерживать студентов, но при этом не доминировать, не подавлять их инициативу. Преподаватель выступает в разных ролях на различных уроках.

Прежде всего, составляя план занятия, преподаватель является проектировщиком или режиссером. Сценарий должен быть написан таким образом, чтобы он позволял добавить, убрать или изменить что-то в ходе занятия без ущерба для знаний учащихся, но в соответствии с их индивидуальными особенностями. Если преподаватель видит, что кто-то из студентов может дополнить обсуждаемый текст собственными знаниями и выводами, важнее выслушать мнение студентов, чем строгое следование плану занятия. Так, например, при изучении темы Samara, перед чтением текста можно задать студентам вопросы, связанные с историей города, с его названием, ролью и значением города в жизни страны. Следует также расспросить иногородних студентов о тех местах, где они родились и откуда приехали на учебу в университет.

Преподаватель на занятии является основным носителем и источником информации, он должен помогать студентам ориентироваться в новых знаниях, указать, где можно найти дополнительную информацию по интересующей теме, какими ресурсами воспользоваться, отличить главное от второстепенного.

Преподаватель- управленец организует процесс, регламентируя поведение студентов и порядок действий. При выполнении проектной работы он является как руководителем проекта, так и консультантом и даже экспертом. Поэтому преподавателю иностранного языка в техническом университете очень важно обладать знаниями в различных областях науки и техники.

Преподаватель может быть наставником или наблюдателем при выполнении студентами самостоятельной работы, при этом консультируя или помогая советом в случае необходимости.

Преподаватель- провокатор вовлекает всех без исключения студентов в творческую работу и обязан создавать комфортную среду для всех, независимо от уровня знаний и способностей студентов, но учитывая их реальные возможности.

Преподаватель должен быть хорошим диагностом – видеть прогресс в процессе обучения каждого студента, оценить причины неудач и возможность исправить ошибки и избежать их в будущем.

Главной задачей преподавателя, на наш взгляд, является создание благоприятного психологического климата и атмосферы сотрудничества, создание ситуаций общения, максимально приближенных к реальной жизни.

Многие авторы, в частности Е.И. Пасов [2], считают, что с самого начала занятия преподаватель должен создавать атмосферу иноязычного общения. С этой целью на наших занятиях проводится речевая зарядка. Она может быть разной на разных занятиях, но всегда должна содержать элемент новизны и учитывать интересы обучаемых. Так, на первом занятии после каникул рекомендуется обсудить со студентами результаты прошедшей сессии и впечатления от каникул. Предлагается задать следующие вопросы: Was your winter/ summer examination session easy or difficult? How many exams did you have? What was the most/ the least difficult exam? Did anybody fail at the exams? How long were your holidays? Where did you spend your holidays? What did you do during your holidays?

Можно связать речевую зарядку с грамматикой, которую предполагается обсуждать на занятии. Так, например, перед изучением темы Степени сравнения прилагательных можно начать занятие с вопросов: What

is the warmest/coldest season of the year? What is hotter May or June in your region? Если преподаватель планирует познакомить студентов с Present Perfect, то в начале занятия логично задать следующие вопросы: What lessons have you already had today? What have you eaten today? What have you drunken today?

Созданную в начале урока атмосферу общения необходимо поддерживать на протяжении всего занятия. Преподаватель дает студентам коммуникативные установки перед началом работы. Так во время работы над темой Great Britain преподавателю рекомендуется задать вопросы о системе образования в этой стране. После чтения текста можно обсудить, что нового студенты узнали, сравнить систему образования в Англии и России.

Важным аспектом работы преподавателя технического университета является умение правильно организовать групповую, парную и индивидуальную работу, создавать ситуации общения, умение реализовать субъектно-субъектные отношения с обучающимися на занятии.

При использовании парной работы на занятиях важно правильно выбрать партнеров. Так, объединяя студентов одного уровня (AA, BB, CC), мы стимулируем интерес, но при этом увеличиваем пропасть (разрыв в знаниях) между сильными и слабыми студентами (A и C). Если же один из студентов в паре сильнее (AB), то имеет место сотрудничество, но при этом у студентов возникает разная мотивация, что приводит к прогрессу более слабого студента, но замедляет развитие более сильного. Пара, объединяющая самого сильного и самого слабого студентов (AC), считается несбалансированной и убивает интерес к обучению и того и другого студента [4].

Следовательно, преподаватель должен учитывать это при составлении пар и, прежде всего, определить цели, ради которых он использует этот вид работы.

**Выводы.** Существует мнение, что процесс обучения может проходить без непосредственного участия преподавателя, так как связь преподавания и обучения такова, что преподавание, даже хорошо организованное, не всегда приводит к получению знаний, но приобретение знаний может осуществляться и без участия преподавателя. Однако функции и роль учителя состоят в том, чтобы повысить эффективность обучения и оптимизировать его с помощью правильной организации процесса обучения и контроля. Для этого преподаватель иностранного языка в техническом университете должен быть всесторонне развитой личностью, обладающей знаниями из разных областей науки и техники, а важным фактором успешной деятельности является его постоянное самосовершенствование как личности и профессионала.

**Аннотация.** Статье посвящена роли и функциям преподавателя иностранного языка в техническом университете. В работе дается обоснование важности роли преподавателя в условиях модернизации системы образования, приводятся примеры использования различных способов повышения эффективности обучения иностранному языку на занятиях в СамГТУ.

**Ключевые слова:** роль и функции преподавателя, преподаватель иностранного языка, модернизация системы образования, технический университет.

**Annotation.** The article is devoted to the role and functions of a foreign language teacher in a technical university. The importance of teaching control in the process of modernization of the system of education is discussed. The examples of methods for increasing the effectiveness of foreign language teaching being used in SamSTU are given.

**Keywords:** role and functions of a teacher, a foreign language teacher, modernization of the system of education, a technical university.

#### **Литература:**

1. Mary Sprat, Alan Pulverness and Melanie Williams. The TKT Teaching knowledge Test Course, second edition. University Press of Cambridge - 2011.
2. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М., 1991.
3. Рець М.С. Современный урок иностранного языка в условиях реализации ФГОС // Молодой ученый. — 2016. — №17.1. — С. 46-50.
4. Zuo Biao. Misconceptions: Clarifying the Concept of Control // Forum Vol.34 № 3-4 July / October 1996.

**УДК: 371.11**

### **УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ КОМПЕТЕНЦИИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ КАК ФАКТОР ОПТИМИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

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

**Постановка проблемы.** Профессиональная деятельность руководителя дошкольной образовательной организации определяется четырьмя компонентами: организация деятельности учреждения, а именно решение административных задач, содержанием которых является обеспечение материальных, правовых, психологических условий для трудовой педагогической деятельности дошкольного заведения; информативно-проектировочный компонент включает планирование деятельности, подбор информации, выработку стиля руководства, распределение трудовых должностных функций, учет финансовых документов, координацию межличностных отношений и конструирование собственно личной управленческой деятельности руководителя; сотрудничество, установка взаимоотношений в коллективе сопровождается коммуникативным компонентом и требует от руководителя знания и учета индивидуальных и возрастных особенностей сотрудников и подчиненных; непосредственно за управленческую деятельность отвечает гностический компонент и предусматривает использование различных стилей руководства, анализ

управленческой деятельности, поиск, изучение особенностей менеджмента в дошкольной организации, а также совершенствование профессиональной управленческой деятельности руководителя.

**Изложение основного материала исследования.** Итак, профессиональная деятельность руководителя предполагает умение руководить высокоорганизованным процессом взаимодействия с подчиненными, группами, сообществами, а также обязательное решение задач, связанных с неодушевленными объектами и процессами. Успешная профессиональная деятельность руководителя сопровождается постоянным развитием, совершенствованием управленческих компетенций, к которым относятся: управленческое познание, которое позволяет собирать и понимать информацию, которая необходима для выстраивания стратегий управления; авторитет и умение устанавливать коммуникативные связи; когнитивные навыки, развивающийся интеллект и видения своего познания в долгосрочном плане; эмоциональная прочность и стойкость, поиск путей к эмоциональному выгоранию; персональная стимуляция и готовность к саморазвитию [3]. Однако моделей управленческих компетенций, множество, и каждая из них поддается критике и акцентированию, тех или иных навыков и знаний необходимых для эффективного управления.

Так, модель евро-менеджера подчеркивает поведенческие и коммуникативные способности и навыки, хотя конкретные знания по управлению упускаются, и в основном они сосредоточены на общих управленческих способностях, таких как опыт международного менеджмента, контроль конфликтов и стрессовых ситуаций и так далее. С другой стороны, такая организация модели может быть объяснена как желание адаптировать ее для менеджера любого типа.

Siriwaipraran в своей работе представляет модель управленческой компетенции, в которой объединены даже пять компетенций: личная, организационная, социальная, когнитивная и трудовая [4]. Одним из наиболее интересных аспектов этой модели является то, что управленческая компетентность связана с организационной компетенцией и, прежде всего, с организационной культурой, которая определяется как система общих и усвоенных доступных достоинств, значений и концепций, которая дает информацию людям и является выражается, воспроизводится и передается частично символами (Alvesson, 1993) [4]. Это демонстрирует справедливый позитивизм, потому что концепции управленческой компетентности, а также концепции организационной культуры не анализируют структурированные, сконцентрированные на достижениях целей деятельности, но изучают эфемерные, изменчивые характеристики и способности людей. В этом смысле модель, представленная Siriwaipraran (1996), возражает против утверждений критиков о том, что модели управленческой компетентности не могут оценить природу сложной, контекстуальной, случайной и постоянно меняющейся роли менеджера [4].

Управленческие компетенции руководителя дошкольной образовательной организации включает в себя: лидерство, смысл которого заключается в уверенности в себе и умение оперативно принимать решения неся ответственность при любой сложившейся ситуации. Задача лидера, заряжать позитивной энергией сотрудников учреждения, создавать доброжелательную атмосферу единения. Наличие стратегического мышления, ценится сегодня, так как изменяющийся и динамичный современный мир требует наличие этой компетенции. Руководитель обязан уметь прогнозировать, импровизировать и приспосабливаться к изменяющейся ситуации, генерировать интересные идеи и внедрять инновации. Технологические и технические компетенции, являются ключевыми навыками управленца, руководителю необходимо понимать специфику организации, нюансы работы и особенности образовательных процессов. Умение управлять всеми ресурсами, распоряжаться собственным временем, характеризует управленца как опытного и профессионального руководителя.

Одной из важных способностей руководителя являются наличие организаторских, для слаженной и эффективной работы учреждения, необходима команда, которая будет является крепким фундаментом. Задача руководителя создать благоприятный социально-психологический климат в коллективе, понимать слабые и сильные стороны каждого сотрудника, быть заинтересованным в повышении квалификации и профессиональном росте своих подчиненных.

Одна из не менее важных ключевых управленческих компетенций, умение правильно презентовать себя, собственная эффективность, дар убеждений, гибкость ума и умение четко выражать свои мысли залог успеха грамотного руководителя. Необходимость работать над собственной эффективностью и расширению знаний, саморазвитие и освоение новых технологий даст возможность вырабатывать результативные управленческие приемы и навыки.

**Выводы.** Таким образом, управленческие компетенции – это набор знаний, практического опыта, навыков и личностных качеств руководителя, позволяющий ему качественно решать определенные задачи для достижения определенных результатов [2].

Квалифицированное управление осуществляется на основе знаний, полученных при обучении и практического опыта. Основой управления являются знания, полезный опыт других компаний, собственный опыт руководителя, опробованные инструменты и навыки пользования ими. Практические знания в менеджменте имеют большую ценность, чем теоретические; полезный опыт скрупулезно изучается и передается дальше, а удачно разработанный инструмент для решения задач приносит гораздо больше пользы, чем научные теории [1].

Хороший руководитель дошкольной организации должен быть и организатором, и товарищем, и наставником, и экспертом в постановке задач, и лидером, и человеком, умеющим слушать других. Он должен хорошо понимать возможности своих прямых подчиненных, их способности для выполнения конкретной поручаемой им работы.

**Аннотация.** В статье рассмотрены модели управленческой компетентности, а также представлены и охарактеризованы пять ключевых управленческих компетенций руководителя дошкольной образовательной организации. Выделены основные компоненты профессиональной деятельности руководителя образовательного учреждения.

**Ключевые слова:** профессиональная деятельность, управленческие компетенции, руководитель.

**Annotation.** The article deals with the models of managerial competence, as well as five key managerial competencies of the head of a preschool educational organization. The main components of professional activity of the head of educational institution are allocated.

**Keywords:** professional activity, managerial competence, Manager.

### Литература:

1. Богач А., Новикова Г. Лидерство и руководство. Развитие управленческих компетенций / А. Богач, Г. Новикова – Санкт Петербург; 2016. – 223 с.
2. Кувина, Г.К. Управленческие компетенции руководителей высшего звена / Г.К. Кувина. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.sbsk.kz/index.php?option=com\\_content&view=article&id=70](http://www.sbsk.kz/index.php?option=com_content&view=article&id=70)
3. Куршус, Ральф-Йорн, Пилинкене, Вайда Концепция и модели управленческой компетентности в современных теориях управления // Журнал Менеджмент / Ральф-Йорн Куршус, Вайда Пилинкене. – 2012. – Режим доступа : <https://www.academia.edu/confirm/sent>
4. Тарасов, В. Фридман, А. Важные навыки успешного руководителя [Электронный ресурс] // Премиум менеджмент. – Режим доступа: <https://premiummanagement.com/blog/kompetencii-rukovoditelja>

УДК 371

## ДИАГНОСТИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В СИСТЕМЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

*педагог-психолог, студент 1 курса магистратуры Колесова Елена Васильевна  
Государственное областное бюджетное общеобразовательное учреждение  
«Мурманская коррекционная школа № 1» (г. Мурманск),  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования  
«Мурманский арктический государственный университет» (г. Мурманск)*

**Постановка проблемы.** На современном этапе образования детей с интеллектуальными нарушениями в числе главных задач становятся выявление их особых образовательных потребностей, а также определение психолого-педагогических условий реализации этих особых потребностей [9]. При этом профессиональное взаимодействие, как указывает Кузьмичева Т.В., олигофренопедагога и специально подготовленного психолога в области диагностики и коррекции индивидуального развития обучающегося с умственной отсталостью должно являться ведущим и, кроме того, координирующим работу других специалистов [2; 4]. В исследованиях, посвященных проблеме сопровождения обучающихся с умственной отсталостью, Домишкевич С.А., Инденбаум Е.Л., Коробейников И.А. отмечают прямую зависимость особым образом организованной психолого-педагогической диагностики, охватывающей основной спектр особенностей и возможностей ребенка и качества интеграции обучающегося с умственной отсталостью в общество [1; 3].

Степень выраженности интеллектуальных нарушений определяет различия в динамике психического развития детей, в потенциальных возможностях их обучения и социализации в целом, в характеристике их особых образовательных потребностей. Реализация подходов, заложенных в Федеральном Государственном образовательном стандарте обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (ФГОС О УО (ИН)), требует как реорганизации существующей образовательной практики, так и разработку системы дифференцированного психолого-педагогического сопровождения детей с умственной отсталостью, включающую конкретизацию содержания работы психолога и олигофренопедагога, в том числе в области их диагностической деятельности.

С учётом специфики проявлений умственной отсталости и особых образовательных потребностей детей, обучение в школьном возрасте дифференцировано в соответствии с адаптированной основной общеобразовательной программой (АООП) варианта 1 (для детей с легкой умственной отсталостью) и АООП вариант 2 (для детей с умеренной, тяжелой и глубокой умственной отсталостью, а также для детей с множественными нарушениями развития) [8].

В данной статье представлен анализ опыта диагностической деятельности в системе психологического сопровождения младших школьников с легкой степенью умственной отсталости, осуществляемый нами на базе ГОБОУ Мурманская КШ № 1.

**Изложение основного материала исследования.** В основе системы ориентиров для организации диагностической деятельности в формате психологического сопровождения детей с умственной отсталостью нами была использована трехуровневая модель функционального диагноза, разработанная И.А. Коробейниковым [3].

Первый уровень функционального диагноза – нозологический. Он всегда согласован с клиническим диагнозом и закреплён в виде АООП, рекомендованном ребенку в соответствии с коллегиально установленным у ребенка нарушением (заключение и рекомендации ЦПМПК).

Однако, как отмечает Коробейников И.А., при одинаковом клиническом диагнозе дети могут быть по-разному адаптированы и достигать различных результатов в собственном развитии, что характеризует второй уровень диагноза – социально-психологический. Различия могут наблюдаться как в уровне адаптированности к школьным требованиям, так и в характеристиках психосоциального развития в целом. При этом наряду с типичными проблемами дети обнаруживают индивидуальные проблемы, которые и составляют третий уровень функционального диагноза – индивидуально-психологический. Все в совокупности и определяет объекты коррекции [3].

В исследованиях, посвященных проблеме диагностики в ходе сопровождения, Инденбаум Е.Л. акцентирует внимание на нецелесообразности и малоэффективности проведения психологической диагностики в образовательной организации идентично дифференциальной (с использованием методик, характеризующих внимание, память, мышление и т. п.) для разработки индивидуально ориентированных мероприятий [1].

Диагностическая деятельность должна соотноситься с целями образования, заявленными во ФГОС О УО (ИН), а именно: максимально возможной коррекцией нарушений развития, социальной адаптацией, овладением содержанием образования (системой знаний, опытом разнообразной деятельности и эмоционально-личностного отношения к окружающему социальному и природному миру) [9]. Соответственно, предметом оценивания становится индивидуальная динамика адаптированности младшего школьника с легкой умственной отсталостью к школе, а также его психосоциальное развитие (становление сферы жизненной компетенции).

Мы убеждены, что эффективным инструментом, позволившим обеспечить индивидуализацию образовательного маршрута младшего школьника с умственной отсталостью, выступает профессиональное взаимодействие педагога и психолога, способных совместно проанализировать конкретные трудности освоения школьником образовательной программы и своевременно внести в нее необходимые коррективы. Чаще всего, в практике обучения младшего школьника с умственной отсталостью первично проблему преодоления трудностей учебного поведения у конкретного ребенка актуализирует педагог. Однако, проблема формулировки запроса психологу педагогом с целью решения конкретных проблем учебного поведения обучающегося в ходе освоения им АООП по-прежнему является актуальной и проблемной зоной практиков [2; 5]. Примеры запросов педагогов (из опыта работы): «ребенок не слышит и не понимает инструкции», «не удерживает инструкцию до конца задания», «не может выполнить задание самостоятельно», «не замечает и не исправляет свои ошибки», «не регулирует собственное поведение в зависимости от требований педагога», «не отвечает на вопросы» и т.д.

Первостепенная задача психолога – конкретизировать запрос. С этой целью при проведении психологической диагностики нами используются метод наблюдения, а также обучающий эксперимент: включаем в обследование элементы обучения, варианты помощи, а также задания аналогичного характера, в которых проявляется способность ребёнка к переносу показанных приёмов деятельности.

В исследованиях, посвященных вопросам психодиагностики отклоняющегося развития, С.Д. Забрамная, В.И. Лубовский, И.А. Коробейников, М.М. Семаго, О.Н. Усанова предлагают различные качественные параметры оценки выполнения детьми диагностических заданий [10].

В перспективе профессиональное взаимодействие педагога и психолога в области диагностики и коррекции индивидуального развития обучающегося с умственной отсталостью, на наш взгляд, наибольший интерес представляют качественные параметры психолого-педагогической оценки выполнения предложенных заданий с позиций структурных компонентов деятельности, позитивных и негативных условий ее изменения, выделенные О.Н. Усановой. Так как помимо самих параметров (принятие задачи; понимание инструкции; возможность самостоятельного выполнения заданий и поиска способов действий; результативность выполнения задания и возможность коррекции ошибок) автор предлагает рассмотреть конкретные пути решения трудностей, выявляемых в ходе выполнения ребенком предлагаемых заданий [10].

Например, в ситуации запроса педагога: «ребенок не понимает инструкцию», в ходе анализа представлений о возможностях ребенка ориентироваться в задании психолог выделяет возможные причины возникших трудностей. В случае непонимания ребенком инструкции, вызванного неустойчивостью слухового внимания требуется стимулирующая и организующая помощь, обеспечивающая концентрацию внимания; а при нарушении понимания, связанного с объемом воспринимаемой речевой информации (акустико-мнестический фактор), адаптация задания будет заключаться в сокращении объема для восприятия в единицу времени, и/или в упрощении инструкции к заданию (разбивку многоступенчатой инструкции на короткие шаги в виде алгоритма) [10]. Так трудности, выявляемые у ребенка в ходе психодиагностического обследования переводятся в плоскость конкретных психолого-педагогических задач, которые необходимо учитывать в коррекционной работе с ним.

Значимым диагностическим показателем также является возможность самостоятельного выполнения ребенком заданий и поиска способов действий. В данном контексте анализируются способы действий, выбираемые ребенком, то, как они применяются, и то, какая помощь ребенку потребовалась, насколько велика она была, что позволяет сделать заключение о стратегии и тактике деятельности, оценить их адекватность поставленной задаче и возможности вариативности при изменении условий деятельности.

Пример адаптации задания в ходе коррекционно-развивающего занятия.

Задание: «Выложи узор».

Данное задание направлено на выявление уровня сформированности зрительной ориентировки на форму, умение называть геометрические фигуры; умение работать по показу или образцу; обучаемость.

Психолог показывает ребенку карточку-образец, на которой наклеены геометрические фигуры одного цвета в виде узора (треугольник, прямоугольник, круг, овал, квадрат, треугольник); дает пустую карточку и говорит: «На моей карточке изображен узор из фигур, выложи такой же узор из фигур на своей карточке. Смотри внимательно». После того, как ребенок выложит узор на своей карточке, его просят назвать последовательно геометрические фигуры.

Адаптация задания.

1 уровень: Если ребенок не понимает, что нужно делать, или не учитывает последовательность выкладывания геометрических фигур, психолог словом и жестом помогает соотнести фигуры с образцом: «Вот треугольник, затем – прямоугольник, круг, овал и т. д.». После этого ребенку предлагается выполнить задание самостоятельно, по образцу.

2 уровень адаптации: Если ребенок не справляется с заданием после организующей помощи, психолог использует указательный жест и называет каждую фигуру. Предлагает ребенку взять указанную фигуру и расположить ее на пустой карточке. После обучения ребенку предлагается выполнить задание самостоятельно.

Интерпретация действий и ответов: отмечаем, принимает ли и понимает ли ребенок условия задания; фиксируем способ выполнения: самостоятельно, после обучения, с использованием помощи психолога; отслеживаем умение называть геометрические фигуры; фиксируем результат.

В том случае, когда по результатам выполнения задания использовалась помощь взрослого или ребенок не смог выполнить задание после обучения, в содержании коррекционно-развивающих занятий, а также в рекомендациях для педагога необходимо сделать акцент на следующем:

- на формировании доступных ребенку коммуникативных средств связи с учителем/специалистом, понимания обращенной к ребенку речи других людей;
- формирование способа действия по образцу и речевой инструкции взрослого, обобщение опыта действий словом;
- формирование наглядно-действенного способа мышления с опорой на представления о геометрических фигурах;
- формирование умений анализировать и выделять форму геометрических фигур.

**Выводы.** Таким образом, результатом психологической диагностики является перевод психологических проблем ребенка в формат педагогических задач, которые ставятся перед педагогами и решаются ими в

повседневной практике с обязательным учетом специфических образовательных потребностей обучающихся с легкой умственной отсталостью (согласно ФГОС О УО (ИН)), таких как: наглядно-действенный характер содержания образования; упрощение системы учебно-познавательных задач, решаемых в процессе образования; специальное обучение «переносу» сформированных знаний, умений в новые ситуации взаимодействия с действительностью; необходимость постоянной актуализации знаний, умений и одобряемых обществом норм поведения и пр.

**Аннотация.** В статье представлен анализ опыта диагностической деятельности в системе психологического сопровождения младших школьников с легкой степенью умственной отсталости. Формулируются методологические основания диагностики, соотносимой с целями, задачами и требованиями федеральных государственных образовательных стандартов. Приводится пример адаптации диагностического задания с интерпретацией действий и ответов ребенка.

**Ключевые слова:** психологическая диагностика, младшие школьники, легкая умственная отсталость, стандарты образования, психологическое сопровождение, педагогический запрос, взаимодействие специалистов, адаптация задания.

**Annotation.** The article presents an analysis of the experience of diagnostic activities in the system of psychological support of younger students with a mild degree of mental retardation. The methodological bases of diagnostics correlated with the goals, objectives and requirements of Federal state educational standards are formulated. An example of adaptation of the diagnostic tasks with the interpretation of the actions and responses of the child.

**Keywords:** psychological diagnostics, younger students, mild mental retardation, educational standards, psychological support, pedagogical request, interaction of specialists, adaptation of the task.

#### **Литература:**

1. Инденбаум Е.Л. Диагностика в контексте реализации стандартов образования детей с ОВЗ: проблемы и перспективы / Е.Л. Инденбаум // Дефектология. — 2016. — № 4. — С. 17-24.
2. Коробейников, И.А. Совместное обучение педагога и психолога на основе освоения метода наблюдения за учебным поведением младшего школьника с ЗПР / И.А. Коробейников, Т.В. Кузьмичева // Дефектология. — 2018. — № 6. — С. 63-69.
3. Коробейников, И.А. Диагностика нарушений психического развития у детей в контексте проблем интеграции междисциплинарного знания / И.А. Коробейников // Дефектология. — 2004. — № 1. — С. 54–61.
4. Кузьмичева, Т.В. Малый консилиум как инструмент реализации интеграционной модели подготовки бакалавров направлений "Педагогическое образование" и "Специальное (дефектологическое) образование" / Т.В. Кузьмичева // Дефектология. — 2017. — №1 2017. — С. 72-81.
5. Кузьмичева, Т.В. О состоянии начального образования детей с задержкой психического развития на территории Мурманской области / Т.В. Кузьмичева // Дефектология. — 2012. — № 3. — С. 19-27.
6. Лубовский, В.И. Задачи, принципы и возможности реконструирования системы психологической диагностики нарушений развития / В.И. Лубовский, И.А. Коробейников, С.М. Валявко // Дефектология. — 2015. — № 6. — С. 3–16.
7. Малофеев Н.Н., Никольская О.С., Кукушкина О.И., Гончарова Е.Л. Единая концепция специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения // Дефектология. 2010. № 1. С. 6–22.
8. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). - Режим доступа: <http://fgosreestr.ru/registry/primernaya-adaptirovannaya-osnovnaya-obshheobrazovatel'naya-programma-nachalnogo-obshhego-obrazovaniya-obuchayushhixsya-s-umstvennoj-otstalostyu/>
9. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1599). - Режим доступа: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70760670/#ixzz4sHv3pc2o>
10. Шаповал И.А. Методы изучения и диагностики отклоняющегося развития: Учебное пособие. – М.: ТЦ Сфера, 2005. — 320 с. — (Учебное пособие)

#### **УДК 371**

#### **ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ К ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С РОДИТЕЛЯМИ ВОСПИТАННИКОВ**

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

**Постановка проблемы.** Обновление всех сфер общественной социальной и духовной жизни, а также модернизация системы высшего образования предполагают качественно новую подготовку педагога XXI века в области дошкольного образования и воспитания. Сегодня дошкольное образование переходит к реализации личностно-ориентированной модели дошкольного образования, что выдвигает высокие требования к личностному и профессиональному развитию воспитателя дошкольного учреждения образования.

Сегодня дошкольное образование нуждается педагоге – носителе общечеловеческого, национального и собственного гуманистического опыта; личности, способной осуществлять выбор, принимать самостоятельные решения тех или иных педагогических задач, создавать благоприятные условия для всеобщего развития, воспитания и обучения дошкольников.

Необходимость модернизации профессиональной специалистов дошкольного образования определяется:

- потребностью общества в высококвалифицированных специалистах дошкольного образования с учетом современных требований и отечественных традиций для работы в разнотипных учреждениях;
- личностно-ориентированной системой обучения и воспитания детей дошкольного возраста;
- внедрением в учебно-воспитательный процесс дошкольных учебных заведений новейших педагогических технологий, инновационных форм педагогического взаимодействия с воспитанниками;
- подготовкой будущих воспитателей к эффективному взаимодействию в разных сферах жизнедеятельности: образовании и социальной среде [3].

**Изложение основного материала исследования.** Смена традиционной парадигмы образования на инновационную, результаты процесса модернизации педагогического образования, а также учет новых требований со стороны государства и общества к личности воспитателя дошкольного образовательного учреждения обосновывают одну из основных задач реализации профессиональной подготовки будущих педагогов дошкольного образования в высшей школе – формирование их готовности к реализации всех направлений педагогической деятельности в сфере дошкольного образования.

По мнению В.А. Сластенина, готовность педагога к профессиональной деятельности – это совокупность профессионально обусловленных требований к нему. В структуре данного личностного образования ученый выделяет три комплекса:

- общегражданские качества;
- качества, определяющие специфику профессии педагога;
- специальные знания, умения и навыки по предмету (специальности) [4].

В структуре готовности педагога дошкольного образования к профессиональной деятельности исследователи выделяют такой компонент, как готовность к работе с родителями воспитанников. На основе данного утверждения можно заключить, что одной из задач профессиональной подготовки будущих педагогов дошкольного образования в высшей школе является формирование их готовности к реализации продуктивного взаимодействия с родителями дошкольников.

В нашем исследовании под понятием «готовность будущего воспитателя к работе с родителями дошкольников» будем понимать интегративное качество личности, обеспечивающее результативное взаимодействие педагога с родителями, включающее профессионально-педагогические взгляды и убеждения, эмоционально-волевую сферу личности, профессиональные знания, умение и стремление работать с родителями в современных условиях, самооценку, этическую и правовую культуру педагога.

В данном ключе стоит уточнить, что взаимодействие как психолого-педагогический феномен в дошкольной педагогике рассматривается в двух аспектах:

- как состояние, характеризующее форму организации совместной деятельности и обмен действиями между субъектами педагогического процесса с целью познания друг друга, оказание влияния;
- как объективно заданный процесс, происходящий между его субъектами и который проявляется в усвоении социокультурного опыта путем установления педагогически целесообразных взаимоотношений воспитателя с другими участниками образовательного процесса [5].

Формирование готовности будущих педагогов дошкольного образования к взаимодействию с родительской общественностью в рамках реализации профессиональной подготовки студентов в высшей школе требует соблюдения ряда организационно-педагогических условий. На основе анализа психолого-педагогической литературы, посвященной проблемам готовности педагогов к реализации профессиональной деятельности, и тонкостей практики воспитателей дошкольных образовательных учреждений к таким организационно-педагогическим условиям отнесем следующие:

- формирование положительной мотивации студентов к изучению актуальных проблем семьи;
- обеспечение будущих специалистов системой знаний о сущности семейного воспитания, особенностях психолого-педагогического влияния родителей на детей;
- реализацию подготовки будущих воспитателей к самоанализу профессионально-личностных качеств;
- реализацию деятельности по формированию у студентов умений моделирования будущей профессиональной деятельности, в том числе взаимодействия с родителями воспитанников;
- обеспечение профессиональной направленности содержания учебных дисциплин с учетом особенностей взаимодействия с родителями детей;
- обучение студентов методическим формам построения продуктивного взаимодействия с родителями воспитанников дошкольных образовательных учреждений;
- обеспечение изучения студентами теоретических основ педагогической конфликтологии, путей и методов исключения и решения конфликтов в образовательной сфере;
- обучение студентов методике формирования у родителей мотивов, побуждения их к собственной воспитательной деятельности [1].

Учитывая сложность взаимодействия с родителями воспитанников, ввиду часто необъективного их отношения к своим детям, при формировании готовности будущих воспитателей к продуктивному взаимодействию с родителями крупнейшим блоком содержания такой подготовки должно являться обучение студентов всем аспектам педагогической коммуникации. Так как именно общение является основным инструментом взаимодействия со всеми субъектами образовательно-воспитательного процесса ДОУ. В данном ключе заключим, что профессиональное педагогическое общение направлено на успешное воспитание и обучение детей, обмен информацией с детьми и взрослыми (коллегами, родителями дошкольников), создание благоприятного психологического климата и эмоционального контакта; на психологическую оптимизацию всех видов деятельности [2].

Наряду с обучением студентов основам педагогической коммуникации, при подготовке будущих педагогов дошкольного образования к продуктивному взаимодействию с родительской общественностью важным аспектом является обучение будущих специалистов психологическим основам построения контакта со взрослыми людьми.

**Выводы.** Резюмируя вышеизложенное, заключим, что на современном этапе реализации профессионального образования будущих воспитателей ДОУ его целью является формирования готовности выпускников к осуществлению всех направлений профессионально-педагогической деятельности. Важным компонентом данного личностного образования воспитателя является готовность к реализации продуктивного взаимодействия с родителями дошкольников. В этой связи при реализации профессиональной



подготовки будущих воспитателей в вузе должна реализовываться работа по формированию указанной готовности.

Данный процесс является сложным и многосоставным. В частности, основными его компонентами должны являться: обучение студентов основам педагогической коммуникации и психологии взаимодействия со взрослыми людьми, ознакомление с аспектами педагогической конфликтологии. Эффективность процесса формирования готовности будущих педагогов дошкольного образования к взаимодействию с родителями воспитанников может быть достигнута путем обеспечения ряда организационно-педагогических условий, способствующих эффективному достижению цели, обеспечивающих развитие познавательных интересов, формирование умений и навыков студентов, активизирующих самостоятельную деятельность будущих специалистов.

**Аннотация.** Статья посвящена изучению проблемы готовности воспитателя к реализации взаимодействия с родителями дошкольников. В работе обосновывается потребность формирования указанного компонента готовности воспитателя к профессионально-педагогической деятельности в процессе обучения будущих педагогов дошкольного образования в высшей школе. В исследовании представлены методические рекомендации по повышению эффективности анализируемого процесса, указаны основные организационно-педагогические условия подготовки будущих воспитателей к работе с родительской общественностью.

**Ключевые слова:** будущий педагог дошкольного образования, педагогическая коммуникация, общения, взаимодействие, готовность воспитателя к взаимодействию с родителями.

**Annotation.** The article is devoted to the study of the problem of readiness of the teacher to the implementation of interaction with parents of preschool children. The paper substantiates the need for the formation of this component of the readiness of the teacher to professional and pedagogical activity in the process of teaching future teachers of preschool education in higher school. The study presents methodological recommendations to improve the efficiency of the analyzed process, the main organizational and pedagogical conditions for the preparation of future teachers to work with the parent community.

**Keywords:** the future teacher of preschool education, pedagogical communication, communication, interaction, readiness of the teacher to interaction with parents.

#### **Литература:**

1. Антонова Т. Проблемы и поиск современных форм сотрудничества педагогов детского сада с семьей ребенка / Т. Антонова, Е. Волкова, Н. Мишина // Дошкольное воспитание, 2005. – №6. – С. 66-70.
2. Арнаутова Е.П. Методы обогащения воспитательного опыта родителей // Дошкольное воспитание, 2004. – №9. – С. 52-58.
3. Боброва М.П. Дидактическая подготовка педагогических кадров дошкольных учреждений в контексте профессиональной деятельности: Методическое пособие. – Барнаул: Изд-во БГПУ, 1997. – С. 48-57.
4. Сластенин В.А. Педагогика. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 576 с.
5. Слепцова И. Основы личностно-ориентированного взаимодействия воспитателя с детьми // Дошкольное воспитание. – 2007. – №3. – С.74-80.

#### **УДК 371**

### **О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ ВНЕДРЕНИЯ ГОСУДАРСТВЕННЫХ УСЛУГ, ОКАЗЫВАЕМЫХ ИНФОРМАЦИОННЫМИ ЦЕНТРАМИ МВД РОССИИ, В ЭЛЕКТРОННОМ ВИДЕ**

*начальник отдела Красношлыков Андрей Анатольевич  
РКИиОУ Информационный центр МВД по Республике Крым (г. Симферополь)*

**Постановка проблемы.** В Российской Федерации сфера оказания государственных услуг как один из путей обеспечения интересов представителей общества всегда имела высокую значимость. На современном этапе правовое регулирование относительно предоставления государственных услуг в нашей стране отмечено в Федеральном законе «Об организации предоставления государственных и муниципальных услуг» [5].

В данном контексте заключим, что термин «государственная услуга» понимается нами как деятельность, направленная на реализацию функций органов исполнительной власти всех уровней, осуществляющих по запросам заявителей отдельные государственные полномочия в рамках своей компетенции.

**Изложение основного материала исследования.** В контексте реализации требований указанного выше федерального закона с 1 октября 2011 года МВД России и его подразделения приступили к реализации предоставления государственных услуг в упрощенном порядке, в том числе в электронной форме. Так, граждане, обладающие доступом к сети Интернет, могут воспользоваться преимуществами ускоренного электронного документооборота, не предполагающего посещение государственных учреждений, и получить без потери времени необходимые услуги на том же качественной уровне.

Сегодня государственные органы, в том числе и органы внутренних дел, учитывая развитие современных информационных технологий, стремятся к более эффективному взаимодействию с обществом. При этом ключевой задачей органов является достоверное, гарантированное и своевременное оказание государственной услуги в виде справочной помощи для граждан на региональном уровне. Осуществление данной услуги реализуется Информационными центрами территориальных органов [3]. Данные центры, осуществляя свою служебно-справочную деятельность, руководствуются действующими Административными регламентами МВД РФ [4].

Возможность обращения граждан в органы исполнительной власти, в частности в Информационные центры МВД России, и получения госуслуг в электронном виде, обеспечивается путем разовой регистрации гражданина на Портале государственных услуг [2]. По факту регистрации на основе подтверждения личности пользователю выдается пароль доступа к сайту.

Использование Портала государственных услуг (ЕПГУ) отличается рядом преимуществ, среди которых:  
- ликвидация бюрократических проволочек благодаря внедрению электронного документооборота;

- сокращение сроков предоставления услуг;
- снижение уровня финансовых издержек граждан и юридических лиц;
- снижение коррупционных рисков;
- уменьшение административных барьеров, в результате чего повышается доступность получения государственных и муниципальных услуг [6].

На основе изучения теоретической литературы по спектру проблематики статьи, в частности трудов С.В. Сорокина, О.С. Грунистой и Ю.В. Шаляевой [1; 6], а также анализа действующих нормативных актов: федеральных законов, указов Президента РФ и ведомственных приказов МВД РФ заключим, что основным проблемным вопросом по внедрению государственных услуг в электронном виде является их популяризация среди населения. Рассматривая данный вопрос, стоит уточнить, что его решение предусматривает внедрение информационными центрами территориальных органов МВД России мероприятий по популяризации использования населением госуслуг в электронном виде.

На основе изучения рекомендаций исследователей анализируемой нами проблемы среди указанных мероприятий, укажем наиболее эффективные относительно популяризации среди населения возможности получения государственных услуг электронном виде. К таким мероприятиям отнесем:

- информирование граждан при личном обращении в приемную информационного центра, а также в территориальные органы на районном уровне МВД России о возможности обслуживания в электронном виде (в устной форме или на оборотной стороне расписки о приеме заявлений) с оказанием помощи в регистрации на сайте госуслуг с параллельным подтверждением личности, что позволит одновременно решить вопрос первоначального обращения;

- размещение информации на стендах территориальных органов на районном уровне МВД России с подробным указанием возможностей государственных услуг в электронном виде, с приведением примеров использования Портала, с обращением внимание на простоту и удобство электронной формы получения услуг;

- создание и распространение буклетов и памяток о сущности и возможностях получения госуслуг на Портале на всех региональных языках, что также продемонстрирует заботу государства о национальных меньшинствах;

- размещение информации на ведомственном сайте в сети «Интернет» с подробным описанием способов получения государственных услуг в электронном виде;

- проведение встреч по популяризации госуслуг в электронном виде с представителями организаций и предприятий, образовательных и медицинских учреждений;

- проведение брифингов с журналистами, распространение информации в СМИ (печатные издания, телевидение, радио, интернет-сайты) и в социальных сетях; размещение рекламы на мониторах, плакатах, баннерах и т.д.;

- проведение выездных акций на предприятия (организации) с целью регистрации заявителей на ЕПГУ посредством создания и подтверждения учетной записи ЕСИА, что приведет к решению и прохождению самого проблемного этапа получения государственной услуги в электронном виде;

- информирование граждан в ходе ежеквартальных отчетов участковых уполномоченных полиции перед населением и на участковых пунктах полиции.

**Выводы.** Подводя итоги, стоит заключить, что сегодня, ввиду стремительного развития современных информационных технологий, постепенный переход на электронный документооборот делает процесс обращения граждан в государственные органы, в том числе и в органы МВД РФ, более удобным и выгодным для населения.

Получение госуслуг в электронном виде в региональных информационных центрах МВД путем регистрации на сайте Единого портала государственных и муниципальных услуг отличается рядом преимуществ в сравнении с традиционным их получением на бумажных носителях. Прежде всего, сокращаются сроки рассмотрения заявления и принятия действий по нему; граждане могут использовать для обращения удобное для них время и место (при наличии подключения к Интернету), что позволяет существенно сэкономить время и другие личные ресурсы.

Выгодность, скорость, простота и удобство получения государственных услуг в электронном формате, тем не менее, не известны до сих пор многим гражданам. В этой связи актуальной проблемой сегодня является популяризация процесса оказания госуслуг в электронной форме, в частности органами внутренних дел РФ. Для решения указанной проблемы в данном исследовании были предложены рекомендации по внедрению мероприятий, направленных на популяризацию получения государственных услуг, оказываемых информационными центрами МВД России, в электронном виде.

**Аннотация.** В статье рассмотрена правовая регламентация предоставления государственных услуг информационными центрами МВД России с применением современных технологий. В исследовании проведен анализ действующих нормативно-правовых актов в сфере предоставления государственных услуг, изучена практика реализации норм предоставления государственных услуг в электронном виде и выявлены проблемы по оказанию гражданам государственных услуг в электронном виде. На основе изучения проблемы автором предложены рекомендации по популяризации государственных услуг в электронном виде.

**Ключевые слова:** информационный центр, государственная услуга, органы исполнительной власти, органы внутренних дел, электронная форма, Единый портал государственных услуг, обращение граждан, популяризация.

**Annotation.** The article deals with the legal regulation of public services of information centers of the Ministry of internal Affairs of Russia with the use of modern technologies. The study analyzes the existing legal acts in the field of public services, studied the practice of implementing the rules of public services in electronic form and identified problems in the provision of public services to citizens in electronic form. Based on the study of the problem, the author offers recommendations for the popularization of public services in electronic form.

**Keywords:** information center, public service, Executive authorities, internal Affairs bodies, electronic form, Single portal of public services, citizens' appeal, popularization.

#### **Литература:**

1. Грунистая О.С. Государственные электронные услуги: проблемы и пути их решения // Сборники конференций НИЦ «Социосфера». – 2014. – № 1. – С. 91-95.
2. Единый портал государственных и муниципальных услуг: <http://www.gosuslugi.ru>

3. Сайт Информационного центра МВД по Республике Крым: <https://82.мвд.рф/мвд/структура/item/2253604>
4. Сайт МВД РФ: <https://мвд.рф/>
5. Федеральный Закон № 210 «Об организации предоставления государственных и муниципальных услуг» от 27.07.2010
6. Шаляева Ю.В., Сорокин С.В. Предоставление государственных услуг в электронном виде: проблемы реализации, право применения // Вопросы современной юриспруденции. – 2016. – № 6. – С. 43-49.

УДК: [377.1+378.14]:37.01

## ПРОСТРАНСТВЕННАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

*кандидат педагогических наук, доцент Миронова Светлана Петровна  
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования  
«Российский государственный профессионально-педагогический университет» (г. Екатеринбург)*

**Постановка проблемы.** Когнитивная парадигма в науке, возникшая на рубеже XX—XXI вв., является новым этапом осмысления проблем взаимосвязи мышления, действительности, языка и знания. Достижения когнитивных наук, прежде всего когнитивной психологии и когнитивной семантики, существенно обогащают современные представления о человеке как субъекте учебно-воспитательных отношений в современном образовательном пространстве и становятся неотъемлемым компонентом, без которого невозможно представить педагогику в качестве междисциплинарной области научного знания.

Каждая новая научная парадигма имеет свой терминологический аппарат, позволяющий под иным углом зрения взглянуть на изучаемые явления. В настоящее время к категориям, наиболее активно используемым при изучении различных явлений, можно отнести категорию пространства.

**Изложение основного материала исследования.** Крупнейший современный ученый-когнитолог Е.С. Кубрякова отмечает, что «эта метафора во многих отношениях полна глубокого смысла, и отнюдь не случайно, что сегодня она используется» [7, с. 9]. Обобщая результаты в области изучения категории пространства, Е.С. Кубрякова неоднократно высказывала мысль о разных типах пространств (физическом пространстве и пространстве совершенно уникального типа, объединяющем все формы, — ментальном пространстве), обуславливающих неоднородность этой онтологической бытийной категории [Там же, с. 6].

Отметим, что понятие пространства обычно используется в науке применительно к множеству каких-либо однородных единиц и явлений, так как само понятие пространства предполагает объем и протяженность чего-либо, что можно измерить, обозреть, охватить взором [4].

В словарях это слово семантизируется следующим образом:

- «Пространство — 1. Неограниченная протяженность (во всех измерениях, направлениях). // Филос. Одна из основных всеобщих форм существования материи, характеризующаяся протяженностью и объемом; 2. Место, способное вместить что-либо» [8, с. 528].

- «Пространство — состояние или свойство всего, что простирается, распространяется, занимает место, самое место это, простор. Даль, ширь и глубь, место по трем измерениям своим» [5, с. 515].

В наиболее обобщенном виде сущность понятия пространства отражена в «Философском энциклопедическом словаре»: «Пространство есть форма бытия материи, характеризующая ее протяженность, структурность, сосуществование и взаимодействие элементов во всех материальных системах» [9, с. 519].

Как видим, основные слова, репрезентирующие семантику этого слова в словарных дефинициях, — это объем, протяженность, способность вмещать что-либо и возможность иметь направленность и быть измеренным [2, с. 9-10].

Реконструируя содержание простейшей концептуальной структуры, связанной со словом «пространство», Е.С. Кубрякова выделяет в качестве важнейших ее составляющих «концепты протяженности, окружения (среды), промежутка между объектами, в котором можно свободно передвигаться или же перемещать объекты» [7, с. 12].

Дешифровка словарных толкований слова «пространство», а также его простейшая концептуальная структура, представленная выше, позволяют нам лучше понять, почему оно стало активно использоваться при изучении педагогических явлений и что принципиально нового можно увидеть в системной организации профессионально-образовательного процесса, используя его.

Пространство с такими его характеристиками, как протяженность (т.е. сосуществование различных элементов, возможность прибавления к каждому данному элементу некоторого следующего элемента либо уменьшения числа элементов), незамкнутость и непрерывность, является идеальной моделью организации образовательной системы.

Если категория пространства применима и к образовательной системе — одному из подвидов материальных систем, возникает вопрос: как структурировано пространство, в частности профессионально-образовательное пространство?

Думается, причина необходимости применения понятия «пространство» к сфере образования и к отдельным ее элементам кроется в следующих особенностях профессионально-образовательного процесса.

Во-первых, это множественность его составных единиц, что позволяет говорить о его протяженности, а также о связях и расстояниях между его частями. Во-вторых, это многозначность педагогических понятий, существование огромного числа их различных определений, что обусловлено такими характеристиками профессионально-образовательного процесса, как глубина воздействия и ширина — большим количеством факторов, влияющих на субъекта.

Вследствие этого изучение профессионально-образовательного процесса в пространственном измерении предполагает исследование глобального и однородного в каком-либо отношении материала. В частности, это могут быть студенты (разных курсов, разных специальностей, разного возраста и т.д.) или однородная в формальном отношении группа студентов ряда специальностей.

Использование понятия пространства в педагогических изысканиях позволит по-новому увидеть организацию профессионально-образовательного процесса, так как основной при рассмотрении становится проблема связей его составляющих, измерения этих связей в параметрах «близкое — далекое». Кроме того, при изучении профессионально-образовательного пространства возникает проблема типологии объединяемых им пространств.

Ученые говорят о существовании социального пространства личности (В.С. Мухина), образовательного пространства субъекта (И.Г. Шендрик), психического пространства развития (В.А. Аверин), психологического пространства взаимодействия личности и профессии (Э.Ф. Зеер), пространства профессионального становления (Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк), развивающегося профессионально ориентированного пространства личности (Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк); утверждают, что успешный выбор профессии расширяет жизненное пространство личности, т.к. профессиональная реализация человека связана с его личностной самореализацией — выявлением, раскрытием и опредмечиванием своих сущностных сил [3, с. 61].

На наш взгляд, структура профессионально-образовательного пространства в целом обусловлена структурой профессионально-образовательного процесса, его связями с действительностью и с мышлением. «Каждое пространство состоит из компонентов, а также из специфических объединений этих компонентов (комплексов) на основе близости расстояний между ними» [2, с. 11].

Типами пространственной организации профессионально-образовательного процесса являются, с одной стороны, образовательное, профессиональное, с другой — денотативное и концептуальное пространства.

Образовательное и профессиональное пространства выделяются на основании структурного критерия (по наличию составляющих элементов этих пространств и наличию отношений между ними), а денотативное и концептуальное подпространства разграничиваются на основе характеристик мыслительной деятельности субъекта образовательно-воспитательного процесса.

Образовательное пространство — особый социокультурный феномен, объединяющий систему непрерывного образования, различные виды ведущей деятельности и субъектов образования и выступающий в качестве смыслопорождающего фактора развивающего образования [6, с. 57].

Структурные составляющие данного пространства представлены Э.Ф. Зеером в виде следующих векторов-координат, которые являются смыслообразующими характеристиками одного из возможных вариантов образовательного пространства:

- 1) субъекты развития (например, студенты высшей школы);
- 2) система непрерывного образования;
- 3) многоплановые виды ведущей деятельности, которые выполняют личностно-развивающую функцию (учебно-познавательная, учебно-профессиональная, профессионально-образовательная, нормативно заданная, продуктивно-профессиональная, творчески ориентированная).

Развивающееся образовательное пространство — это система психолого-педагогических уровней непрерывного образования, развивающихся видов деятельности и субъектов личностного и профессионального развития [Там же].

Профессиональное пространство в самом общем виде можно определить как совокупность профессиональных сфер, в которых личность может реализовать в соответствии с принятыми в данном обществе правилами свои профессиональные потребности.

На основе определений Л.Г. Бабенко [1; 2, с. 13] можно сформулировать следующие толкования денотативного и концептуального пространств как составляющих профессионально-образовательного пространства.

Денотативное пространство представляет собой сумму профессиональных знаний о процессуально-событийном мире, мыслимом в виде открытого множества типовых профессиональных ситуаций, на которые членится мир в сознании субъекта и знания, о которых закреплены в основных концептах.

Концептуальное пространство представляет собой набор ключевых концептов определенной профессиональной сферы, аккумулирующих знания о действительности в языковой семантике и соотносимых с концептуализированными областями (концептосферами).

Выделяются следующие основные направления и аспекты исследования профессионально-образовательного пространства:

- 1) Историко-культурная детерминация профессионально-образовательного пространства: единое образовательное пространство современной России, социальная обусловленность профессионально-образовательного пространства, интеграционные процессы в современном профессионально-образовательном пространстве.

- 2) Человек, индивид, личность, индивидуальность, субъект в образовательном пространстве высшей школы: развитие субъектности в пространстве высшего образования, психолого-педагогическое взаимодействие в образовательном пространстве вуза, субъектная коммуникация в образовательном пространстве высшей школы, высшее образование как пространство самореализации личности, потребности и ценности человека в образовательном пространстве.

- 3) Методология исследования профессионально-образовательного пространства: теоретические основы исследования профессионально-образовательного пространства в современных педагогических концепциях, проблема его структурирования, соотношение образовательной среды и профессионально-образовательного пространства, мониторинг параметров профессионально-образовательного пространства в современных условиях, методы анализа качества составляющих профессионально-образовательного пространства.

- 4) Междисциплинарный анализ профессионально-образовательного пространства: исследование категории «профессионально-образовательное пространство» в различных аспектах (например, философский анализ профессионально-образовательного пространства; изучение психологических, социологических, экономических проблем профессионально-образовательного пространства; выявление аксиологического содержания составляющих профессионально-образовательного пространства).

- 5) Социально-педагогические условия продуктивной организации профессионально-образовательного пространства: проектирование и оптимизация профессионально-образовательного пространства вуза, инновационные процессы в профессионально-образовательном пространстве.

Как следует из вышесказанного, многие аспекты изучения профессионально-образовательного пространства вуза напрямую связаны с исследованием проблемы профессиональной идентификации

личности как интеграционного процесса в современном образовательном пространстве, помогающего выявить его аксиологическое содержание. Кроме этого, профессиональная идентификация личности может рассматриваться как один из этапов развития субъектности, самореализации личности в пространстве высшего педагогического образования.

**Выводы.** Современные ученые формулируют способы существования профессионально-образовательного процесса в терминах пространства. Профессионально-образовательный процесс как пространство имеет свою «систему координат». Хотелось бы подчеркнуть теоретическую и практическую значимость осмысления педагогических явлений, в частности процесса профессиональной идентификации, в пространственной парадигме. Описание педагогических категорий как особых пространств со специфической для них стратификацией и структуризацией в разных системах координат и с разными единицами измерения, с определением места того или иного явления в системе координат или общем профессионально-образовательном пространстве вполне отвечает новым представлениям о сути образовательно-воспитательного процесса и эффективных методах его анализа.

**Аннотация.** Данное исследование посвящено изучению проблемы пространственной организации профессионально-образовательного процесса. Многие аспекты изучения профессионально-образовательного пространства вуза напрямую связаны с исследованием проблемы профессиональной идентификации личности: профессиональная идентификация личности может рассматриваться как один из этапов развития и самореализации личности в пространстве высшего педагогического образования.

**Ключевые слова:** категория пространства, образовательное пространство, профессиональное пространство, денотативное пространство, концептуальное пространство, профессиональная идентификация личности.

**Annotation.** This study is devoted to the study of the problem of spatial organization of professional and educational process. Many aspects of the study of professional and educational space of the University are directly related to the study of the problem of professional identification of the individual: professional identification of the individual can be considered as one of the stages of development and self-realization of the individual in the space of higher pedagogical education.

**Keywords:** category of space, educational space, professional space, denotative space, conceptual space, a professional identity.

#### **Литература:**

1. Бабенко Л.Г. Денотативное пространство русского глагола: аспекты и перспективы изучения / Л.Г. Бабенко // Денотативное пространство русского глагола: материалы 9-х Кузнецов. чтений: тез. докл., Екатеринбург, 5 – 7 февр. 1998 г. / под ред. проф. Л.Г. Бабенко. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1998. – С. 3–11.
2. Бабенко Л.Г. От редактора. Изучение лексики в пространственном измерении (вместо введения) / Л.Г. Бабенко // Русская глагольная лексика: денотативное пространство: моногр. / под общ. ред. Л.Г. Бабенко. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1999. – С. 7–21.
3. Белошицкий А.В. Становление субъектности студентов в образовательном процессе вуза / А.В. Белошицкий, И.Ф. Бережная // Педагогика. – 2006. – № 5. – С. 60–66.
4. Всеволодова М.В. Категоризация пространства и времени как отражение национальной языковой картины мира / М.В. Всеволодова // Вопросы функциональной грамматики: сб. науч. тр. – Вып. 3 / под ред. М.И. Конюшкевич. – Гродно: Изд-во Гроднен. гос. ун-та, 2000. – С. 3–14.
5. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. / В. Даль. – Санкт-Петербург: ТОО «Диамант», 1996. – Т. 3. – 560 с.
6. Зеер Э.Ф. Личностно-развивающее профессиональное образование / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург: Изд-во ГОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т», 2006. – 170 с.
7. Кубрякова Е.С. Язык пространства и пространство языка: (к постановке проблемы) / Е.С. Кубрякова // Изв. РАН. Сер. лит. и яз. – 1997. – № 3. – С. 5–25.
8. Словарь русского языка / под ред. А.П. Евгеньевой: в 4 т. – Т. 3. – 2-е изд. – Москва: Рус. яз., 1981–1984. – 750 с.
9. Философский энциклопедический словарь / гл. ред. Л.Ф. Ильичев и др. – Москва: Сов. энцикл., 1983. – 839 с.

**УДК: 373.5**

### **РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА К ИСТОРИИ АРХИТЕКТУРЫ ГОРОДА ТЮМЕНИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

*кандидат педагогических наук, доцент Овсянникова Оксана Александровна  
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования  
«Тюменский государственный университет» (г. Тюмень);  
студентка Цыбанёва Дарья Леонидовна  
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования  
«Тюменский государственный университет» (г. Тюмень)*

**Постановка проблемы.** В современной системе образования формированию человека способствует развитие в нем способностей к саморазвитию и самоидентификации в основных формах человеческой деятельности. Одной из главных задач, которая стоит перед современной школой, является развитие познавательного интереса учащихся. Успешное проведение любого воспитательного мероприятия во многом зависит от педагога, который сумеет пробудить интерес у учащихся к изучению своего предмета путем грамотного и правильного построения его содержания, будь то лекция, беседа, или практическое занятие. Несмотря на все вышесказанное, пробуждение познавательного интереса является начальным этапом трудоемкой работы по развитию и воспитанию более глубокого интереса к потребности в самовоспитании и самообразовании. Успех пробуждения интереса во многом зависит от содержания обучения. Если оно будет выстроено правильно, то ученик будет понимать и принимать цели, поставленные учителем, и будет активным участником деятельности по их реализации. Познавательный интерес является одним из главных

условий достижения эффективности и высокого качества образования. Многие полагают, что без принуждения приобщение школьников к обучению невозможно. Такое предположение является неверным, поскольку интерес к учению можно развить, не прибегая к мерам давления на ученика. Для этого необходимо найти мотивацию в расположении к обучению и в стремлении развивать познавательный интерес у учеников. Первым, кто рассматривал проблему познавательного интереса через научный подход, был Я. А. Коменский. В его «Великой дидактике» отражены идеи пробуждения у школьников серьезной любви к предмету через доказательство его превосходства и приятности. Также в ней рассматривается «новая школа как источник радости, света и знания» и интерес является одним из главных путей создания светлой и радостной обстановки обучения [4]. Связь интереса с познавательным воспитанием можно проследить в трудах Н.И. Новикова. Он указывал на первостепенность развития у детей любопытства, приобщающего его к знаниям [8].

Наличие познавательного интереса в процессе обучения обеспечивает рост сознательного отношения к учению, развитие познавательных процессов, умение ими управлять, сознательно их регулировать. В связи с этим, перед школой стоит задача: развить в учениках такое качество, как активное участие в познавательной деятельности.

Особо остро проявляется проблема развития познавательного интереса относительно истории архитектуры определенного города.

**Изложение основного материала исследования.** Тюмень – город с необычайной историей, культурой, с неподражаемым внешним обликом. Человек, живущий в родном городе и не знающий его, обделён чувством прекрасного, которое не может не развиваться в родном городе. К сожалению, в наше время не только дети, но и взрослые не знают свой город с архитектурно-эстетической и историко-стилистической точек зрения. Важнейшей задачей учителей является развитие интереса к истории города, воспитание чувства любви к нему.

Большими возможностями в развитии познавательного интереса у учеников обладает архитектура города Тюмени. Благодаря такой форме учебной и внеклассной работы как экскурсия ученики знакомятся с архитектурными особенностями города Тюмени, лучше познают город.

Архитектура Тюмени – это постройки, здания, дома, памятные места, сопряженные с историческими событиями в жизни людей, этапами формирования общества и государства. Это продукты творения материального и духовного творчества, показывающие историческую, научную, культурную значимость. Различные по форме и содержанию строительные постройки Тюмени, обладающие различными свойствами, осуществляют разнообразные функции и имеют все шансы быть задействованы в учебно-воспитательном процессе со школьниками.

Архитектура Тюмени выполняет ряд важных функций. Например, к ним относится функция социально-культурной ориентации человека, регуляции его действий, побуждений, а через них – социально значимой ориентации общественных отношений [2].

Исследование сооружений, имеющих отношение к историко-культурному наследию, дает возможность организовать конкретную концепцию предметного мира, приобрести большое количество знаний, выходящих за границы общеобразовательной школы, поможет оказать влияние на душевное состояние и мировосприятие ученика, что считается началом формирования познавательного интереса.

Благодаря изучению истории тюменской архитектуры, ее смысловой и ценностной информативности и коммуникативности, у учеников складывается представление об уровне и характере развития общества на различных этапах его развития. Многие ученые на основании ценностных свойств архитектуры акцентируют внимание на следующих функциях: научной, технологической, культурной, хозяйственно-утилитарной. К примеру, среди научной ценности особенно выделяется историческая ценность, которая определяется связями с историческими событиями и процессами.

Архитектурное достояние Тюмени – это своеобразно закодированные исторические факты, источник исторических знаний. Знакомясь с архитектурными особенностями города Тюмени, учащиеся получают большое количество новых знаний, выходящих за рамки программы детской художественной школы. При изучении тюменской архитектуры, учащиеся познают имеющуюся в них информацию о конкретном историческом событии, также ознакомление с архитектурой способствует эстетическому и художественному воспитанию учеников, расширению их исторического и художественного кругозора.

Специальные исследования, посвященные проблеме развития познавательного интереса, показывают, что интерес во всех его видах и на всех этапах развития характеризуется, по крайней мере, тремя обязательными составляющими:

- 1) положительной эмоцией по отношению к изучению истории архитектуры родного города;
- 2) наличием познавательной стороны этой эмоции;
- 3) наличием непосредственного мотива, идущего от самой деятельности [7].

Развитие познавательного интереса осуществляется поэтапно. Учёные выделяют следующие этапы его развития: любопытство, любознательность, непосредственно познавательный интерес [3, 4].

Как считал Л.С. Рубинштейн, «любопытство является тягой ко всему новому и помогает анализировать данное явление как стремление управлять каждым познавательным предметом» [10, с. 529].

К.Д. Ушинский говорил о любопытстве как о побуждающем к вопросам человека факторе, задающем ориентировку в окружающем мире, сосредотачивающем умственную деятельность на определенной области и перерастающем в любознательность [11].

Особый вклад в понимание любознательности внесли С.И. Кудинов [5], К.М. Рамонова [9], Г.Н. Морозова [1] и др. Любознательность, как считал С.И. Кудинов, является «целостный механизм мотивационно-смысловых и инструментально-стилевых характеристик, которые обеспечивают неизменность стремлений и готовность человека к усваиванию новой информации» [5, с. 47]. Любознательность, по мнению Г.Н. Морозовой, граничит с интересом, но она «диффузна, не сосредоточена на определённом предмете или деятельности» [7, с. 31].

Определение любознательности даёт С.И. Кудиновым: «Любознательность – целостная структура мотивационно-смысловых и инструментально-стилевых характеристик, обеспечивающих постоянство стремлений и готовность индивида к освоению новой информации. При этом мотивационно-смысловой аспект любознательности выражается через совокупность побуждений и смысловых значений. Инструментально-стилевые показатели отражают силу стремлений, разнообразие приёмов и способов

реализации любознательного поведения, тип регуляции и эмоциональных переживаний субъекта, продуктивность, действенность их осуществления в различных сферах жизнедеятельности» [5, с. 58].

Главным источником познавательного интереса к изучению особенностей тюменской архитектуры является ее содержание. Имеются специальные приемы, направленные на развитие стимулирующего воздействия содержания обучения. К ним можно отнести создание ситуации актуальности, приближения содержания к самым важным открытиям и достижениям архитектуры. Благодаря такому приему ученики осознают важность и значимость изучаемых вопросов и поэтому относятся к ним с большим интересом.

К методам стимулирования и мотивации познавательного интереса к истории архитектуры города относится также метод создания ситуаций познавательного спора, что вызывает повышенный интерес к теме. Приобщение учеников к ситуации научных споров способствует углублению их знаний по вопросам, касающимся истории архитектуры города, а также привлекает их внимание к этой теме, а на этой основе вызывает заинтересованность к обучению: у учеников рождается интерес к поиску дополнительной информации, касающейся данной темы.

Такой метод споров, специально организуемый на уроках, не включает в себя дискуссии игрового характера. Это, в первую очередь, обсуждения, в которых старшеклассники изучают литературу по данной теме, делятся различными точками зрения относительно стилей архитектуры тюменских зданий. Этот метод используется для повышения интереса к углубленному изучению тех или иных вопросов, к выполнению творческих работ по данной теме и участию в различных экскурсиях, и он доступен только для учеников старшего школьного возраста.

Познавательный интерес к истории архитектуры как высший уровень интереса – это узкий, деятельностно-творческий интерес к изучению истории архитектуры города, перерастающий в профессиональный интерес. Здесь наиболее эффективным, на наш взгляд, является такой метод работы, как моделирование. Моделирование в этом возрасте осуществляется в разных видах деятельности – конструировании, рисовании, живописи, лепке и др. Благодаря моделированию ученик способен к опосредованному решению познавательных задач. Моделирование позволяет не только познакомиться с уменьшенными копиями архитектурных объектов, рассмотреть отдельные детали и устройства, узнавать известные строения в различном исполнении, но и попробовать самому создавать, творить и воплощать своё видение на архитектуру.

Таким образом, мы выделили и описали группу методов, включающих в себя разнообразные приемы формирования и развития познавательного интереса к истории архитектуры родного города.

Также для развития познавательного интереса к истории архитектуры родного города, его поддержания необходимо использовать разнообразные формы работы с учащимися:

1. экскурсии в музей архитектуры и градостроительства;
2. прогулки по городу, в ходе которых ученики знакомятся с достопримечательностями родного города, основными архитектурными строениями и современными объектами инфраструктуры;
3. познавательные беседы, где дети узнают о разных стилях архитектуры, их характерных отличительных особенностях;
4. организация выставок (коллекций, рисунков, поделок и пр.).

**Выводы.** Таким образом, рассмотренные методы, приемы и формы обладают эффективными возможностями к развитию у детей познавательного интереса к изучению истории архитектуры родного города. В дальнейшей практической работе планируется опираться на следующие методы и приемы: метод создания эмоционально-нравственной ситуации, метод создания ситуации познавательного спора (прием создания ситуации успеха), метод моделирования (прием конструирования, рисования, лепки, живописи). Выбор данных методов обусловлен их потенциальными стимулирующими возможностями в развитии познавательного интереса к истории архитектуры родного города.

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема развития у старшеклассников познавательного интереса к истории архитектуры города. Рассмотрены и теоретически обоснованы формы, методы, приемы развития познавательного интереса к истории архитектуры Тюмени у детей старшего школьного возраста. К наиболее эффективным методам и приемам указанного качества отнесены: метод создания эмоционально-нравственной ситуации, метод создания ситуации познавательного спора, метод моделирования. Среди форм учебной и внеучебной деятельности развития данного качества отмечаются: экскурсии в музей архитектуры и градостроительства, прогулки по городу, познавательные беседы о разных стилях архитектуры.

**Ключевые слова:** познавательный интерес, любопытство, любознательность, история архитектуры.

**Annotation.** The article deals with the problem of development in high school students of cognitive interest in the history of architecture of the city. The forms, methods, methods of development of cognitive interest in the history of architecture of Tyumen in children of senior school age are considered and theoretically substantiated. The most effective methods and techniques of this quality include: the method of creating an emotional and moral situation, the method of creating a situation of cognitive dispute, the method of modeling. Among the forms of educational and extracurricular activities of the development of this quality are: excursions to the Museum of architecture and urban planning, walking around the city, informative conversations about different styles of architecture.

**Keywords:** cognitive interest, curiosity, curiosity, history of architecture.

**Литература:**

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: в 2 т. / Акад. пед. наук СССР. – М., Педагогика, 1980. – 287 с.
2. Артемьева Е.Б., Кожевникова Л.А. Роль Государственной публичной научно-технической библиотеки Сибирского отделения Российской академии наук в развитии библиотечного знания и науки // Вклад информационно-библиотечной системы РАН в развитие отечественного библиотековедения. Новосибирск, 2011. – С. 157-173.
3. Волостникова А.Г. Познавательные интересы и их роль в формировании личности. – М., Просвещение, 1994. – 75 с.
4. Коменский Я.А. Педагогическое наследие. – М. Педагогика, 1999. - 416 с.
5. Кудинов, С.И. Психология любознательности: теоретические и прикладные аспекты. Монография. – М., НИЦ БИГПИ, 1999. – 270 с.
6. Кучмаева И. К. Указ. соч. С. 62-75

7. Морозова Н.Г. Учителю о познавательном интересе. – М., Знание, 2009. – 246 с.
8. Новиков Н.И. Санкт-Петербургские ученые ведомости. – М., Правда, 1777. – 348 с.
9. Рамонова, К.М. О психологических особенностях любознательности детей дошкольного возраста. – М., 1961. – 85 с.
10. Рубинштейн Л.С. Основы общей психологии. – М., СПб, 2002. – 720 с.
11. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения. Т. 2. – М., Педагогика, 1974. – 528 с.

УДК 370

## КОМПОНЕНТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОБУСЛОВЛЕННОЙ СТРУКТУРЫ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА

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

**Постановка проблемы.** Профессиональное развитие специалиста тесно связано с личностным развитием. В частности, на единстве личностного и профессионального развития человека настаивает Л.М. Митина. Среди факторов такого взаимосвязанного развития исследовательница выделяет:

- внутреннюю среду личности;
- активность личности;
- потребность личности в самореализации [5].

Так, обосновав взаимосвязь и взаимовлияние личностного и профессионального развития человека, при реализации профессиональной подготовки будущих специалистов, в частности педагогов, в высшей школе необходим учет компонентов профессионально обусловленной (направленной) структуры личности.

В данном контексте целесообразно обратиться к анализу сущности понятия «направленность». Это обосновывается тем, что именно направленность личности определяет ее структуру в целом, а также обуславливает характеристику ее особенностей. Направленность личности выражает ее субъективные отношения к различным сферам окружающей действительности, способствует развитию устойчивости личности [1].

**Изложение основного материала исследования.** Профессиональная направленность – устойчивое свойство личности, основанное на доминирующих мотивах, которые побуждают личность к профессиональной деятельности; совокупность мотивов выбора профессии, системы ценностно-оценочных отношений личности к профессии и к себе как к профессионалу, интересов, потребностей, склонностей, стремлений, связанных с профессиональной деятельностью. Профессиональная направленность, основанная на системе отношений, убеждений, мотивов личности, на ее профессиональном самосознании, выступает решающим фактором при выборе человеком будущей профессии и его успешности в ней. Данная личностная направленность выражается в положительном отношении личности к профессии; профессиональной пригодности; профессиональных интересах, ценностях; в готовности к профессиональной деятельности [3].

Учитывая предмет данного исследования, обратимся к изучению компонентов профессионально направленной структуры личности.

Теоретику отечественной педагогической науки Э.Ф. Зееру принадлежит разработка четырехкомпонентной профессионально обусловленной структуры личности специалиста. В качестве ее компонентов автор определил следующие:

- профессиональную направленность, включающую склонности, интересы, отношения, ожидания, установки, мотивы личности;
- профессиональную компетентность, основанную на профессиональных знаниях, умениях и навыках, квалификации;
- профессионально важные качества (внимательность, контактность, наблюдательность, решительность, креативность, самостоятельность, самоконтроль и др.);
- профессионально-значимые психофизиологические личностные свойства (нейротизм, энергетизм, экстравертированность, реактивность, зрительная координация и др.) [4].

Анализируя компоненты профессионально обусловленной структуры личности специалиста, Д.В. Дудко подчеркивает, что «в процессе развития и становления содержания подструктур происходит их взаимодействие, что приводит к образованию интегрированных профессиональных качеств (ключевых квалификаций), в том числе конкурентоспособности, профессиональной мобильности, продуктивности профессиональной деятельности, и способствует профессиональному росту, повышению квалификации и развитию карьеры» [2, с. 64].

Профессионально обусловленная структура личности, представленная Э.Ф. Зеером, является обобщенной и распространяется на представителей различных профессий. Педагогу свойственны те же компоненты как специалисту. Обратимся к изучению специальных педагогических компонентов профессионально направленной структуры личности.

По нашему мнению, компоненты профессионально направленной структуры личности педагога и их содержание обосновываются требованиями к его личности и к его профессиональной деятельности. Среди данных требований наиболее важными являются те, на основе которых сформулирован перечень профессионально-педагогических умений:

- гностических;
- дидактических;
- социальных;
- организационно-методических;
- организационно-педагогических;
- коммуникативных;
- прогностических;



- рефлексивных [2].

В структуре личности педагога одним из важнейших компонентов выступают профессионально важные качества. Под данным понятием, вслед за Д.В. Дудко, будем понимать «индивидуальные качества субъекта деятельности, влияющие на эффективность» [2, с. 65].

В контексте профессии педагога к таким профессионально значимым качествам отнесем:

- активность личности;
- целеустремленность, включающую умения направлять и использовать все качества своей личности на достижение поставленных педагогических целей;
- уравновешенность, проявляющуюся в способности контролировать свое поведение в различных педагогических ситуациях;
- стремление работать с детьми;
- способность соблюдать самообладание в экстремальных ситуациях,
- обаяние;
- честность;
- справедливость;
- педагогический гуманизм;
- эрудиция;
- педагогический такт и др.

Компоненты профессионально обусловленной структуры личности педагога включают основные составляющие структуры профессионально направленной личности специалиста, сформулированные Э.Ф. Зеером. Кроме того, структуру профессионально обусловленной личности педагога составляют профессионально важные качества и свойства личности. Их перечень продиктован требованиями к профессиональной деятельности педагога, определяющими спектр умений компетентного современного учителя. Развитость умений, в свою очередь, зависит от наличия и уровня сформированности профессионально значимых качеств, необходимых успешной для реализации профессионально-педагогической деятельности.

**Выводы.** Перечисленные в статье профессионально важные качества личности педагога выступают характеристикой его интеллектуальной и эмоционально-волевой сторон жизнедеятельности, фактором воздействия на результат профессиональной педагогической деятельности, а также оказывают влияние на формирование индивидуального стиля педагога.

**Аннотация.** В статье изучается проблема определения компонентов профессионально обусловленной структуры личности педагога. В исследовании обосновывается взаимосвязь профессионального и личностного развития человека, раскрывается сущность понятий «направленность личности», «профессиональная направленность личности», изучены компоненты профессионально обусловленной структуры личности специалиста, сформулирован перечень профессионально значимых личностных качеств современного учителя.

**Ключевые слова:** личность, структура личности, профессиональное развитие, личностное развитие, компоненты профессионально обусловленной структуры личности педагога, умения, профессионально значимые качества.

**Annotation.** This article examines the problem of determining the components of a professional due to the structure of the personality of the teacher. The study substantiates the relationship between professional and personal development of a person, reveals the essence of the concepts of "orientation of the person", "professional orientation of the person", studied the components of professionally conditioned structure of the personality of a specialist, formulated a list of professionally significant personal qualities of a modern teacher.

**Keywords:** personality, personality structure, professional development, personal development, components of professionally determined structure of the teacher's personality, skills, professionally significant qualities.

#### **Литература:**

1. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности. – М.: ПЕР СЭ, 2001. – 511 с.
2. Дудко Д.В. Когнитивная компетентность личности будущего педагога и динамика ее формирования // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2008. – № 28. – С. 63-67
3. Залеская С.Е. Особенности проявления профессиональной направленности старшеклассников в условиях трудового обучения: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – Минск, 1990. – 188 с.
4. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования. – М.: МПСИ; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 480 с.
5. Митина М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях // Вопр. психологии. – 1997. – № 4.

УДК 371

### **АФФИЛИАЦИЯ КАК ФАКТОР, ОКАЗЫВАЮЩИЙ ВЛИЯНИЕ НА КАЧЕСТВО ЖИЗНИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ**

*магистрант Смирнова Мария Владимировна  
Таврическая академия Федерального государственного  
автономного образовательного учреждения высшего образования  
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Симферополь)*

**Постановка проблемы.** Степень коммуникабельности индивида и отсутствие у него потребности в общении способны оказать влияние на реализацию его базовых потребностей.

На качество жизни любого человека в большой степени оказывает влияние характер общения и взаимодействия с другими людьми. Достаток в общении ведет к удовлетворяющим, продуктивным отношениям с коллегами, друзьями, близкими людьми и зависит не только от самого индивида, но и от партнера коммуникации.

В настоящее время жизнь человека практически невозможно представить без различных социальных мотивов (заняв определенное место в обществе, достичь успеха, оказать помощь ближнему и просто общаться), основным из которых является мотив аффилиции. В свою очередь, термин «аффилиация» можно определить в качестве потребности человека быть в обществе других людей и устанавливать с ними доверительные взаимоотношения.

Все эти побуждения определяют наше отношение к окружающим людям. Вот примеры одних из наиболее значимых мотиваций аффилиации:

- Периодически разговаривать;
- Налаживать отношения и контакты;
- Делиться проблемами с близкими.

**Изложение основного материала исследования.** Аффилиации людей очень давно изучаются психологами, которые пришли к выводу, что тесные взаимоотношения индивидуумов способствуют улучшению состояния их здоровья, а люди со слабыми социальными связями в большей степени подвержены риску преждевременной смерти.

Удовлетворенность человека своей жизнью зависит от особенностей взаимоотношений в социуме, а также состояния своего здоровья и физического развития, и в меньшей степени от материального, финансового положения. Установлено, что у различных возрастных групп респондентов, участвующих в исследовании Куликова Л.В., Долиной М.Ю. и Дмитриевой М.С., отмечена высокая потребность в стремлении улучшить межличностные отношения. Следует отметить, что испытуемые, которые в данный момент удовлетворены супружескими отношениями и своим здоровьем, считались наиболее полно удовлетворенными людьми.

В свою очередь у психически здорового человека отмечается баланс различных психических процессов и свойств. В частности, умение отдавать и брать от другого, быть одному и быть среди людей, любить себя и других. В своих трудах Брудный А.А. писал: «Чем исключительнее личностное отношение, тем полнее раскрываются в нем наиболее интимные, чувствительные, скрытые от посторонних аспекты. Я за счет сокращения обмена не интимной, эмоционально менее значимой информацией» [3].

Для современного общества характерен страх человека открыто выражать свои чувства. Индивид испытывает трудность в установлении отношений и получении социальной поддержки, в связи с чем попадает в ситуацию когда страдает от одиночества. В настоящее время современных людей все чаще охватывают чувства беспомощности и дезориентации. Ослабление социальной направленности личности определено нарушением потребности в общении, обусловленной недостатками социальной регуляции деятельности, поведением, обеднением социально - направленных эмоций и неадекватной самооценкой. Крайнее проявление данных нарушений в перспективе может спровоцировать отрыв от реальности и погружение в мир внутренних переживаний, которые Э. Блейлер рассматривал как аутистическое мышление[4].

Позитивным моментом является тот факт, что неуверенность способна заставлять людей изыскивать в себе и своем ближайшем окружении внутренние резервы. Сочетание ставки на самого себя с обращением к своей семье, родственникам, национальным корням способствует преодолению кризисных ситуаций. Так, проблема изолированности человека не будет так остра, если человек ощущает себя частью какой-либо группы и считает её нормы и положения приемлемыми.

Кроме того, специалистам в данной области известен так называемый буферный эффект социальной поддержки [9], который в свою очередь заключается в том, что люди, чувствующие поддержку, менее подвержены воздействию негативных факторов вызывающих стресс событий и обстоятельств, чем люди, которые этой поддержки не ощущают. Исследования А. Бойзена показывают, что человек, сумевший занять свое место в какой-либо социальной группе, пусть даже немногочисленной и своеобразной, не ощущает себя изолированным, и как правило не испытывает чувства одиночества и отчуждения. Неполноценная личность, нашедшая группу, где ее принимают, и чьи нормы она считает приемлемыми для себя, может стать преступником или правонарушителем, однако у нее редко развивается психоз, если она поддерживает свои отношения с этой группой [2]. В целом, социальная идентификация в условиях кризиса способна обеспечить реализацию базовых потребностей и социальную защищенность личности.

Таким образом, межличностные отношения помогают социальной адаптации личности, а также обеспечивают социальную поддержку в трудных жизненных ситуациях. Личность оценивает социальные контакты как желательные, когда испытывает психологическую потребность в отношениях с другими людьми. Желание сохраняется на протяжении длительного времени и может функционировать вне когнитивной сферы, бессознательно.

Кроме того, на ожидание желательных отношений может оказать влияние предыдущий опыт. Так, если в сложной жизненной ситуации (развод, смерть близкого человека, смена места жительства) личность не встречает «помогающего» отношения, то у неё возникает неудовлетворенность имеющимися социальными контактами. Тем самым, сравнение ожидаемых и действительных социальных контактов может стать критической точкой одиночества и вызвать отрицательные эмоциональные реакции по отношению к другим людям. В этой связи между людьми уменьшится обмен персональной информацией, что приведет к отчужденности и отстранению.

Само по себе общение может стать самым эффективным способом облегчить психологическое страдание [1], у тех, кто болен тяжелыми заболеваниями или попал в трудную жизненную ситуацию. Однако может оказаться, что большинство знакомых таких людей не хотят или не способны обеспечить эффективное общение, возможно, из-за того, что сами страдающие подают неверные сигналы.

Отсутствие интереса к разнообразным взаимоотношениям не только приводит к одиночеству, но и может иметь серьезные последствия для здоровья. Беркман и Сэм [8] установили связь степени смертности и наличием/отсутствием аффилиации. При этом смертность не связана с меньшим количеством социальных связей и невозможностью личности устанавливать и поддерживать социальные связи.

В работах Джонеса, Рубина и др. отмечено, что личность, не имеющая устойчивых связей, более одинока, чем та, которая имеет друзей. Разрыв устойчивых, близких отношений всегда сопровождается одиночеством, особенно, если он инициирован партнером.

Неудовлетворение важных потребностей и невозможность найти альтернативные способы и предметы, способно привести к глубоким личностным нарушениям. Неудовлетворение жизненно важных потребностей

человека — таких как принятие, уважение, удовлетворяющее общение, искренность и доверие в дружеских контактах — приводит к возникновению чувства неизбежного одиночества, тормозит появление и развитие других нужд и иногда снижает активность человека, либо меняет направление этой активности. Длительное неудовлетворение жизненно важных потребностей человека приводит к состоянию фрустрации.

По мнению Т.П. Скрипкиной [6], доверительные отношения предполагают отношения, построенные на взаимопроникновении взаимодействующих людей в смыслы друг друга и служит условием порождения новых смыслов. Рассчитывая на взаимность, в реальном взаимодействии человек может ее не получить. Подобная несимметричность может быть обусловлена как причинами субъективного характера, так и объективными обстоятельствами. Возникновение непонимания, наличие межличностных конфликтов и прекращение отношений в первую очередь связано с отсутствием поведенческих навыков — неумение "настраиваться" на партнера, заканчивать беседу и отсоединиться от партнера, с проблемами в понимании и адекватной реакцией на информацию предлагаемой собеседником.

Следует различать шесть основных причин конфликтов, в связи с нахождением собеседников на разных стадиях взаимодействия [5]:

1. Потребность в привязанности с одной стороны и ожидание, а также потребность высвобождения с другой. В таких отношениях типичные нарушения следующие: синдром пренебрежения, обусловленный страхом остаться в одиночестве, боязнь разлуки, обостренная эмоциональная зависимость, нетерпение или терпение из-за страха.

2. Потребность в привязанности с одной стороны, необходимость давать указания и предостережения, с другой. Нарушения отношений следующие: перегрузка, потеря доверия, колебания настроения, агрессия, балансирование между любовью и страхом, страх перед разочарованием, торможение в случае подавляющего своим авторитетом человека-идеала.

3. Потребность в информации, предостережении и требовании самостоятельности, свободного выбора решения, отсутствие поддержки. В результате возникает кризис доверия, чрезмерная впечатлительность, чувство неуверенности, беспомощность и чрезмерная осторожность, расчетливость в отношениях.

4. Потребность в информации, предостережении и потребность в привязанности. Возможные нарушения: торможение агрессии, неспособность принимать решения, двойственная позиция в отношении любви, преувеличенные ожидания от самого себя и от примера для подражания, конфликты в семейных отношениях.

5. Желание самостоятельности — непризнание этого желания, желание руководить. Типичные нарушения: агрессия — торможение агрессии, чувство вины, ненависть, молчание из упрямства, аффективное отталкивание примера для подражания, нежелание что-либо выслушивать, неспособность принимать решения, блокирование способности к действию и недовольство.

6. Желание самостоятельности — противопоставление собственных ожиданий, привязанностей. Типичные нарушения: зависимость, чувство вины, открытая и скрытая агрессия, балансирование между любовью и ненавистью, недоверие, неспособность принимать решение.

Для эффективного и бесконфликтного взаимодействия целесообразно рассмотреть гипотезу Д. Кислера, которая заключается в том, что участники взаимодействия при выборе своих поведенческих реакций исходят из принципа взаимного дополнения по критерию доминирование — подчинение, т. е. доминирование одного собеседника вызывает подчинение другого собеседника, и наоборот — подчинение дополняется доминированием.

В отличие от этого принцип «доброжелательность — враждебность» вызывает не дополнение, а отражение реакции собеседника: на враждебность реагируют с враждебностью, и на приветливость — доброжелательностью.

Данная гипотеза основывалась на холистической теории Вильяма Милтона Марстона, считавшего, что в зависимости от вида окружения (враждебное или дружественное) необходимы различные адаптивные формы поведения. Кроме того, возможны формы активного и пассивного поведения. Во враждебной среде активная форма поведения формирует доминантность, пассивная — осторожность и податливость, а в дружественной атмосфере активная форма поведения проявляется через убеждение, пассивная — через уступчивость, принятие.

**Выводы.** Учитывая изложенное можно сделать вывод, что очень важным моментом является отношение человека к социуму и умение создавать вокруг себя благоприятную и комфортную психологическую обстановку. Вне зависимости от выраженности потребности в эмоционально-доверительном общении, мотив аффилиации позволяет выработать необходимый поведенческий навык у человека, в результате чего он может стать более успешным при взаимодействии с другими людьми.

Перспективным является дальнейшее изучение особенностей влияния аффилиации на взаимоотношения между людьми, так как это может обеспечить лучшее понимание процесса установления и развития межличностных отношений и позволит использовать полученные результаты как в рамках диагностики и последующей коррекции, так и для помощи в формировании более успешных и эмоционально-доверительных отношений с окружающими людьми.

**Аннотация.** В рамках данной статьи рассмотрен вопрос о влиянии характера общения и взаимодействия между людьми на качество жизни и здоровья. По имеющимся данным, стиль воспитания, потребность в коммуникации формируются в отношениях с родителями, сверстниками, а усиливается в ситуациях, порождающих неуверенность в себе, стресс и тревогу. Контакт с людьми помогает смягчить негативные эмоции у индивида. Если же мотивация аффилиации блокируется, возникает ощущение одиночества, чувство собственного бессилия, отчаяния и тревожности. Здоровье каждого индивида напрямую связано с нашей потребностью в общении. Взаимоотношение между индивидами способствует улучшению состояния их здоровья. В свою очередь люди со слабыми социальными связями в большей степени подвержены риску к заболеваниям и даже преждевременной смерти.

**Ключевые слова:** феномен аффилиации, мотивация аффилиации, потребность в общении, личность, социальная поддержка, социальная идентификация, потребность.

**Annotation.** The quality of life and health of a person is influenced by the nature of communication and interaction between people. The style of education, the need for communication is formed in relations with parents, peers, and is enhanced in situations that generate self-doubt, stress and anxiety. Contact with people helps to soften negative emotions in the individual. If the motivation of affiliation is blocked, there is a feeling of loneliness, feeling

of own powerlessness, despair and anxiety. The health of each individual is directly related to our need for communication. The relationship between individuals improves their health. In turn, people with weak social connections are more at risk of disease and even premature death.

**Keywords:** phenomenon of affiliation, motivation of affiliation, need for communication, personality, social support, social identification, need.

**Литература:**

1. Джон М. Уайменн и Говард Джайлс Коммуникация в межличностных и социальных отношениях // Перспективы социальной психологии. — М.: ЭКСМО-Пресс. — 2001. — гл 11. - с. 342-371
2. Кидрон А.А. Коммуникативная способность и ее совершенствование. Автореф. дис... канд. психол. наук. — Л. — 1985. — 20 с.
3. Кон И.С. Дружба. — СПб.: Питер — 2005. — 329 с.
4. Критская В.П., Мелешко Т.К. Дефицит потребности в общении и особенности развития личности // Психол. журнал 1997, №3. — с. 34-42
5. Пезешкиан Н. Психотерапия повседневной жизнью. Тренинг в воспитании партнерства и самопомощи: пер. с нем. — М.: Медицина. — 1995. — 336 с.
6. Скрипкина Т.П. Взаимодействие как основание межличностных взаимодействий // Вопросы психологии. — 1999, №5. — с. 77-89
7. Фернхем А., Хейвен П. Личность и близкие отношения // Личность и социальное поведение. — СПб.: Питер. — 2001. — с. 147-174
8. Scoll W. Das Sozio-emotionale Apriori des Menschen / Forschungsvertiefung Social-und Organisationspsychologie / Т.8. — Humboldt Universitaet. — Berlin. — 2001. — p. 51-83.
9. Stroebe W., Stroebe M. The social psychology of social support.// Higgins E., Kruglanski A. Social Psychology: Handbook of Basic Principles. — New York: Guilford, 1996, p. 597-621.

УДК 81-2-81-23

**ЯЗЫКОВОЕ МАНИПУЛИРОВАНИЕ КАК СПОСОБ ВОЗДЕЙСТВИЯ НА ЧИТАТЕЛЯ В ПЕЧАТНЫХ СМИ РЕСПУБЛИКИ КРЫМ**

*ассистент кафедры рекламы и издательского дела Товкач Светлана Сергеевна  
Таврическая академия Федерального государственного  
автономного образовательного учреждения высшего образования  
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Симферополь)*

**Постановка проблемы.** Печатные средства массовой информации, например, такие как газеты и журналы сегодня все чаще заменяются электронными версиями изданий. Действительно, доступ к всемирной системе Интернет обеспечивает мгновенность загрузки новости при возможной мобильности адресата, при помощи гаджета. Но тексты печатных СМИ также остаются эффективными и влияющими на читателей. Отдельного внимания заслуживает язык средств массовой информации, благодаря которому определяется результативность. Для привлечения внимания читателя авторы используют приемы, такие как языковая игра, языковое манипулирование. В нашей статье мы рассмотрим особенности последнего приема.

**Изложение основного материала исследования.** Под языковым манипулированием понимают «вид языкового воздействия, используемый для скрытого внедрения в психику адресата целей, желаний, намерений, отношений или установок, не совпадающих с теми, которые имеются у адресата в данный момент» [1, с. 99].

Эффективным является использование различных фигур речи. Например, в «Крымском журнале» авторы заголовков статей употребляют оксюморон с целью заинтересовать, заставить читателя удивиться и обратить внимание на заголовок и, соответственно, статью. Например, «беззвучная сигнализация» [6]. Слово «сигнализация» в первую очередь ассоциируется со звуковым сопровождением: железнодорожная сигнализация, морская сигнализация. Поэтому использование прилагательного «беззвучная» показывает сочетание противоречащих, на первый взгляд, слов. Но, изучив все определения слова «сигнализация», видим, что оно имеет также значение «действие», например, сигнализация флагами. Но прочитав статью, о низкой безопасности магазинов, понимаем, что в этом случае сигнализация должна «звучать».

В заголовке «Мягкая сила Олеси Харитоненко» [6], словосочетание «мягкая сила» носит оттенок оксюморона, но не является таким в связи с частым употреблением этих в контексте политики. Также слово «сила» является многозначным.

В текстах региональных СМИ наблюдается частое использование устойчивых выражения с целью привлечения внимания: «безопасность ниже плинтуса» [6], «собачья работа» [6], «хорошо забытое старое» [6].

В статье «Россия: добро пожаловать за счастьем!» повествуется об известном санаторно-оздоровительном комплексе г. Ялта. В тексте статьи используется фразеологизм «здесь отдыхают сильные мира сего» [3, с. 56]. Под значением фразеологизма мы понимаем, что в комплексе могут отдохнуть наиболее влиятельные люди, которые занимают высокое общественное положение и от которых зависит судьба других. Также это выражение можно трактовать с акцентом на слово «сего» в значение «этого». Существует формулировка «не из мира сего», так называют человека, который «увлеченный чем-то своим, непонятным другим». Таким образом, читатель понимает, что гости санаторно-оздоровительного комплекса «Россия» положительные люди, и он может стать одним из них.

Для достижения эффективности восприятия текста, авторы используют узнаваемые фразы с целью произвести впечатление и показать себя знающими тенденции, возможно, чувство юмора. В заголовке «Рыба моя, Севастополь!» [4, с. 63] выражение «рыба моя» является устойчивым и показывает обращение мужчины к любимой женщине. Но город Севастополь – это мужской род. Если проанализировать этот заголовок, как, своего рода, заявление: знай Севастополь, рыба принадлежит мне, тогда он приобретает другой окрас и значение, узнаем, что он считает слово «рыба» восходящим из Библии, где описываются чувства царя Соломона и Суламит. Царь преподносит ей «блюдо из разных фруктов», что на иврите звучит «риба».

Можно предположить еще один исток выражения «рыба моя»: в молитве еврея есть слова «Рибоно шель олам». Это выражение является эпитетом Бога и означает «Властитель мира». Во многих молитвах на иврите упоминается слово «рибон», которое имеет значение эпитета «Господин всех господ». Видимо, не случайно г. Севастополь присвоен особый статус.

В тестах печатных СМИ также используются анахронизмы с целью подчеркнуть и выделить намеренное или условное отнесение событий, явлений, предметов, личностей к другому времени, эпохе относительно фактической хронологии. Например, «Регионы вытягивают из банковской кабалы» [5]. Слово «кабала» в древней и Московской Руси означало договор или письменное долговое обязательство, ставящее работника в личную или имущественную зависимость от работодателя, а также сама такая зависимость.

В создатели «Крымского журнала» употребляют дисфемизмы, которые отражаются в использовании слов-синонимов с более негативным значением. намеренно резкая форма выражения эмоциональной оценки, замена стилистически нейтрального слова или выражения грубым, сниженным. Термин дисфемизм применяется относительно ситуаций, заведомо предполагающих корректность общения, и фиксирует такое нарушение корректности: «добраться до потребителя» [3, с. 56] – достичь понимания чего-нибудь, найти разгадку, решение чего-нибудь. Также нам известно выражение «добраться до истины». «Декоративная оппозиция» [5]. Значение слова «декоративный» – служащий для украшения, а смысл словосочетания – противодействие для украшения.

В прессе часто используется прием олицетворения для выражения, дающего представление о каком-либо понятии или явлении путем изображения его в виде живого лица, наделенного свойствами данного понятия: «ресторан дышит, когда в нём гости» [2, с. 65].

Использование метафор в печатных СМИ также является лексическими манипуляциями. Например, «железная» леди с 3-го курса физтеха» [5] – метафора, которая дает возможность понимания одних объектов через свойства и качества других. Она направлена на формирование оригинального образа и ненавязчивое привнесение какой-либо оценки в текст. Также слово «физтех» сформировалось за счет приема усечения.

**Выводы.** Средства массовой информации в современном мире являются основным источником сведений о происходящих событиях. Однако информативная составляющая СМИ неотделима от воздействующей и даже вытесняет ее: Наряду с визуальными и акустическими способами одним из мощных средств воздействия в СМИ является речевое воздействие, особая разновидность которого – языковое манипулирование. В печатных СМИ Республики Крым часто используют такие приемы языкового манипулирования как фразеологизмы, метафоры, оксюморон, анахронизмы, олицетворение и др. Правильным использованием приемов речевого воздействия в т. ч. языкового манипулирования, можно сформировать у человека не осознаваемое им самим позитивное или негативное отношение к объекту и повлиять на его решение в нужном направлении.

**Аннотация.** Статья посвящена языковым манипуляциям в региональной прессе. В статье рассматриваются приемы языкового манипулирования, с целью скрытого воздействия на читателя в нужном направлении.

**Ключевые слова:** языковое манипулирование, печатные СМИ, региональная пресса, речевое воздействие.

**Annotation.** The article is sanctified to language manipulations in the regional press. The receptions of language manipulation are examined in the article, with the purpose of the hidden affecting reader in necessary direction.

**Keywords:** language manipulation, printed MASS-MEDIA, regional press, speech influence.

#### **Литература:**

1. Быкова, О.Н. Языковое манипулирование: материалы к энциклопедическому словарю «Культура русской речи» [Текст] / О.Н. Быкова // Теоретические и прикладные аспекты речевого общения: Вестник Российской риторической ассоциации. – Выпуск 1(8). – Красноярск, 1999. – 146 с.
2. Завальная, М. Ресторан дышит, когда в нем гости [Текст] / М. Завальная // Крымский журнал. – Выпуск 7, 2017. – С. 65-71.
3. Исафилова, Ю. «Россия»: добро пожаловать за счастьем» [Текст] / Ю. Исафилова // Крымский журнал. – Выпуск 7, 2017. – С. 56-63.
4. Коваль, Р. Рыба моя, Севастополь! [Текст] / Р. Коваль // Крымский журнал. – Выпуск 6, 2017. – С. 63-67.
5. Сайт «Комсомольская правда» [Электронный ресурс]. – Выпуск 119 (26745), 2017. Режим доступа: <http://pressa.ru/ru/reader/#/magazines/komsomolskaya-pravda-moskva/issues/119-2017/pages/3> (дата обращения. 14.04.2019).
6. Сайт «Крымская газета» [Электронный ресурс]. – Выпуск 59 (20312), 4.04.2018 <https://gazetacrimea.ru/news/archives> (дата обращения. 14.04.2019).

*студент Тюрина Светлана Викторовна  
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)  
Федерального государственного автономного образовательного  
учреждения высшего образования  
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта);  
ассистент Костенко Екатерина Сергеевна  
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)  
Федерального государственного автономного образовательного  
учреждения высшего образования  
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)*

**Постановка проблемы.** Важное значение для социальной и юридической психологии имеет проблема суицида среди лиц, которые находятся в местах лишения свободы. Этот вопрос неоднократно поднимался в трудах таких ученых как В.В. Кузнецов, М.П. Мелентьев, А.П. Тищенко. Психологической проблематикой суицидального поведения осужденных занимаются О. Г. Ковалев, Н.П. Тимонин, так же они дали типологию суицидального поведения. Структуры неформальных групп в местах лишения свободы исследовали М.И. Еникеев, М.Ю. Кондратьев. К. Бартол поднимал вопрос ценностной ориентации лиц осужденных к пожизненному заключению.

**Изложение основного материала исследования.** Как свидетельствуют результаты многочисленных исследований направленных на изучение суицидального поведение в среде заключенных, содержание человека под арестом воспринимается и оценивается личностью как максимальная стрессовая ситуация. Наряду с такими типичными для жизни событиями, как смерть одного из супругов, развод и неизлечимая болезнь. Эти и другие факторы являются причинами суицидального поведения.

Находясь в местах лишения свободы, человек испытывает на себе действие одновременно нескольких стресс-факторов, которые, как известно, приводят к потере личностных резервов и способности к приспособлению.

В условиях пенитенциарных учреждений к таким стресс-факторам относятся:

1. изоляция от общества и пребывание в замкнутом пространстве;
2. изменение режима дня (действие этого стресс-фактора, такие ученые как М.П. Мелентьев и А.П. Тищенко [7] считают положительным, поскольку режим приучает к дисциплине, соблюдению элементарных правил поведения, а также является хорошим средством ресоциализации; в противовес этому О.И. Диденко и С.И. Яковенко [2] говорят о негативном влиянии, поскольку личность лишается индивидуальности);
3. невозможность удовлетворения потребностей;
4. постоянное общение с ограниченным кругом лиц;
5. принудительное вовлечение в однополюсные социальные группы.

Указанные стресс-факторы обуславливают своеобразную динамику эмоционального состояния осужденного, у которого с момента ареста и до освобождения можно наблюдать шесть критических для личности периодов (Рис. 1).

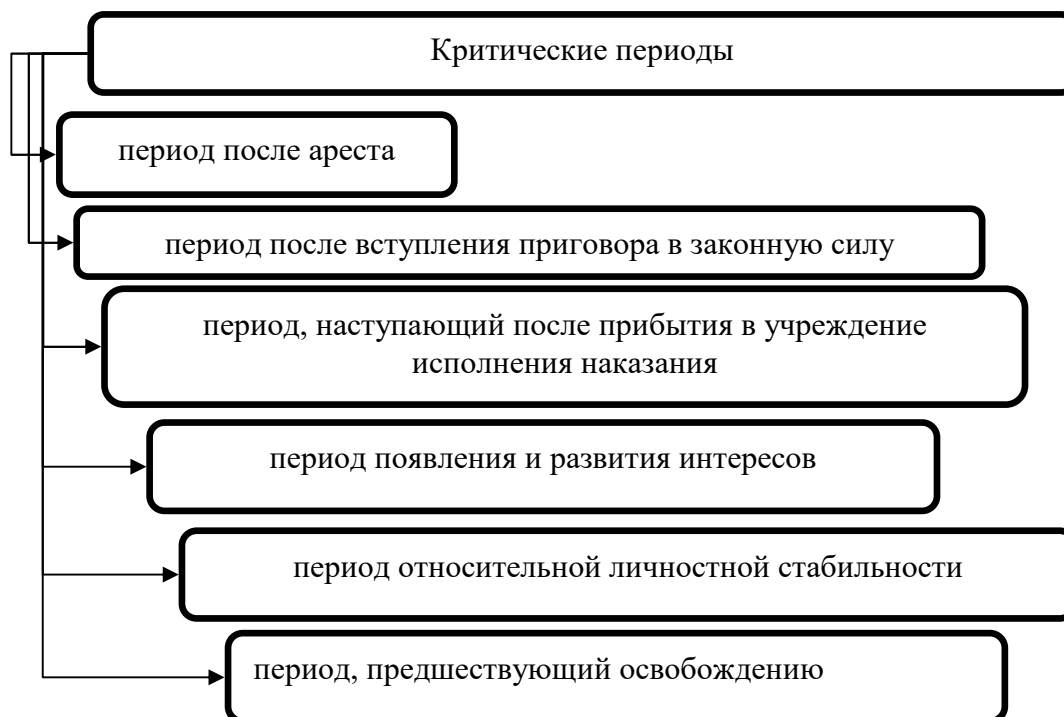


Рисунок 1. Критические периоды для личности во время пребывания в местах лишения свободы

Период после ареста сопровождается постоянным переживанием и страхом перед будущим наказанием. Как известно, условия в некоторых следственных изоляторах значительно хуже тюремных и имеют другие виды исполнения наказания. Именно поэтому, если в них попадает лицо со слабой волевой регуляцией, низким самоконтролем и слабыми психологическими механизмами защиты, возникает предположение, что, если не суицидальное поведение, то, по крайней мере, суицидальные мысли для него будут типичными.

Период, который наступает после вступления приговора в законную силу. Здесь психическое состояние человека характеризуется в основном апатией, а в отдельных случаях готовностью к искуплению вины.

Период, наступающий после прибытия в учреждения исполнения наказаний наиболее психотравмирующий, который довольно остро ощущается человеком: смена привычного стереотипа жизни и общения, ограничение потребностей, враждебность нового окружения. В эмоциональной сфере человека доминируют чувства безнадежности и обреченности. П.В. Кузнецов [6] называет состояние человека в этом периоде «психологическим параличом» или «психологической смертью». Находясь в этом состоянии, осужденный больше всего подвержен суициду.

В период появления и развития интересов вырабатывается стратегия и тактика поведения человека в новых условиях. Этот и следующий период характеризуется относительным спокойствием, без проявлений острых деструктивных форм поведения.

Во время периода относительной личностной стабилизации реализуются найденные возможности выживания; может возникнуть переоценка ценностей.

Примерно за 3,8 месяцев до освобождения начинается еще один опасный и напряженный период – период, предшествующий освобождению. В это время психика многих людей не выдерживает огромного давления, связанного с ожиданием свободы, именно поэтому некоторые из них совершают попытку побега из мест лишения свободы, другие наносят себе телесные повреждения различной степени тяжести, другие прибегают к суициду. У последних можно выделить такие личностные характеристики как сегментированность, доминирование эмоциональной сферы над рациональной, слабый самоконтроль и др., а также особенности внешних социальных факторов, такие как отсутствие семьи, работы, жилья.

По результатам исследования О.Г. Ковалева и М.П. Тимонина [4] выделены черты социально-психологического портрета осужденных, склонных к суициду. В них входит демонстративное поведение, неадекватные поступки и высказывания, целью которых является вызывание сочувствия от окружающих. Аффективность осужденных объясняется слабым типом нервной системы. Невозможность адекватно реагировать и воспринимать окружающий мир развивает у суицидентов негативное отношение ко всему, что происходит. В связи с этим у осужденных суицидентов наблюдается развитый негативизм, отсутствие веры в свои возможности и социальную поддержку. У суицидентов также отсутствует вера в будущее и временная перспектива. Временная перспектива – это понятие, в которое индивид вмещивает свои жизненные цели и планы. Это серьезно влияет на его повседневное поведение. А потому отсутствие положительного образа будущего приводит к отсутствию жизненных планов и ограничения временной перспективы нынешними и прошлыми, что в свою очередь обуславливает дезориентацию и деформацию личности.

Наличие указанных характеристик влияет на появление и развитие у суицидентов агрессивности. Они очень раздражительны, плохо управляют эмоциональным состоянием в стрессовых ситуациях. Такие социально-психологические характеристики, как обидчивость, чувство вины развиваются у осужденных суицидентов вследствие пережитой психологической травмы.

Чувство вины наблюдается у всех суицидентов, но они чувствуют себя виновными не в совершении преступления, а в том, что нанесли душевных страданий своим близким, которых лишили общения с собой на время отбывания наказания. Известно, что у большинства осужденных существует стойкий иммунитет против самоосуждения. Они оценивают назначенное им наказание как чрезмерно жесткое и несправедливое. Как правило, мал кто из осужденных переживает раскаяние. Единственное их нарекание проявляется как обвинение себя за то, что «попался». Такое пренебрежение и цинизм в отношении пострадавших является своеобразной психологической защитой, что позволяет осужденным укреплять эмоционально волевой уровень своего поведения. Указанные характеристики можно объединить в комплекс вины, формирование которого подталкивает осужденных на совершение самоубийства.

Осужденным – суицидентам присуще пораженное интегральное поведение. Они замкнуты, объясняют свое поведение через собственный мир и его видение. Нейротизм суицидента проявляется, как правило, в виде невротических расстройств, возникающих вследствие неудовлетворенности потребностей. Людям с ярко выраженным невротическим типом характерны раздражительность, вспыльчивость, агрессивность, быстрая утомляемость, неадекватная самооценка.

Социально-психологический анализ коллектива осужденных дает возможность выделить в нем такую структуру неформальных групп по мнению М.И. Еникеева [3] и М.Ю. Кондратьева [5]:

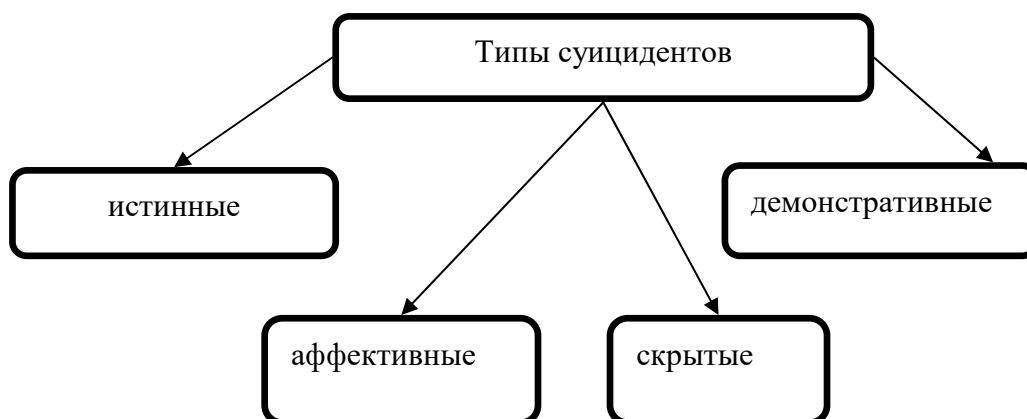
1. Лидеры – высшая ступень в иерархии межличностных отношений, который пользуется всеми благами и привилегиями.
2. Нейтральные – составляют так называемое «молчаливое большинство», они отдают предпочтение работе, обучению и хорошему поведению, что позволяет им бесконфликтно и спокойно существовать.
3. Сотрудники с администрацией – главный мотив поведения лиц этой группы скорее достижение свободы.
4. Нарушители или «отвергнутые» – это лица, чьи условия жизни в условиях мест лишения свободы являются крайне тяжелыми. Они оказываются в «двойной изоляции»: с одной стороны это изоляция от общества, а с другой изоляция от себе подобных. Это самая большая группа риска в отношении суицидального поведения. Полное игнорирование другими – это самая тяжелая и худшая казнь наряду с некоторыми личностными характеристиками (ослабленная морально волевая регуляция, нетрадиционная сексуальная ориентация) становятся главными причинами суицида среди них. В этом контексте важно рассмотреть те социально-психологические мотивы, поводы и причины, детерминирующие суицидальное поведение.

М.П. Мелентьев и А.П. Тищенко [7] подчеркивают, что четко дифференцировать ту или иную причину суицидального поступка невозможно. Очень часто в ходе исследования возникает комплекс причин. С научной точки зрения вполне оправданным является выделение одной причины как доминирующей в генезисе формирования суицидальных тенденций личности. Учитывая сказанное, авторы обращают внимание на ряд причин:

1. Конфликт в семье (осужденный тяжело переживает разрыв семейных отношений, тем более, если родные от него отказались);
2. Факт вынесения приговора и признание личности виновной;
3. Глубокое раскаяние и переживание за содеянное;
4. Конфликтные взаимоотношения в местах лишения свободы с другими осужденными;
5. Групповая изоляция, групповое непризнание, групповое отторжения (это сложное социально-психологическое явление, которое имеет ярко выраженную антиобщественную направленность; будучи результатом негативных взаимоотношений в среде осужденных, «отверженные» лица вынуждены занимать наиболее низкое положение в ее статусно-ролевой структуре);
6. Неадекватное сексуальное поведение;
7. Негативные явления субкультуры осужденных (наличие традиций «уголовной романтики», ложных представлений о чести и достоинство);
8. Негативное отношение к осужденному за его вид правонарушения (репутация является тем важным критерием, который определяет статус осужденного в социальной иерархии неформальной среды). Именно поэтому в среде осужденных с большей значимостью, чем в других социальных группах, определенные виды правонарушений, которые пользуются уважением и наделены потенциалом автоматически повышать статус осужденного, а другие снижают его, или, что гораздо хуже, вызывают возмущение и гнев, делая осужденного объектом пренебрежения и оскорблений);
9. Авторитетность – не авторитетность личности, согласно личностных качеств на «шкале ценностей», принятых в среде осужденных;
10. виды взаимоотношений среди осужденных.

Проблема самоубийства среди осужденных имеет еще один аспект. Речь идет о психологических и социально-психологических изменениях личности тех осужденных, которые отбывают пожизненное наказание или получали ранее высшую меру наказания. Именно эти изменения обуславливали их суицидальное поведение (известно, что человек легче переносит тяжелую, но скоротечную муку, чем длинную и относительно легкую). Социально-психологическое состояние таких осужденных характеризуется глубокой депрессией, апатией, потерей чувства реальности, физической и умственной деградацией, безразличием к окружению, нежеланием общаться. Крупнейшего поражения в них испытывает сфера ценностных ориентаций и потребностей. Как отмечает К. Бартол [1], в условиях пожизненного заключения одни потребности и ценности вообще теряют смысл, другие –приобретают гипертрофированного значения. Результаты проведенного ими исследования свидетельствуют, что такими потребностями и ценностями для осужденных является прежде всего здоровье, честь и личная свобода.

По критерию достоверности суицидального поведения и наличию выраженных психологических характеристик всех осужденных-суицидентов О.Г. Ковалев и Н.П. Тимонин [4] делят на 4 типа (Рис. 2).



**Рисунок 2. Типы суицидентов**

Истинные суициденты попытку самоубийства совершают, как правило, под влиянием событий, оказавших на них огромное влияние. В случае неудачной попытки самоубийства они вынашивают мысль о ее повторении.

Аффективные суициденты совершают самоубийство после события, которое имеет для них высокий эмоциональный фон. Они лишают себя жизни в состоянии аффекта.

Демонстративные суициденты совершают самоубийство для демонстрации другим значимости собственной персоны, привлечение внимания к событию, происходящему в пенитенциарном учреждении.

Скрытые суициденты характеризуются не яркой суицидальной направленностью; они имеют устойчивые суицидальные цели и планы, реализация которых зависит от стечения благоприятных обстоятельств. К числу ложных суицидентов относятся осужденные, находящиеся в пенитенциарных учреждениях на специальном учете за высказывания о готовности совершить самоубийство. Такие личности никогда не совершали попыток суицида и самоповреждений. Практика свидетельствует, что среди осужденных наибольший процент составляют истинные и аффективные суициденты.

**Выводы.** Таким образом, учитывая такие особенности личности осужденных как агрессивность, закрытость, негативизм, отсутствие веры в себя и будущее, такие события как смерть близких, невозможность общения с родными, сам факт лишения свободы, дезадаптация в тюремном коллективе могут спровоцировать заключенного на попытку суицида. Который будет истинным, аффективным, скрытым либо демонстративным. Выбор типа суицидального поведения так же зависит от личности осужденного и его характера.



**Аннотация.** В данной статье рассматривается проблема суицидального поведения среди лиц, отбывающих наказание в местах лишения свободы. Описаны стресс-факторы, которые оказывают значительное влияние на попытки суицида у лиц, осужденных к лишению свободы. Рассмотрены причины суицидального поведения осужденных. Дана характеристика критических периодов для личности во время осуждения. Представлена личностная характеристика и типы суицидентов данной категории. Описана характеристика коллектива осужденных и представлена его структура.

**Ключевые слова:** суицид, суицидальное поведение, стресс-фактор.

**Annotation.** This article addresses the problem of suicidal behavior among persons serving sentences in places of detention. Stress factors that have a significant impact on suicide attempts in persons sentenced to imprisonment are described. The causes of suicidal behavior of convicts are considered. The characteristic of critical periods for the person during the conviction is given. Presented personal characteristics and types of suicides in this category. The characteristic of the collective of convicts is described and its structure is presented.

**Keywords:** suicide, suicidal behavior, stress factor.

**Литература:**

1. Бартол К. Психология криминального поведения / К. Бартол. – Олма: Медиа групп, 2004. – 352 с.
2. Диденко О.И. Суицидальные намерения в психологическом портрете преступника / О.И. Диденко; за общ. ред. С.И. Яковенко // Психология суицидального поведения: Диагностика, коррекция, профилактика: сб. науч. трудов. – К.: РВВ КІВС, 2000 г. – 122 с.
3. Еникеев М.И. общая и юридическая психология / М.И. Еникеев. – СПб.: Питер, 2004 – 631 с.
4. Ковалев О.Г., Тимонин Н.П. Психология суицидального поведения осужденных / О.Г. Ковалев, Н.П. Тимонин. – Владимир: Юрид. Ин-т Минюста России, 2002. – 103 с.
5. Кондратьев М.Ю. Социальная психология закрытых образовательных учреждений / Ю.М. Кондратьев. – СПб.: Питер, 2005. – 321 с.
6. Кузнецов В.В. Психология взаимопонимания / В.В. Кузнецов. – СПб.: Питер, 2010. – 370 с.
7. Мелентьев М.П. Предупреждение самоубийств среди лиц, осужденных к лишению свободы / М.П. Мелентьев, А.П. Тищенко. – К.: Медиздат, 1994 г. – 123 с.
8. Москалева В.П. Психология суицида: пособие / В.П. Москалева. – К.: Академия, 2004. – 286 с.

**УДК: 378.2**

#### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ФОРМ И МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА**

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

*кандидат педагогических наук, доцент Хайруллин Реста́м Давлетбаевич  
Российский государственный университет правосудия  
Приволжский филиал (г. Нижний Новгород)*

**Постановка проблемы.** В условиях углубляющегося экономического и политического кризиса в России особую остроту приобретает проблема поиска путей активизации творческого потенциала личности, в том числе при подготовке специалистов-профессионалов. Важность этой задачи осознается как учеными-исследователями, так и практиками. В связи с этим в формировании творческой личности все очевиднее проявляются затруднения, связанные с переносом имеющихся в науке концептуальных подходов к развитию творческих способностей человека в область конкретных педагогических технологий. Поэтому одним из путей решения поставленной задачи могут быть такие средства, как использование практико-ориентированных форм и методов обучения.

**Изложение основного материала исследования.** Ценностью современного общества становится информационная и коммуникативная компетентность. Специалист должен уметь находить необходимую информацию, обсуждать пути решения возникающих проблем с коллегами и уметь воплотить предложенное решение на практике.

Компетентность предполагает не только наличие необходимых знаний, умений и навыков, но и сформированность их использования. В связи с этим, преподавателю необходимо так организовать обучение, чтобы студент не просто запоминал и воспроизводил знания, но и умел применять их на практике. Проблемные ситуации, уровневые дифференциации, коллективные способы обучения, дифференцированный подход и т.д. – все это средства, лишь отчасти решающие перечисленные проблемы, «косметически» улучшающие традиционную систему обучения, основой которой является объяснительно-иллюстративный метод [2, с. 86].

Инновационный поиск новых средств, приводит педагогов к пониманию того, что при обучении иностранному языку нужны деятельностные, практико-ориентированные формы и методы обучения. Эти средства фрагментарно уже разрабатывались и использовались в той или иной степени для улучшения ситуации в образовании.

Мы разделяем точку зрения Н.Ю. Пахомовой, что коренным отличием новых условий поиска является изменение понимания целей образования и обучения, а, следовательно, и новое понимание возможностей и способов применения этих средств [5].

К корректировке целей приводит понимание того, что профессиональный специалист – это не только человек, вооруженный знаниями, но умеющий приобретать их, делать это целенаправленно по мере возникновения у него такой потребности при решении стоящих перед ним проблем, умеющий применить имеющиеся знания в любой ситуации.

Среди соответствующих форм и методов обучения, ориентированных на достижение указанных целей, можно назвать метод учебных проектов. Данный метод возник во второй половине XIX века в США и основывался на теоретических концепциях прагматической педагогики, основоположником которой был американский философ-идеалист Джон Дьюи (1895-1952). Согласно его воззрениям, истинным и ценным является только то, что полезно людям, что дает практический результат и направлено на благо обществу.

Т.е. по данному методу обучения, учащимся предлагалась проблема, и они самостоятельно (учитель являлся консультантом) должны были ее решить [1].

Известно, что термин «проект» означает замысел, план, текст и чертеж чего-либо, предвещающий его создание. Использование «проектирования» в учебных условиях предполагает, что студенты должны самостоятельно предложить способ решения поставленной перед ними проблемы, найти необходимую для этого информацию [4, с. 245]. Например, в проекте «Какая нужна потребителю реклама?» проблема может быть поставлена так: «Сформулировать психологические, этические, эстетические требования к содержанию рекламы и способам ее подачи».

Продуктом деятельности является презентация решения проблемы в виде выступлений, схем, иллюстраций и т.д. Проект реализует деятельностный подход к обучению, поскольку обучение происходит в процессе деятельности студентов [7, с. 69]. Точнее, о методе проектов надо говорить как об обучении через деятельность.

Следовательно, современное переосмысление основных идей Джона Дьюи приводит к пониманию «проектирования» в обучении как совместной учебно-познавательной деятельности студентов, имеющей общую цель, согласованные методы, способы деятельности, направленные на достижение общего результата деятельности.

Метод учебных проектов построен на принципах проблемного обучения и интегрирует в себе рефлексивные, презентативные, исследовательские и поисковые методики. Характеристиками проектной деятельности является самостоятельность и практическое применение имеющихся знаний и умений [3, с. 12].

Рассматривая обучение иностранному языку в неязыковом вузе и уровень соответствующей компетенции выпускника, следует подчеркнуть, что современный специалист должен обязательно владеть деловым иностранным языком. Деловой иностранный язык является необходимым элементом профессиональной культуры, так как решение профессиональных проблем в современных условиях предполагает совместную деятельность специалистов разных стран и культур [8, с. 491].

Считается, что общий язык коммуникации в большинстве случаев является английский язык. Следовательно, в состав компетенции специалиста должно войти умение обсуждать и решать профессиональные проблемы на иностранном языке.

На наш взгляд, видом учебного проекта, при реализации которого студент приобретает умения самостоятельного поиска необходимой информации, обсуждения способа решения проблемы и предлагает продукт ее решения, является обсуждение и решение профессиональных типовых задач – «case study». В результате происходит формирование речевого иноязычного поведения [6, с. 311].

**Выводы.** Принципиально важно отметить, что при использовании профессиональных задач, иностранный язык соотносится с профессиональной деятельностью и рассматривается как средство понятийного аппарата в сфере деятельности специалиста, а учебный материал отражает специфику и логику предмета, который является сутью данной специальности.

Таким образом, обучение становится более осмысленным для студента, а знания и умения не преподносятся в готовом виде для запоминания, а требуют умственных усилий с его стороны для овладения ими.

Наш опыт показывает, что метод учебного проекта является практико-ориентированной формой обучения студента, а соответствующая методика обучения заслуживает разработки.

**Аннотация.** Данное исследование посвящено изучению возможности использования практико-ориентированных форм и методов обучения иностранному языку студентов неязыкового вуза. Обращается внимание на то, что данные технологии можно использовать для достижения целей, так как они обеспечивают профессиональное развитие студентов, их коммуникабельность. В работе актуализируется значимость практико-ориентированной направленности на занятиях иностранного языка для подготовки профессиональных специалистов. По мнению автора, формированию иноязычной профессиональной компетенции студентов неязыкового вуза способствует использование практико-ориентированных форм и методов обучения иностранному языку.

**Ключевые слова:** проект, проектная деятельность, практико-ориентированное обучение, иностранный язык, компетентностный подход, профессиональная деятельность.

**Annotation.** This research is devoted to the study of the possibility of using practice-oriented forms and methods of training in a foreign language of students of a non-linguistic university. Attention is drawn to the fact that these technologies can be used to achieve goals, as they ensure the professional development of students and their interpersonal skills. The importance of a practice-oriented focus on foreign language classes for the preparation of professional specialists is updated in the work. According to the author, the use of practice-oriented forms and methods of teaching a foreign language contributes to the formation of foreign professional competence among students of a non-linguistic university.

**Keywords:** project, project-based activity, practice-oriented teaching, foreign language, competence-based approach, professional activities.

#### **Литература:**

1. Дьюи Джонс. Школа и общество. — Москва, 1925.
2. Гузев В.В. Образовательная технология: от приема до философии. М., 1996. – 112 с.
3. Матухин Д.Л. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку студентов лингвистических специальностей // Язык и культура. 2011. №2. С. 11-14.
4. Орлова Л.Г., Корнилова Е.С. Использование активных и интерактивных образовательных технологий на занятиях по иностранному языку // Л.Г. Орлова, Е.С. Корнилова // Великие реки 2013. Труды конгресса 15-ого Международного научно-промышленного форума. В 3-х томах. 2014. С. 313-316.
5. Пахомова Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении. Пособие для учителей и студентов педагогических вузов. - М.: АРКТИ, 2003. - 112с.
6. Храмова Ю.Н. Хайруллин Р.Д. Использование инновационных технологий в преподавании делового английского языка // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. №1 (22). С. 309-312.
7. Храмова Ю.Н. Пути внедрения инновационных технологий в учебный процесс вуза при обучении иностранного языка // Педагогический вестник. 2018. №1. С. 69-71.

8. Храмова Ю.Н., Хайруллин Р.Д. Различные способы обучения английскому языку в неязыковом вузе // В сборнике: Государство и право в изменяющемся мире: новые векторы судебной реформы. Материалы III научно-практической конференции с международным участием. 2018. С. 490-493.

УДК 371

## РОЛЬ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ В СТАНОВЛЕНИИ КЛАССНОГО КОЛЛЕКТИВА И ЕГО ВЛИЯНИЕ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

*магистрант Хромов Николай Николаевич  
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)  
Федерального государственного автономного образовательного  
учреждения высшего образования  
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)*

**Постановка проблемы.** В проекте Федеральных государственных стандартов общего образования, процесс образования понимается не только как усвоение системы умений, знаний и навыков, но и как процесс развития личности, принятие духовно-нравственных, семейных и других ценностей, что является ключевым инструментом в области воспитания ребенка как самостоятельной личности.

**Изложение основного материала исследования.** Проблема духовно-нравственного воспитания личности, сегодня является ведущей темой в педагогике, так как имеет обширный спектр решения данной задачи. На протяжении многих лет многие деятели педагогики и просто педагоги пытались внедрить и распространить свою самостоятельную систему воспитания. Это такие исследователи в области образования, как: Ю.К. Бабанский, Н.В. Коноплина, В.В. Серикова [1, с. 18].

Основной задачей в области воспитания, является правильное ориентирование личности ребенка на реализацию своих возможностей в разных областях знаний. Учебный процесс тесно связан с нравственным воспитанием так как, является неотъемлемой ее частью. В процессе формирования школьного коллектива, каждый ребенок закладывает свой индивидуальный фундамент для развития, существования и реализации своих возможностей [2, с. 34].

Педагогу нужно четко понимать и уметь тот час, же среагировать на построение взаимоотношений между участниками школьного коллектива. Формирование нравственно-воспитанной личности во многом зависит от классного руководителя. С самого первого класса, педагог как классный руководитель должен понимать, как он сможет правильно и четко построить свою работу по воспитанию дружелюбной, комфортной обстановки для каждого обучающегося в классе, как преодолеть коммуникативные барьеры между участниками данной группы. Выявить лидеров и аутсайдеров в классе.

На протяжении всего образовательного процесса, более активные и менее пассивные учащиеся могут стать помощниками в формировании коллектива внутри класса [3].

В процессе образовательной системы, педагог формирует с помощью системно-деятельностного подхода, мировоззренческое видение учащихся той или иной ситуации вокруг себя, толерантное отношение к другим участникам образовательного процесса, понимание и сопереживание в ситуации успеха или неуспеха, взаимную помощь в решении учебной задачи.

Ребенок уже на первом году своей образовательной деятельности, должен четко понимать, как устроена система взаимоотношений между другими учащимися. Как правильно взаимодействовать внутри коллектива, научиться управлять своими психофизиологическими особенностями. Педагог как наставник должен всячески способствовать развитию личностных качеств учащегося, если они не являются неприемлемы в социальном пространстве.

Процесс глобализации негативно влияет на отношение человека к государству и к другим людям. Именно поэтому четкое построение алгоритма взаимодействия и дальнейшее развитие и укрепление личностных качеств, обучающихся очень важно в современном мире [4, с. 13].

Образовательный процесс тесно связан с нравственным воспитанием школьников. Каждая система имеет свою определенную структуру и зависимость от ряда компонентов, именно поэтому выделяются определенные задачи и цели для формирования всесторонне развитой личности, будущего гражданина своего государства:

1. Обучение детей понимать себя и уметь контролировать свои личные качества.
2. Воспитание интереса к окружающим людям, понимание чувств и сопереживание.
3. Развитие навыков коммуникации с другими людьми.
4. Развитие оценочного суждения, направленного на анализ своей деятельности.
5. Умение вырабатывать положительных черт характера, способствующих правильному взаимодействию в обществе.
6. Социализация ребенка как ключевое понятие образованной личности.

На основе вышеизложенных принципов формирования нравственной личности, можно выделить главное положение формирования и развития личностных качеств детей. Это гражданская позиция индентичности личности в форме сознательного уровня понимания действительности.

В первую очередь при развитии личностных качеств ребенка, должна быть четкая ориентация на содержательный компонент моральных принципов. Развитие его этических чувств как регулятора морального поведения.

Педагог в процессе своей деятельности должен выявить некоторые ценностные характеристики личности, для того, чтобы в дальнейшем уметь правильно структурировать свою работу в формировании единого школьного коллектива, то есть класса [5, с. 44].

Если будут соблюдены все задачи, цели по формированию целостной системы личностных качеств детей, тогда процесс образования будет проходить на высоком уровне доверия, правильной расстановке приоритетов в разных областях знаний и человеческих факторов.

Также педагог должен сформировать четкое представление обучающихся об понятии самооценки. Каждый ученик на разном уровне взаимоотношений с окружающими, должен разграничивать собственные приоритеты и уметь правильно и грамотно организовать взаимодействие с другими детьми.

**Выводы.** На основе изложенного материала, можно сделать вывод. Педагог (классный руководитель), должен четко определять уровни духовно-нравственного развития личности учащихся, определять изменения, произошедшие в личности ребенка в течении определенного времени. Проводить постоянный мониторинг уровня взаимоотношений в коллективе, уметь определять методы и приемы для эффективной корректировки личностных взаимоотношений. Правильно построить свою работу с учетом психофизиологических особенностей детей на разных уровнях формирования особенностей.

**Аннотация.** Статья посвящена формированию нравственно-личных качеств младших школьников, морально-нравственного и социально открытого поведения в школьном коллективе. Рассмотрены задачи, методы и понятия, направленные на развитие и воспитание гражданина России.

**Ключевые слова:** личностные качества, поведение, воспитание и развитие, коллектив.

**Annotation.** The article is devoted to the formation of moral and personal qualities of younger students, moral and socially open behavior in the school team. The tasks, methods and concepts aimed at the development and education of the citizen of Russia are considered.

**Keywords:** personal qualities, behavior, education and development, team.

**Литература:**

1. Доронова, Т.Н. и др. Воспитание, образование и развитие детей в школе: методическое руководство; М.: Просвещение, 2015.
2. Зеньковский В.В. Задачи и средства воспитания // Русская школа за рубежом. Исторический опыт 20х годов. М., 2014.
3. Квашко, Л.П. Личностное саморазвитие: миф или реальность? Владивосток: Дальневосточный университет, 2015.
4. Корепанова И.А. Зона ближайшего развития как проблема современной психологии. М., 2014.
5. Кузнецов А.А. Проблема влияния внутренних противоречий на развитие личности // Сборник статей по конфликтологии. Удмуртский государственный университет, г. Ижевск. 2016.

УДК 371

### ПРИНЦИПЫ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ УЧРЕЖДЕНИЕМ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ОО

*магистрант Черных Алена Алексеевна  
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)  
Федерального государственного автономного образовательного  
учреждения высшего образования  
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)*

**Постановка проблемы.** Система отечественного образования на современном этапе своего развития переживает период модернизации, который характеризуется переходом учреждений образования на деятельность, регламентируемую федеральными государственными стандартами. В условиях реализации ФГОС изменяется спектр требований к образовательному процессу. Данные изменения касаются:

- технологий обучения (переход к «содержательным» и «компетентностным»);
- процедур оценивания результатов обучения (оценка включает не предметные но и метапредметные, и личностные результаты);
- процедур аттестации педагогических кадров;
- аспектов управления образовательными организациями [1].

По мнению А.С. Макарова, в условиях реализации ФГОС особую актуальность приобретает проблема эффективного управления образовательным учреждением, способного обеспечить выполнение задач, поставленных государством [2].

Важнейшей задачей системы управления образовательными учреждениями на этапе модернизации образования является обеспечение готовности организаций, осуществляющих образовательную деятельность, к успешной реализации требований федеральных государственных стандартов.

**Изложение основного материала исследования.** На основе анализа основных нормативных документов, регламентирующих решение проблемы управления образовательными учреждениями в условиях перехода во ФГОС ОО, таких как «Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования» и «Национальная доктрина образования в Российской Федерации. Концепция модернизации образования до 2020», сформулируем основные критерии готовности образовательного учреждения к успешной реализации ФГОС:

- соответствие нормативной базы школы требованиям ФЗ №273 от 29.12.2012г. «Об образовании в Российской Федерации»;
- наличие разработанной и утверждённой ООПОО (Основной образовательной программы образовательной организации);
- наличие должностных инструкций сотрудников учреждения образования, составленных в соответствии с требованиями ФГОС;
- наличие перечня учебно-методического обеспечения реализации учебно-воспитательного процесса учреждения образования, составленного согласно требованиям ФГОС;
- обеспечение нормативного обеспечения внеурочной деятельности и ее практической реализации с учетом приоритетных направлений государства посредством взаимодействия с организациями дополнительного образования;
- наличие плана методической работы, обеспечивающей сопровождение реализации ФГОС в учреждении образования;
- материально-техническое обеспечение реализации ООПОО в соответствии с требованиями ФГОС [1; 3].

Управление учреждением образование как методологическая проблема должно решаться путем разработки определенной концепции и реализоваться путем учета основных принципов образовательного

менеджмента. Так, на основе анализа теоретических источников в качестве приоритетных принципов управления на современном этапе укажем следующие:

- принцип гуманизации;
- принцип демократизации;
- принцип диалогичности управления.

Обратимся к более детальному анализу указанных принципов управления учреждением образования в условиях реализации ФГОС ОО.

Принцип гуманизации реализуется в системе управления учреждением общего образования с таких позиций:

- обеспечение совместной деятельности и партнерства администрации школы и педагогического коллектива;
- создание условий для активного участия педагогического состава в решении всех актуальных вопросов функционирования учреждения;
- учет в процессе управления профессиональных и индивидуально-психологических особенностей представителей педагогического состава;
- обеспечение условий для профессионального роста педагогов, их профессионально-творческой самореализации, профессионального и личностного развития.

Цель соблюдения принципа демократизации заключается в повышении ответственности каждого члена коллектива образовательного учреждения за выполнение утвержденных должностных обязанностей. Этот принцип обеспечивает активное участие педагогов и родительской общественности в решении проблемы повышения качества образования подрастающего поколения в соответствии с актуальными требованиями общества и государства. Реализация данного принципа предусматривает участие всего коллектива учреждения образования в управлении, а также в формировании демократического стиля управления и обеспечении атмосферы продуктивного сотрудничества.

Принцип диалогичности в контексте анализируемой проблемы реализуется по диалогическому типу взаимоотношений. Признаками диалогичности управленческой деятельности являются:

- откровенность (открытость);
- гуманность;
- толерантность;
- доброжелательность;
- общее видение ситуации субъектами взаимодействия;
- взаимная направленность коллектива на решение проблемы;
- идейная и поведенческая активность;
- готовность принять иную точку зрения;
- равенство психологических позиций руководителя и подчиненных;
- взаимопонимание.

На основе диалогического сотрудничества представители коллектива реализуют свою индивидуальную, личностную позицию, могут при необходимости вносить коррективы в собственную позицию или взгляды коллег и администрации. Обращение к принципу диалогичности в управлении образовательными учреждениями делает педагога полноценным субъектом управленческого общения. Активное применение руководителями учреждений образования принципа диалогического взаимодействия является важным фактором установления оптимального сотрудничества и общения коллектива, а также профессионально-личностного развития руководителей.

Наряду с основными принципами управления, в психолого-педагогической литературе исследователи указывают также современные принципы образовательного менеджмента:

- принцип комплексности;
- принцип объективности;
- принцип преемственности соответствие качества для различных уровней реализуемых образовательных программ;
- принцип перспективности;
- принцип оптимальности;
- принцип уровневости;
- принцип рефлексивности [4; 5].

**Выводы.** Таким образом, в условиях реализации ФГОС одной из важнейших методологических проблем развития образования является решение вопросов управления образовательными учреждениями. В данном контексте решение указанной проблемы должно обосновываться требованиями ФГОС. Эффективность решения анализируемой проблемы возможна, наряду с учетом иных рекомендаций, путем соблюдения основных принципов управлений учреждениями образования (гуманизации, демократизации, диалогичности) и современных принципов образовательного менеджмента.

**Аннотация.** Статья посвящена изучению проблемы управления учреждением образования в условиях реализации ФГОС общего образования. В работе изучаются основные изменения, продиктованные переходом работы учреждений образования согласно требованиям ФГОС, проанализированы основные и указаны современные принципы управления учреждениями образования в условиях реализации ФГОС общего образования.

**Ключевые слова:** управление образовательным учреждением, образовательный менеджмент, ФГОС, актуальные требования государства и общества, изменения, модернизация, готовность образовательной организации к реализации ФГОС, принципы управления учреждением образования.

**Annotation.** The article is devoted to the study of the problem of management of educational institutions in the conditions of implementation of the GEF of General education. The paper studies the main changes dictated by the transition of educational institutions in accordance with the requirements of the GEF, analyzes the basic and modern principles of management of educational institutions in the conditions of implementation of the GEF of General education.

**Keywords:** educational institution management, educational management, GEF, current requirements of the state and society, changes, modernization, readiness of the educational organization to implement the GEF, the principles of management of the educational institution.

#### Литература:

1. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования: проект / Рос. Акад. Образования; под ред. А.М. Кондакова, А.А. Кузнецова. – М.: Просвещение, 2010. – 39 с.
2. Макаров А.С. Управление образовательным процессом в школе в условиях введения ФГОС // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 32. – С. 380–384. – URL: <http://e-koncept.ru/2017/771110.htm>.
3. Национальная доктрина образования в Российской Федерации. Концепция модернизации образования до 2020 / Режим доступа: <http://www.edu.ru>
4. Султанова Ф.Р. Управление инновационной деятельностью учреждения дополнительного образования детей: дис. к.п.н.: 13.00.01 Ижевск, 2005.
5. Шамова Т.И., Третьяков П.И., Капустин Н. П. Управление образовательными системами: Учебное пособие / Под ред. Т.И. Шамовой. – М., 2002. – 319 с.

УДК:378.2

### КОНТЕКСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

*кандидат филологических наук, доцент Швецова Марина Геннадьевна  
Вятский государственный университет (г. Киров);  
магистрант Гуляева Татьяна Леонидовна  
Вятский государственный университет (г. Киров)*

**Постановка проблемы.** Важность и необходимость владения иностранными языками обеспечивает обществу передовые позиции в науке и технике, сотрудничество в международном образовательном и экономическом пространстве.

Формирование иноязычной коммуникативной компетенции при обучении иностранным языкам тесно связано с компетентностным подходом в преподавании иностранным языкам и находит свое выражение в теории контекстного образования. В современном образовании внимание концентрируется на развитии личности обучающихся. Это находит свое выражение и в обучении иностранным языкам. Одной из важных составляющих языковой личности является коммуникативная компетенция, которая включает в себя формирование лексических и грамматических навыков, развитие речевых умений, знание фонетики, стилистики и культуры языка, а также владение средствами языка и видами речевой деятельности – говорением, аудированием, чтением и письмом [3]. Благодаря иностранному языку обучающимся передается не абстрактная лингвистическая информация (фонетическая, лексическая, грамматическая), требующая заучивания и воспроизведения, а информация, непрерывно связанная с будущей профессиональной деятельностью. [4]. В нашей статье мы остановимся на рассмотрении проблемы контекстного подхода в обучении иностранным языкам.

**Изложение основного материала исследования.** В основу компетентностного подхода положена психолого-педагогическая теория формирования и дальнейшего развития компетенций обучающихся, которые должны «схватывать» не только предметно-технологическую, но и социально-нравственную стороны деятельности обучающихся, реализовывать цели как обучения, так и воспитания в одном потоке социальной по своей сути образовательной деятельности. По мнению А.А. Вербицкого контекстным считается такое образование, в котором на языке наук и с помощью всей системы педагогических технологий, традиционных и новых, последовательно моделируется предметное и социальное содержание будущей практической и профессиональной деятельности обучающихся [1]. Следовательно, развитие личности обучающихся в общем и профессиональном направлении протекает в контекстном образовании по плану постепенного и поступательного продвижения субъекта образовательной деятельности от учебной деятельности к профессиональной практической деятельности. Как и все педагогические и методические методы и подходы к обучению располагают принципами, так и контекстный подход обладает следующими принципами:

- 1) принцип психолого-педагогического обеспечения личностно-смыслового включения студента в учебную деятельность;
- 2) принцип последовательного моделирования в учебной деятельности студентов целостного содержания, форм и условий профессиональной деятельности специалистов;
- 3) принцип проблемности содержания обучения и процесса его развертывания в образовательном процессе;
- 4) принцип адекватности форм организации учебной деятельности студентов целям и содержанию образования;
- 5) принцип ведущей роли совместной деятельности, межличностного взаимодействия и диалогического общения субъектов образовательного процесса (преподавателя и студентов, студентов между собой);
- 6) принцип педагогически обоснованного сочетания новых и традиционных педагогических технологий;
- 7) принцип открытости, т.е. использования для достижения конкретных целей обучения и воспитания в образовательном процессе контекстного типа любых педагогических технологий, предложенных в рамках других теорий и подходов;
- 8) принцип единства обучения и воспитания личности профессионала [2].

Контекстный подход в обучении иностранным языкам способствует активизации коммуникативных возможностей; усвоению профессионально-направленной лексики; развитию умений, обобщать, комментировать, высказывать свою точку зрения; практическому освоению ролевого поведения в ситуациях иноязычного общения. Методами и технологиями реализации контекстного обучения иностранным языкам выступают, например, метод создания проблемной ситуации; технология проблемного обучения с применением проектной технологии; работа в малых группах по технологии «Обучение в сотрудничестве».

Одним из методов контекстного обучения является метод создания проблемной ситуации с помощью контекстной задачи. Суть его заключается в том, что преподаватель предлагает на занятии реальную жизненную ситуацию или моделирует воображаемую и побуждает обучающегося действовать в ней, опираясь на имеющиеся у него знания и опыт. Задачи, которые встречаются в той или иной реальной

ситуации, относятся к контекстным задачам. Их контекст обеспечивает условия для применения и развития знаний при решении проблем, возникающих в реальной жизни. Например, групповая самостоятельная работа по теме «Высшее образование» проводится в интерактивной форме на практическом занятии в контексте технологии проблемного обучения с применением проектной технологии (в рамках краткосрочного проекта). При проведении занятия используется работа в малых группах по технологии «Обучение в сотрудничестве». Группа разбивается на малые группы по 4 человека. Вводится ситуация: Представьте, что Вы работаете в министерстве образования. Перед Вами стоит задача: доказать необходимость получения высшего образования. Рассмотрите ситуацию всесторонне, взвесьте все доводы «за» и «против». Представьте Ваше заключение в виде аргументированного высказывания. Внутри группы распределяются роли, назначается руководитель.

Следующая ситуация с использованием указанных методов и технологий может быть, к примеру, такая: вообразите, что Вы работаете психологом, а перед Вами стоит задача: найти решение в ситуациях развода. Рассмотрите ситуацию всесторонне, взвесьте все доводы «за» и «против». Представьте Ваше заключение в виде аргументированного высказывания.

Активизации познавательной деятельности обучающихся способствует применение современных технических средств обучения – компьютеров, аудио- и видеосредств, повышающих интерес к предмету. Аутентичные материалы придают процессу обучения наглядность и воспроизводят естественные условия применения иностранного языка.

Новизна изучаемых в ходе занятий по иностранному языку материалов по специальности, обсуждение профессионально важных вопросов ведут к углублению владения на более высоком уровне изучаемого иностранного языка и повышению профессиональной компетенции.

**Выводы.** Контекстуальный подход в обучении иностранным языкам активизирует коммуникативные возможности обучающихся, развивает умения и навыки научной и практической работы в профессиональном плане, формируя иноязычную коммуникативную компетенцию, что является системообразующей базой для профессионального становления личности студента. Высококвалифицированный специалист наряду с высоким уровнем культуры и профессиональным общением должен владеть данными профессиональными знаниями.

**Аннотация.** Опора на личностное восприятие во время профессиональной подготовки обучающихся находят свое отражение в контекстном подходе к обучению иностранным языкам. Данная статья посвящена анализу компетентностного подхода в преподавании иностранным языкам при формировании иноязычной коммуникативной компетенции, что находит свое выражение в теории контекстного образования, его принципах и подходах.

**Ключевые слова:** иноязычная коммуникативная компетенция, формирование, иностранный язык, обучение, контекстный подход.

**Annotation.** The reliance on the personal perception in professional training of students is reflected in the contextual approach to teaching foreign languages. This article deals with the analysis of the competency-based approach in teaching foreign languages while forming the foreign language communicative competence, which is expressed in the theory of the contextual approach, its principles and approaches.

**Keywords:** foreign language communicative competence, formation, foreign language, teaching, contextual approach.

#### **Литература:**

1. Вербицкий А.А. Теория контекстного образования как концептуальная основа реализации компетентностного подхода. // Коллекция гуманитарных исследований. Электронный научный журнал. – № 2 (2), 2016. – С. 7.
2. Вербицкий А.А. Теория контекстного образования как концептуальная основа реализации компетентностного подхода. // Коллекция гуманитарных исследований. Электронный научный журнал. – № 2 (2), 2016. – С. 11.
3. Львов М.Р. Словарь-справочник по методике преподавания русского языка: Пособие для студентов педагогических вузов и колледжей. - М.: Издательский центр "Академия"; Высшая школа, 1999. - С. 92-93.
4. Старостина Н.В. Контекстный подход в обучении иностранным языкам в высшей школе. – Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2014. № 6 (36). Ч. II. - С. 186.

## СОДЕРЖАНИЕ

Абибуллаева Энисе Эдемовна Нафиева Зарема Шевкетовна	ПРОБЛЕМА УПРАВЛЕНИЯ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТОЙ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ В СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ	4
Айдерова Тамила Энверовна	СИНТАКСИЧЕСКИЕ КОНСТРУКЦИИ ТЕКСТОВ РЕКЛАМЫ (НА МАТЕРИАЛЕ НАРУЖНОЙ РЕКЛАМЫ ГОРОДА СИМФЕРОПОЛЯ)	6
Акбарова Анна Петровна	ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	7
Бакиева Ольга Афанасьевна Ошева Александра Владимировна	МЕТОДЫ ДИАГНОСТИКИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА	9
Бекиров Сервер Нариманович	СОЦИАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА: СУЩНОСТЬ, СТРУКТУРА, ЭТАПЫ ФОРМИРОВАНИЯ	12
Бекирова Эльмира Шевкетовна	ПОЛИКУЛЬТУРНЫЙ ПОДХОД В ПРЕПОДАВАНИИ ИСТОРИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ	13
Березина Татьяна Анатольевна Сомкова Ольга Николаевна	РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ОБЛАСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С СЕМЬЯМИ ДОШКОЛЬНИКОВ	15
Бугославская Александра Владимировна	ОБРАЩЕНИЕ К МЕТОДУ МОДЕЛИРОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА	18
Бужинская Яна Михайловна	ПРЕПОДАВАНИЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ В КОНТЕКСТЕ МЕТОДОЛОГИИ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	19
Бунина Елена Викторовна	СОЗДАНИЕ И ВНЕДРЕНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ МОДЕЛИ ПЕДАГОГА ДЕТСКОГО САДА	21
Валова Анастасия Александровна	ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ОПТИМИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ПО ВОСПИТАНИЮ И СОЦИАЛИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ	24
Везетиу Екатерина Викторовна	ПРИНЦИПЫ ГУМАНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	26
Вовк Екатерина Владимировна	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ	28
Горбунова Наталья Владимировна	МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ	29
Донина Ирина Александровна Виноградова Юлия Алексеевна	ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ В ШКОЛЕ: ВОЗМОЖНО ИЛИ НЕТ?	31
Донина Ирина Александровна Виноградова Юлия Алексеевна	ВНУТРЕННИЙ МАРКЕТИНГ КАК ПУТЬ К РЕШЕНИЮ ПРОБЛЕМЫ ГЕТЕРОГЕННОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	32



Донина Ирина Александровна Поломошнова Светлана Анатольевна Образцова Елена Вячеславовна	ИНКЛЮЗИВНАЯ ШКОЛА: ПОЗИТИВНЫЙ ОПЫТ	33
Донина Ирина Александровна Шустров Андрей Сергеевич	ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ КОМИКСОВ: ИСТОРИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ	36
Зенцова Инна Михайловна	ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДОМАШНЕГО ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ПРАКТИКУМА ДЛЯ ПРЕДПРОФИЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ	38
Кабанова Валентина Николаевна	СИНЕРГЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ	40
Карпеева Ранса Семеновна	ПРАКТИЧЕСКАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ РОЛИ И ФУНКЦИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ТЕХНИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ	41
Койкова Эльзара Имдатовна Навальнева Юлия Евгеньевна	УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ КОМПЕТЕНЦИИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ КАК ФАКТОР ОПТИМИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	43
Колесова Елена Васильевна	ДИАГНОСТИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В СИСТЕМЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ	45
Кот Тамара Алексеевна	ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ К ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С РОДИТЕЛЯМИ ВОСПИТАННИКОВ	47
Красношлыков Андрей Анатольевич	О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ ВНЕДРЕНИЯ ГОСУДАРСТВЕННЫХ УСЛУГ, ОКАЗЫВАЕМЫХ ИНФОРМАЦИОННЫМИ ЦЕНТРАМИ МВД РОССИИ, В ЭЛЕКТРОННОМ ВИДЕ	49
Миронова Светлана Петровна	ПРОСТРАНСТВЕННАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА	51
Овсянникова Оксана Александровна Цыбанёва Дарья Леонидовна	РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА К ИСТОРИИ АРХИТЕКТУРЫ ГОРОДА ТЮМЕНИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	53
Пономарёва Елена Юрьевна	КОМПОНЕНТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОБУСЛОВЛЕННОЙ СТРУКТУРЫ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА	56
Смирнова Мария Владимировна	АФФИЛИАЦИЯ КАК ФАКТОР, ОКАЗЫВАЮЩИЙ ВЛИЯНИЕ НА КАЧЕСТВО ЖИЗНИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ	57
Товкач Светлана Сергеевна	ЯЗЫКОВОЕ МАНИПУЛИРОВАНИЕ КАК СПОСОБ ВОЗДЕЙСТВИЯ НА ЧИТАТЕЛЯ В ПЕЧАТНЫХ СМИ РЕСПУБЛИКИ КРЫМ	60
Тюрина Светлана Викторовна Костенко Екатерина Сергеевна	СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ОСУЖДЕННЫХ	62
Храмова Юлия Николаевна Хайруллин Рестям Давлетбаевич	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРАКТИКО- ОРИЕНТИРОВАННЫХ ФОРМ И МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА	65

<b>Хромов Николай Николаевич</b>	<b>РОЛЬ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ В СТАНОВЛЕНИИ КЛАССНОГО КОЛЛЕКТИВА И ЕГО ВЛИЯНИЕ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ</b>	<b>67</b>
<b>Черных Алена Алексеевна</b>	<b>ПРИНЦИПЫ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ УЧРЕЖДЕНИЕМ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ОО</b>	<b>68</b>
<b>Швецова Марина Геннадьевна Гуляева Татьяна Леонидовна</b>	<b>КОНТЕКСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ</b>	<b>70</b>

# Педагогический вестник

## Выпуск 7



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 27.03.2019. Сдано в набор 08.04.2019. Дата выхода 23.04.2019  
Формат 210x297. Бумага: офсетная. Печать: трафаретная. Условн. печатн. листов 8,71.  
Тираж 500 экз. Цена свободная.