

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



ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ВЕСТНИК

Выпуск 3

Научный журнал

**Новосибирск
Ялта
2018**

УДК 37
ББК 74.04
П 78

Рекомендовано ученым советом Гуманитарно-педагогической академии (филиал) «Крымского федерального университета им. В. И. Вернадского» от 26 ноября 2018 года (протокол № 11)

Педагогический вестник. – Научный журнал: – Новосибирск: Изд. АНС «СибАК», 2018. – Вып. 3. – 74 с.

Главный редактор:

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

Редакционная коллегия:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Все права защищены.

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

Постановка проблемы. Необходимость системной реорганизации образовательной отрасли стимулировала переход последней на инновационную стратегию развития. Модернизация образования и реализация инновационной стратегии подразумевает не только решение задач по формированию инновационного потенциала учебных заведений, а, прежде всего, по формированию инновационного личностного потенциала педагогов и его развития.

По мнению А.А. Казанцевой, «личностный аспект является одним из основополагающих в решении вопросов, касающихся проектирования и практической реализации различного рода инноваций» [1, с. 73].

Изложение основного материала исследования. Анализ теоретической литературы, посвященной проблемам развития инновационных процессов в системе образования, формирования творческой личности учителя, системы профессионально значимых личностных черт педагога и раскрытия понятий, характеризующих его личностные качества, подтверждает важность и актуальность исследования проблемы формирования личности педагога в условиях инновационных изменений образовательной системы, в частности первоочередной задачей изучения данной проблемы является определение сущности и обоснования инновационных составляющих личности современного педагога, а именно:

- инновационного мышления;
- инновационного поведения;
- инновационной культуры [4].

Обратимся к изучению сущности очерченных понятий.

Успешное течение инновационных процессов в образовании подразумевает наличие у педагогов умений к пониманию и анализу последовательных этапов от создания до стандартизации педагогической инновации, ценности результатов и сущности стратегии внедрения инновации; к осознанию сущности инновационной деятельности. Иными словами, одним из ведущих требований к личности педагога является наличие способности мыслить инновационно.

По мнению С. Е. Крючковой, «инновации выступают проявлением глобального аспекта человеческой деятельности вообще и по своему глубинному смыслу они относятся не только к процессу создания и распространению новшеств, но и к изменению в образе жизни, стиле мышления, которые, так или иначе, затрагивают новшества» [3].

Так, профессиональное мышление педагога, важнейшими характеристика которого являются прогностичность, проблемность, самостоятельность, активность, гибкость, творчество [5], должно сегодня обретать новый качественный признак, к которому исследователи относят инновационность [3].

Инновационное мышление учителя как составляющая педагогического мышления является когнитивным образованием, специфическим интеллектуальным инструментом, обеспечивающим определенную технологию течения мыслительных процессов, а также познавательную и поисковую активность специалиста [3].

Сущность инновационности мышления педагога проявляется в специфическом подходе к организации профессиональной деятельности, в которой сочетаются практический и теоретический типы инновационного мышления, обеспечивающего формирование интеллектуальной составляющей личности учителя и определяющего его поведение.

Так, внешней демонстрацией инновационного мышления педагога выступает инновационное поведение, характер которого проявляется в действиях, способах и методах осуществления инновационной деятельности. Анализируемый тип педагогического поведения связан с постоянным поиском и апробацией учителем наиболее эффективных тактических моделей осуществления инновационной деятельности. Специфика и сущность инновационной деятельности должно соответствовать истинным интересам педагога и способствовать его развитию как личности и специалиста [2].

Результатом осуществление личностью педагога инновационного поведения является поэтапное формирование его инновационной культуры.

Инновационная культура, по мнению В.Н. Фокиной, – это знания, умения и опыт целенаправленной подготовки и комплексного внедрения и всестороннего освоения нового в различных отраслях человеческой жизнедеятельности при сохранении в инновационной системе динамического единства старого, современного и нового; иными словами, это свободное творение нового с соблюдением принципа преемственности [6].

Инновационная культура современного педагога характеризуется уровнем его способности к таким видам мышления, как:

- творческое (продуктивное);
- критическое (оценивающее).

В данном ключе уточним, что творческое мышление педагога выступает ключевым в процессе открытия принципиально нового и направлено на генерирование новых педагогических идей и решения инновационных задач в области образования. Критическое мышление учителя стоит рассматривать в значении некоего фильтра, который позволяет выявить недостатки представленной идеи или же определяет отрасли возможного применения педагогических инноваций.

Одним из основных показателей сформированности инновационной культуры педагога является его инновационная активность. В личностном (субъективном) плане указанная активность проявляется в определенной направленности личности каждого учителя на творческую деятельность, которая исходит из понимания необходимости внедрения педагогических новшеств, а также определяется условиями, в которых находится учитель, пониманием им общественной значимости инновационных изменений в образовании.

Выводы. Резюмируя вышеизложенное заключим, что обеспечение инновационного характера развития и функционирование образовательных систем в полной мере зависит от уровня развития инновационного

потенциала педагогических кадров и сформированности их профессионально-значимых личностных качеств. В контексте проблемы реализации инновационной педагогической деятельности к таким качествам относят инновационное мышление, инновационное поведение и инновационную культуру педагога.

Инновационное мышление учителя представляет собой его способность к выявлению внешне скрытых признаков и свойств педагогической проблемы, к распознаванию в процессе сравнения и классификации причинно-следственных связей и принятия оптимальных педагогических решений.

На основе развития инновационности мышления открывает возможность реализации инновационной деятельности, под которой мы понимаем стратегический тип поведения педагогов; алгоритм осуществления инновационной деятельности, выступающей ведущим способом развития личности и педагогического коллектива в целом.

В результате инновационного поведения педагога формируется его личностная (субъективная) инновационная культура, способствующая процессам адаптации учителя к инновационным изменениям, а также его личностному и профессиональному росту.

Аннотация. Статья посвящена изучению роли личности педагога в процессе развития инноваций в образовании. В работе анализируются основные составляющие инновационной структуры личности педагога, а именно: инновационное мышление, инновационное поведение, инновационная культура.

Ключевые слова: инновации, инновационная деятельность, педагогические инновации, личность педагога, инновационные составляющие личности педагога, инновационная структура личности, инновационное мышление, инновационное поведение, инновационная культура.

Annotation. The article is devoted to the study of the role of the teacher's personality in the development of innovations in education. The paper analyzes the main components of the innovative structure of the teacher's personality, namely: innovative thinking, innovative behavior, innovative culture.

Keywords: innovations, innovative activity, pedagogical innovations, personality of the teacher, innovative components of the personality of the teacher, innovative structure of the personality, innovative thinking, innovative behavior, innovative culture.

Литература:

1. Казанцева А. А. К проблеме подготовки специалистов в области инноваций // «Magister Dixit» – научно-педагогический журнал Восточной Сибири. – 2014. – №3. – С. 70-74.
2. Канарская, О. В. Теоретические основы формирования положительной учебной мотивации (инновационный подход). – СПб., 2002. – 89 с.
3. Крючкова С.Е. Инновации: философско-методологический анализ: автореф. дис...д-ра филос. наук: 09 00 11. – М., 2001. – 19 с.
4. Куликов С.Б. Инновационная направленность современного образования как проблема философии науки / С. Б. Куликов // Сибирский педагогический журнал. – 2005. – № 1. – С. 62-69.
5. Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат / ред.: Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобский. – Москва: Педагогика, 1990. – 104 с.
6. Фокина В.Н. Инновационная культура преподавателя ВУЗа: теоретическая модель социологического исследования // Инновации в образовании. – 2001. – № 1. – С. 24-29.

УДК 371

ПРОБЛЕМА СОЦИАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

*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. Учитывая тот факт, что студенческий возраст – это период активного формирования внутренней потребности личности соотносить свои стремления с интересами общества, можно утверждать, что данный возрастной период становления личности является сенситивным для усвоения социального опыта, общественно значимой деятельности, а также формирование активной творческой личности. Данный возраст охватывает период смены учебной деятельности личности на учебно-профессиональную. Так, от уровня гармоничности протекания данного возрастного периода зависит во многом качество профессиональной подготовки выпускника и успешность его дальнейшей профессиональной деятельности.

На основе вышеизложенного подчеркнем, а также на базе анализа достижений современной психолого-педагогической науки подчеркнем, что одной из важнейших задач высшей школы является обеспечение гармоничной адаптации и социализации первокурсника. Актуальность данной задачи как психолого-педагогической проблема обоснована влиянием степени социализации студента на уровень качества его профессионального образования и успешной реализации себя в будущей профессии.

Изложение основного материала исследования. Социализация охватывает все социальные процессы, благодаря которым индивид усваивает определенные знания, нормы, ценности, позволяющие ему быть полноправным членом общества. Социализация включает стихийные и спонтанные процессы, которые влияют на формирование личности [5, с. 95].

Социализация личности – один из первых вопросов, которые возникают в процессе подготовки молодежи к профессиональному труду и зрелой жизни.

По мнению исследователей М. А. Колокольцева, М. М. Янченко, «В этот объективно непростой возрастной период первокурснику предстоит включиться в процесс делового, учебного взаимодействия и общение с новым кругом сверстников, незнакомыми преподавателями, администрацией колледжа. Вполне вероятно, что привычная для бывшего школьника модель поведения может оказаться малоэффективной или вообще неприемлемой в новых условиях» [2, с. 151].

Успешная социализация студента педагогического вуза, по нашему мнению, является залогом его успешной профессиональной деятельности, в частности той ее стороны, которая связана с социализацией подрастающего поколения.

Одним из основных результатов социализации является социализированность личности – сформированность личностных черт, необходимых для жизни в обществе, развитых в результате усвоения соответствующих социальных установок, ценностей, способов мышления и других социальных качеств, которые будут характеризовать личность и на следующих стадиях развития [4].

Значимым результатом социализации исследователи считают социальную зрелость личности – высокий уровень определенной системы индивидуальных (личностных) качеств [4].

Конечным результатом социализации студентов – будущих педагогов является сформированность социальной компетентности как результата социального развития, который представляет собой сумму определенных личностных свойств, потребностей, способностей, элементарных теоретических представлений и практических умений и касается прежде всего таких сфер, как социальное мышление, речь, мотивы, эмоции, межличностное поведение. В рамках социальной компетентности исследователями выделяют когнитивный, поведенческий и эмоциональный компоненты [1].

А. В. Мудрик подчеркивает, что «в процессе социализации заложен внутренний, до конца не разрешимый конфликт между мерой приспособления человека к обществу и степенью его обособления в обществе... Эффективная социализация предполагает определенный баланс приспособления и обособления» [3, с. 22].

В процесс социализации выделяют два взаимозависящих этапа:

- адаптацию – приспособление к окружающему миру, в том числе и к общественной среде;

- интериоризацию – усвоение, присвоение знаний, норм определенного общества, которые становятся составными элементами самосознания личности.

Данную мысль разделяет и Г.М. Андреева, подчеркивая, что социализация является двусторонним процессом, включающим такие этапы:

- усвоение индивидуумом опыта путем вхождения в систему социальных связей;

- активное деятельное включение в социальную среду [1].

Процесс успешной социализации будущих педагогов предусматривает учет ряда социально-педагогических условий.

Одним из основных условий в указанном ключе является осуществление целенаправленного, организованного социально-психологического воздействия на адаптацию студентов первого курса к условиям учебно-воспитательного процесса высшего педагогического учебного заведения. В рамках учета данного условия могут создаваться центры социально-психологической адаптации первокурсников, в систему задач которых входит:

- ознакомление первокурсников с формами и методами обучения в вузе;

- формирование у студентов интереса к будущей профессионально-педагогической деятельности;

- развитие позитивной мотивации к овладению умениями и навыкам педагогической профессии.

В процессе социализации студентов высших педагогических учебных заведений большое значение имеет привлечение их к активным формам общественной деятельности. В данном ключе вариантом учета данного условия может стать привлечение студентов к волонтерской деятельности и развитие их общественной активности во время учебной и внеучебной деятельности.

Одним из эффективных инструментов решения исследуемой проблемы является привлечение первокурсников педагогических специальностей к социальному проектированию. Такой вид деятельности будет способствовать повышению социальной активности студентов, результатом чего станет их успешная социализация.

К специально педагогическим условиям оптимизации процесса социализации первокурсников стоит отнести следующие:

- обеспечение субъект-субъектного характера педагогического взаимодействия преподавателей и студентов;

- диалогическая форма педагогического общения на занятиях;

- преобладание активных и интерактивных форм обучения в образовательном процессе.

Выводы. Соблюдение указанных условий и механизмов целенаправленной социализации студентов-первокурсников педагогических специальностей позволит не только избежать сложных ситуаций в период обучения студентов, но и обеспечить более высокий уровень качества их профессиональной подготовки, оптимизировать процесс их вхождения в будущую профессию.

Аннотация. Статья посвящена проблеме социализации первокурсников – будущих педагогов. В работе проанализированы основные теоретические аспекты проблемы социализации студенческой молодежи. В исследовании определены и рассмотрены педагогические и социально-педагогические условия социализации первокурсников педагогического вуза.

Ключевые слова: адаптация, социализация, социальная компетентность, первокурсники, студенты, будущие педагоги, социально-педагогические условия, механизмы, этапы социализации.

Annotation. Статья посвящена проблеме социализации первокурсников – будущих педагогов. В работе проанализированы основные теоретические аспекты проблемы социализации студенческой молодежи. В исследовании определены и рассмотрены педагогические и социально-педагогические условия социализации первокурсников педагогического вуза.

Keywords: adaptation, socialization, social competence, freshmen, students, future teachers, socio-pedagogical conditions, mechanisms, stages of socialization.

Литература:

1. Андреева Г.М. Социальная психология: учебник для вузов. – М.: Аспект Пресс, 2010. – 363 с.

2. Колокольцева М.А., Янченко М.М. Социализация студентов колледжа в период адаптации // Наука и школа. – 2017. – № 4. – С. 150-159.

3. Мудрик А.В. Социализация человека: учеб. пособие для студентов вузов. – М.: Академия, 2004. – 304 с.

4. Социальная педагогика: Курс лекций: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под общ. ред. М.А.Галагузовой. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 416 с.

УДК 371

ПРОБЛЕМА ОПРЕДЕЛЕНИЯ КОМПОНЕНТОВ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*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. Педагогическая деятельность представляет собой интегративное образование. В рамках данной деятельности спектр задач педагога включает не только реализацию обучения подрастающего поколения, но и осуществление воспитательной работы, направленной на формирование личности будущего гражданина. В этой связи задачей высшей школы, реализующей профессиональное образование будущих педагогов, является формирование профессиональной готовности к педагогической деятельности, одним из важнейших компонентов которой является готовность будущего учителя к воспитательной работе.

Изложение основного материала исследования. В отечественной педагогике второй половины XX века одной из наиболее исследуемых стала проблема формирования готовности будущих учителей к педагогической деятельности. Данная проблема исследовалась в трудах К.М. Дурай-Новаковой, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбовича, Н.В. Кузьминой, В.А. Сластенина, А.М. Щербакова и других ученых.

Прежде чем обратиться к изучению структуры анализируемой в данном исследовании профессиональной готовности будущих педагогов, рассмотрим сущность самого понятия готовности.

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет утверждать, что в отечественной науке нет единого подхода к определению сущности понятия «готовность». В этой связи возникает потребность рассмотрения спектра мнений ученых относительно значения указанного понятия.

В трудах К.М. Дурай-Новаковой, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбовича, В.А. Сластенина готовность рассматривается как первичное и фундаментальное условие успешного выполнения любой деятельности, как степень мобилизации внутренних ресурсов человека с целью наиболее эффективного решения определенных задач [2; 3; 10].

С. Л. Рубинштейн и Б.Г. Ананьев определяют готовность как наличие способностей [8; 1]. В значении качества личности рассматривает готовность К. К. Платонов [7]. Готовность к профессиональной деятельности, по мнению В.В. Серикова, включает знания о профессии, практические умения и навыки [9].

По мнению В.А. Крутецкого, готовность представляет собой синтез качеств личности, которые определяют ее пригодность к деятельности [6].

Э.Ф. Зеер рассматривает готовность как сложное личностное образование, характеризующееся двумя уровнями. На первом – стремление овладеть какой-то профессиональной специальностью, на втором – способность, подготовленность к профессиональной деятельности [4].

По мнению В.Д. Шадрикова, готовность это не только рабочая мобилизация профессиональных и психологических возможностей, но и высший профессионализм, основанный на разнообразных, отобранных социальным опытом и профессией резервах, компенсациях и замещениях, что порождает самосовершенствование естественных данных, личного опыта и практики [11].

На основе вышеизложенного готовность учителя к профессиональной педагогической деятельности будем рассматривать в значении результата профессиональной подготовки как процесса, обеспечивающего личностно-профессиональное развитие будущего педагога, направленного на овладение студентами необходимыми общепедагогическими и специальными знаниями, умениями и навыками, на формирование у них профессионально важных личностных качеств и способностей.

Готовность к реализации воспитательной деятельности, разделяя точку зрения В.А. Караковского, будем рассматривать в значении длительного процесса и результата развития профессиональных и личностных качеств учителя, выражающихся в осознанном, положительном отношении к воспитательной работе в современных условиях [5].

Формирование готовности к воспитательной работе, наряду с обеспечением благоприятной воспитательной среды вуза и ряда педагогических условий, подразумевает знание структурных компонентов анализируемой в данном исследовании профессиональной готовности педагога.

На основе учета профессиограммы педагога и образовательно-квалификационных характеристик будущего специалиста в области образования нами выделены следующие компоненты готовности учителя к реализации воспитательной деятельности:

- мотивационно-ценностный (профессиональный интерес; мотивационно-ценностное отношение к подготовке к воспитательной работе как к важной составляющей будущей профессиональной деятельности; потребность в профессиональном саморазвитии и самосовершенствовании);
- когнитивно-мировоззренческий (психолого-педагогические знания, знание основ педагогического мастерства; знание нормативно-правовых документов по социально-правовой защите личности и прав ребенка);
- деятельностно-поведенческий (профессиональные умения, необходимые для осуществления воспитательной работы (интеллектуальные, диагностико-прогностические, организаторские, коммуникативные, рефлексивно-коррекционные); профессионально значимые личностные качества (гуманность, честность, толерантность, ответственность, тактичность, доброжелательность, коммуникабельность и т.п.)).

Указанные структурные компоненты готовности будущих педагогов к воспитательной деятельности связаны между собой и, дополняя друг друга, обеспечивают положительный результат профессиональной деятельности педагога в целом.

Выводы. Таким образом, при реализации профессиональной подготовки будущих педагогов отдельной содержательной линией должно выступать формирование готовности будущих педагогов к осуществлению воспитательной деятельности.

При формировании анализируемой в данном исследовании готовности необходимо учитывать тот факт, что это сложное интегративное образование, требующее формирования и развития педагогических умений, навыков и способностей, а также ряда профессионально значимых личностных качеств будущего специалиста в области образования. В этой связи актуализируется проблема определения компонентов структуры готовности педагога к воспитательной деятельности. Так как без их знания и учета процесс успешной и качественной подготовки будущих учителей к реализации воспитательной деятельности в учреждениях образования не представляется возможным.

Аннотация. Статья посвящена изучению проблемы вузовской подготовки будущего педагога к осуществлению воспитательной деятельности. В исследовании проанализированы научные подходы к определению понятий «готовность», «профессиональная готовность педагога», «готовность к воспитательной деятельности». В работе обозначена сущность феномена готовности будущих педагогов к осуществлению воспитательной деятельности, рассмотрены ее структурные компоненты и их составляющие.

Ключевые слова: профессиональное образование будущих педагогов, профессиональная готовность, подготовка будущего учителя к воспитательной работе, готовность к воспитательной деятельности, структура готовности педагога к воспитательной деятельности, компоненты готовности к реализации профессиональной деятельности.

Annotation. The article is devoted to the study of the problem of University training of the future teacher to the implementation of educational activities. The study analyzes the scientific approaches to the definition of the concepts of "readiness", "professional readiness of the teacher", "readiness for educational activities". The paper outlines the essence of the phenomenon of readiness of future teachers to carry out educational activities, its structural components and their components.

Keywords: professional education of future teachers, professional readiness, preparation of the future teacher for educational work, readiness for educational activity, structure of readiness of the teacher for educational activity, components of readiness for implementation of professional activity.

Литература:

1. Ананьев Б.Г. Индивидуальное развитие человека и константность восприятия / Б.Г. Ананьев, М.Д. Дворяшина, Н.А. Кудрявцева. М.: Просвещение, 1986. – 212 с.
2. Дурай-Новакова К.М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: диссертация ... доктора педагогических наук: 13.00.01. – М., 1983. – 356 с.
3. Дьяченко М. И. Педагогические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск: Изд-во БГУ, 1976. – 175 с.
4. Зеер Э.Ф. Личностно-ориентированное профессиональное образование / Э.Ф. Зеер, Г.М. Романцев // Педагогика. – 2002. – №3. – С. 16-21.
5. Караковский В. А. Воспитание для всех. - М.: НИИ школьных технологий, 2008. – 240 с.
6. Крутецкий В.А. К вопросу о привычных формах поведения. – М., 1957. – 167 с.
7. Платонов К.К. Структура и развитие личности. – М.: Наука, 1986. – 254 с.
8. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2000. – 712 с.
9. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. – М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. – 272 с.
10. Сластенин В.А. Педагогика: инновационная деятельность / В.А. Сластенин, Л.С. Подымова. – М.: ИЧП —Издательство Магистр, 1997. – 308 с.
11. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. – М., 1982.

УДК 371

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО ПСИХОЛОГА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

*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. Сущность профессионального образования будущих психологов высшей школе обоснована спецификой профессиональной деятельности психолога.

Предметная сфера практической деятельности психолога определяет цель деятельности: совершенствование знаний, умений и навыков для оказания помощи обществу в обеспечении психологического здоровья, социально-психологических условий для развития каждой личности. Данная цель обуславливает совокупность компонентов профессиональной деятельности объективного и субъективного характера [3].

К объективным характеристикам профессиональной деятельности относят цели и задачи. Ссылаясь на мнение Т. В. Дуткевич, в данном ключе уточним, что система целеполагания практической психологии включает комплекс перспективных и актуальных целей. К перспективным целям профессионального становления будущих психологов относятся:

- развитие, становление индивидуальности каждого студента-психолога;
- формирование психологической готовности будущего специалиста к жизненным ситуациям.

Перспективные цели предусматривают решение следующих задач:

- сохранение психического здоровья и предупреждение эмоциональных расстройств, снятие эмоционального напряжения, которым сопровождается период адаптации обучающихся к новым условиям жизнедеятельности;

- создание условий, способствующих развитию личностных способностей и возможностей самовыражения, самостоятельного и творческого мышления, заинтересованности в открытии нового, активизации познавательной деятельности, раскрытию творческого потенциала;

- содействие развитию лучшего понимания себя личностью, его самовосприятия, осознания собственного «я», чувства уверенности в собственных силах;

- формирование психологической компетентности.

Актуальные цели профессиональной подготовки будущих специалистов с учетом сущности деятельности практического психолога предусматривают ориентацию на решение текущих психологических проблем, связанных с теми или иными трудностями. Цели данного уровня предусматривают решение следующих задач:

- изучение причин снижения эффективности деятельности и поиски путей их преодоления;

- выявление социально-психологических проблем, проблем индивидуального развития и социализации личности и принятие соответствующих мер;

- решение психологических проблем личной жизни человека [1].

Реализация указанных целей и задач требует определения функций учебно-профессиональной деятельности студента-психолога. В данном контексте функции целесообразно понимать как «объективные, наиболее характерные совокупности профессиональных задач, однородные по содержанию, осуществление которых характеризуется устойчивыми способами и средствами использования психологического знания для достижения определенной цели» [2, с. 15].

Изложение основного материала исследования. На основе анализа положений деятельностного подхода и (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн) и теории поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина) Н.В. Шамонина рассматривает функцию в значении промежуточной единицы образовательной деятельности, которая может одновременно быть одним из компонентов субъектного опыта и признаком учебного действия [4]. Анализируя учебные и профессиональные функции деятельности студентов – будущих психологов Н.В. Шамонина определила систему (совокупность) функций, распределяя их на три группы по периодам образовательной деятельности.

1. Функции периода подготовки к учебно-познавательной деятельности, включающие:

- планирование;
- целеполагание;
- программирование;
- проектирование.

2. Функции этапа осуществления познавательной деятельности:

- реализация;
- управление;
- организация.

3. Функции этапа анализа результатов, включающие:

- рефлексия;
- контроль;
- регулирование;
- оценку результата.

Реализация указанных функций обуславливает совершенствование психологом профессиональной деятельности, где выполняются следующие функции:

- диагностическая;
- планирования;
- организаторская;
- коммуникативная;
- побудительная;
- формирующая;
- аналитическая;
- оценочная;
- координации;
- коррекции;
- совершенствования [4].

Указанные функции взаимообусловлены и используются для реализации и преобразования учебно-познавательной и профессиональной деятельности.

Выводы. Виды деятельности практического психолога представляют собой целостную систему, включающую взаимосвязанные компоненты, которые отличаются профессиональными целями, поставленными специалистом в конкретной ситуации. В рамках профессиональной подготовки студентов специализации «Психолог» целесообразно комбинировать виды учебной и профессиональной деятельности. В этом контексте обучающиеся могут быть привлечены к таким видам психологической профессиональной деятельности, как:

- просветительно-пропагандистская работа;
- пропедевтика и профилактика;
- психологическое консультирование;
- психологическая диагностика и прогностика;
- психологическая коррекция;
- социально-психологическая реабилитация.

Аннотация. Статья посвящена изучению теоретических аспектов профессионального образования будущих психологов в высшей школе. В работе рассмотрены актуальные и перспективные цели, задачи, функции профессиональной подготовки будущих психологов, сформулированные с учетом объективных характеристик профессиональной деятельности психолога.

Ключевые слова: теоретические аспекты профессионального образования, профессиональная подготовка будущих психологов, целевая направленность деятельности студентов-психологов, актуальные и перспективные цели, задачи, функции.

Annotation. The article is devoted to the study of theoretical aspects of professional education of future psychologists in higher education. The paper deals with the current and future goals, objectives, functions of professional training of future psychologists, formulated taking into account the objective characteristics of the professional activity of a psychologist.

Keywords: theoretical aspects of professional education, professional training of future psychologists, target orientation of students-psychologists, current and future goals, objectives, functions.

Литература:

1. Дуткевич Т.В. Дошкольная психология (курс лекций): Учебное пособие. – Каменец-Подольский: ФПО Сисин о. В., 2007. – 320 с.
2. Общая и профессиональная педагогика: Учебное пособие для студентов, обучающихся по специальности «Профессиональное обучение»: В 2-х книгах / Под ред. В.Д. Симоненко, М.В. Ретивых. – Брянск: Изд-во Брянского государственного университета, 2003. – Кн. 1 – 174 с.
3. Петровский А.В. Основы теоретической психологии: учебное пособие для вузов / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. – Москва: ИНФРА-М, 1998. – 528 с.
4. Практическая психология образования: Учеб. пособие для студ. психол. фак. университетов. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – С. 4

УДК 371

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К РЕАЛИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*кандидат педагогических наук 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. Одним из обязательных условий подготовки будущих педагогов в высшей школе является формирование их готовности к реализации воспитательного воздействия на обучающихся. Еще в трудах педагогов-классиков отмечалась важность воспитательной деятельности учителя и школы. Реализация воспитательной работы отличается особой спецификой, наряду с обучающей деятельностью. В этой связи целесообразно говорить о необходимости внедрения в процесс профессиональной подготовки будущих педагогов целенаправленной методической модели по формированию их готовности к реализации воспитательного взаимодействия с обучающимися.

На основе анализа теоретических источников термин «готовность к воспитательной деятельности» в рамках данного исследования будем рассматривать в значении совокупности специальных знаний, умений и навыков, необходимых для реализации воспитательной работы в школе. Указанная готовность подразумевает наличие у будущего специалиста в области образования ряда определенных личностных качеств и умений:

- педагогических способностей;
- свойств педагогического воздействия (убеждение, одобрение, внушение, стимулирование и т.д.);
- интересов;
- профессиональной памяти;
- творческого педагогического мышления;
- внимания;
- педагогической направленности мысли;
- работоспособности;
- эмоционального интеллекта;
- морального потенциала личности [1].

Показателем готовности будущего педагога к реализации гуманистического воспитания является осуществление им воспитательной деятельности, в процессе которой педагогическая цель, благодаря совместной деятельности, превращается в цель деятельности воспитанников. Следствием этого является сформированность у них качеств творческой личности и «траектории самодвижения» собственного развития.

Сущностные характеристики готовности студентов к воспитательной деятельности обуславливают ее структурные компоненты:

- целевой;
- мотивационный;
- знаниевый;
- деятельностный;
- оценочно-результативный.

Как любой педагогический процесс, формирование готовности будущего специалиста к воспитательной работе с обучающимися осуществляется под влиянием целого комплекса условий и факторов различной степени своей выраженности, направленности, устойчивости, интенсивности [3].

По мнению И.Н. Ганиевой, «эти условия и факторы являются силами, определяющими эффективность становления личности будущего специалиста, освоения профессиональных ценностей, идеалов, норм, привычек, опыта социально-ценного поведения и отношений» [2, с. 65].

Одним из важнейших условий профессиональной подготовки будущего педагога, по мнению исследовательницы, является формирование воспитательной компетентности педагога, как результата процесса формирования готовности студентов к воспитательной работе [2].

И.Н. Ганиева определяет воспитательную компетентность как интегральную характеристику профессионально-педагогической деятельности [2].

Данная интегральная характеристика объединяет такие виды компетенций:

- когнитивно-воспитательную (в области теории и методики воспитательного процесса, в области специальных предметов);
- конструктивно-воспитательную (в области процессов прогнозирования, планирования);

- регулятивно-оценочную (самооценка подготовленности, уровня воспитанности, определение путей профессионального самосовершенствования) [5].

Подготовка будущих учителей к воспитательной деятельности и педагогическому взаимодействию с обучающимися должна происходить по следующим аспектам:

- диагностическому, позволяющему определить имеющееся состояние подготовки к воспитательной деятельности;

- операционному, подразумевающему разработать система подготовки студентов к воспитательной деятельности;

- транспозиционному, предусматривающему применение студентами приобретенных в высшей школе знаний, навыков и умений по организации педагогического взаимодействия в учебно-воспитательном процессе школы во время практики и в дальнейшей профессиональной деятельности [6].

Подготовка к воспитательной работе должна включать:

- формирование определенных компонентов психологической структуры личности;

- усвоение будущим педагогом должной суммы теоретических знаний;

- формирование у студента соответствующих профессиональных умений и навыков.

В контексте формирования компонентов психологической структуры личности будущего педагога в системе формирования готовности к воспитательной работе в первую очередь необходимо обращать внимание на направленность личности, которая должна включать в себя:

- научное мировоззрение;

- интеллектуальные потребности;

- оптимальную мотивационную сферу;

- соответствующие цели и идеалы [4].

Выводы. Формирование направленности личности студента должно опираться как на его интеллект, а также на эмоциональную и волевую сферы с целью стимулирования энтузиазма и положительных переживаний, что будет способствовать формированию психологической целенаправленности познавательной деятельности, настойчивости, готовности к преодолению трудностей в профессиональной деятельности [4].

Аннотация. В статье рассматриваются основные методологические аспекты проблемы формирования готовности будущих учителей начальных классов к осуществлению воспитательной деятельности. В работе отражена структура данного показателя качества профессиональной подготовки будущих педагогов, а также указаны ведущие компоненты психологической структуры готовности к реализации воспитательной деятельности.

Ключевые слова: воспитательная деятельность, будущие учителя начального образования, компоненты готовности учителя к воспитательной деятельности, психологическая структура готовности к воспитательной деятельности.

Annotation. The article deals with the main methodological aspects of the problem of formation of readiness of future primary school teachers to carry out educational activities. The paper reflects the structure of this indicator of the quality of professional training of future teachers, as well as the leading components of the psychological structure of readiness for the implementation of educational activities.

Keywords: educational activity, future teachers of primary education, components of readiness of the teacher to educational activity, psychological structure of readiness for educational activity.

Литература:

1. Введенский В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога / В. Н. Введенский // Педагогика. – 2006. – № 5. – С. 59-65.

2. Ганиева И.Н. Воспитательная компетентность преподавателя ВУЗА (на примере вуза сельскохозяйственного профиля) // Интеграция образования. – 2013. – № 1. – С. 64-71.

3. Данилюк А. Я. Основные направления воспитательной работы в современном вузе [Электронный ресурс] / А. Я. Данилюк. – Режим доступа: www.gup.ru/events/news/conference/daniluk.doc.

4. Исаева М.М. Формирование готовности учителя к воспитательной работе в образовательных учреждениях // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 6. – С. 254-263.

5. Кашапов М.М. Психология творческого мышления профессионала: монография. – Москва: Пер Сэ, 2006. – 688 с.

6. Колчина А.А. Организация воспитательной деятельности в современном вузе. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2012. – 23 с.

УДК 371

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

*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. На основе анализа основных государственных документов, регламентирующих сущность, содержание и результаты профессионального педагогического образования, рассматривая экологическую компетентность в значении составляющей профессиональной компетентности педагога, мы считаем, что ее формирование является обязательным условием и одним из ведущих компонентов реализации профессиональной подготовки будущих педагогов в высшей школе на современном этапе.

Изложение основного материала исследования. Согласно определению А.В. Хуторского, компетентность – это «владение человеком соответствующей компетенцией, включающее его личностное отношение к ней и к предмету деятельности» [7, с. 66]. В данном ключе уточним, что компетенцию автор рассматривает как «совокупность взаимозависимых качеств личности (знаний, умений, навыков, способов

деятельности), формируемых в соответствии с определенным кругом предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности» [7, с. 66].

В рамках данного исследования под экологической компетентностью, вслед за Л.В. Моисеевой и Ю.Г. Никитиной, будем понимать «интегративное качество личности, определяющее ее способность действовать в системе «человек – общество – природа» в соответствии с усвоенными экологическими знаниями, умениями, навыками, с убеждениями, мотивами, ценностными представлениями, экологически значимыми личными качествами и практическим опытом экологической деятельности» [5, с. 205].

Формирование экологической компетентности, по нашему мнению, представляет собой сложный интегративный методический процесс экологического образования, результатом которого является формирование экологической грамотности и готовности к повышению уровня экологической компетентности подрастающего поколения и реализации природоохранной деятельности, и экологического воспитания, направленного на формирование экологического сознания, мировоззрения и экологической культуры. Исходя из изложенного, целесообразным является уточнение указанных терминов.

Экологическое образование – это непрерывный процесс усвоения ценностей, понятий и правил поведения в окружающей среде, направленный на формирование умений и отношений, необходимых для осмысления и оценки взаимосвязей между людьми, их культурой и окружающей средой, а также умений принимать экологически целесообразные решения.

Экологическое воспитание – это процесс, направленный на формирование активной природоохранной позиции, базирующийся на идее необходимости и возможности выхода из экологического кризиса [1].

Экологическая грамотность – это понимание личностью природного мира, экосистем, актуальных проблем охраны окружающей среды, то есть способность человека понимать окружающий мир и связанные с ним проблемы [6].

Экологическая культура представляет собой сложную категорию, интегрирующую комплекс качеств личности, которые находятся в соответствующем соотношении и трансформируются через аксиологические убеждения в активную будущую природосообразную деятельность [3].

Экологическое мировоззрение – это совокупность знаний, представлений, взглядов, убеждений, идеалов, моральных оценок относительно окружающей среды, которые интегрируются в личностную систему экологических ценностей, определяющих направление жизни и деятельности личности [3].

Экологическое сознание – это часть сознания личности, связанная с отражением процессов взаимодействия человека или общества с объектами и явлениями природы, включающая аффективную (эмоционально-ценностную), когнитивную (познавательную) и психомоторную (деятельностно-поведенческую) сферы [4].

По мнению исследователей Л.В. Юмашевой, И.Л. Перфиловой и Т.В. Соколовой, «формирование экологической компетентности студентов ВУЗов является непрерывным процессом их постоянного включения в экологическую деятельность путем получения опыта участия в практических делах сохранения и улучшения состояния окружающей среды, развития экологически значимых личностных качеств, таких как гуманность, эмпатийность, бережливость на основе использования технологии активного обучения» [8, с. 161].

Формирование экологической компетентности осуществляется за счет экологизации содержания учебных дисциплин и организации внеаудиторного экологического воспитания путем использования современных активных и интерактивных технологий обучения и инновационных форм и методов организации учебно-познавательной деятельности будущих специалистов.

Формирование компонентов экологической компетентности будущих педагогов и их подготовка к реализации задач экологического образования и воспитания должна осуществляться с учетом принципов деятельного и личностно-ориентированного усвоения знаний. Это процесс, базирующийся на единении общедидактических и специфических принципов. К общедидактическим принципам формирования экологической компетентности будущих педагогов исследователи относят принципы:

- систематизации;
- непрерывности;
- индивидуализации и дифференциации;
- проблемности сознания и активности студентов;
- взаимосвязи теоретических знаний и практической деятельности.

В ключе исследуемой проблемы должны учитываться следующие специфические принципы:

- интегративности;
- обратной связи;
- профессиональной направленности будущего специалиста.

Одним из важнейших педагогических условий формирования экологической компетентности будущих педагогов является учет базовых принципов экологического образования:

- гуманизма;
- интеграции;
- взаимосвязанного раскрытия глобальных, региональных и локальных экологических проблем;
- интеграции естественнонаучных, социально-экономических, правовых аспектов экологического взаимодействия [2].

Выводы. Резюмируя вышеизложенное, подчеркнем, что только путем глубокого осмысления и осознания содержания экологического образования и воспитания и их методики на личном опыте будущие педагоги могут быть морально и психологически готовы к их осуществлению в учреждениях образования. Данная готовность, в свою очередь, станет показателем уровня сформированности их экологической компетентности.

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования экологической компетентности будущих педагогов в процессе их профессиональной подготовки в высшей школе. В работе исследована структура экологической компетентности, проанализированы основные понятия терминологического аппарата экологического образования. В статье рассмотрены основные психолого-педагогические аспекты формирования экологической компетентности студентов – будущих педагогов.

Ключевые слова: экологическое образование, экологическое воспитание, экологическая компетентность, экологическая грамотность, экологическая культура, экологическое сознание, экологическое мировоззрение, профессионально-педагогическое образование.

Annotation. The article is devoted to the problem of formation of ecological competence of future teachers in the process of their professional training in higher education. The paper investigates the structure of environmental competence, analyzes the basic concepts of the terminological apparatus of environmental education. The article deals with the main psychological and pedagogical aspects of the formation of environmental competence of students-future teachers.

Keywords: ecological education, ecological upbringing, ecological competence, ecological competence, ecological culture, ecological consciousness, ecological worldview, vocational teacher education.

Литература:

1. Гайсин И.Т. Преемственность системы непрерывного экологического образования Автореф. Дис. ... д-ра пед. наук. – Казань, 2000. – 32 с.
2. Галиева Г.М. Формирование экологической компетентности учащихся в процессе изучения естественнонаучных дисциплин на основе информационных технологий: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования. – Казань, 2011. – 20 с.
3. Глазачев С.Н. Экологическая культура и образование: очерки, истории, теории и практики. – М., 1997. – 197 с.
4. Глушкова Л.С. формирование экологической воспитанности школьников: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Калининград, 1999. – 20 с.
5. Моисеева Л.В., Никитина Ю.Г. Формирование экологической компетентности младших школьников // Педагогическое образование в России. – 2011. – № 2. – С. 203-210.
6. Прохоров Б.Б. Экология человека: понятийно-терминологический словарь. – М.: Изд.-во МНЭПУ, 1999. – 348 с.
7. Хуторской А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций // Инновации в общеобразовательной школе. Методы обучения. Сборник научных трудов / Под ред. А.В. Хуторского. – М.: ГНУ ИСМО РАО, 2006. – С. 65-79.
8. Юмашева Л.В. Экологическая компетенция и экологическая компетентность как интегрированный результат экологического образования / Л.В. Юмашева, И.Л. Перфилова, Т.В. Соколова // Интернет-журнал ИСЭЕ. – 2012. – № 7 (июль). – С. 157-161.

УДК 371

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В ОБУЧЕНИИ МЕЖДУ ДОШКОЛЬНЫМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ УЧРЕЖДЕНИЕМ И НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛОЙ

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

Постановка проблемы. При поступлении выпускников детского дошкольного учреждения в начальную школу возникает непростое адаптация к новым условиям. Осуществляющиеся на основе их готовности и становления их отличительной черты к обучению в начальной школе.

Этап адаптации выпускников дошкольного образовательного учреждения в начальную школу включает приспособление к школе; к будущему коллективу, который будет окружать его долгие годы; педагогическому составу; управленческим формам обучения и воспитания; ценностям и устоям начальной школы.

Опыт преемственности меж дошкольным образовательным учреждением и школой еще не достиг той степени, когда ребенок незаметно для себя, родителей и педагогов переход из-за стола детского сада за школьную парту. Нередко такой процесс весьма чувствителен и необъясним состоянием для всех, но для ребенка он в первую очередь важен.

Изложение основного материала исследования. Преемственность в образовании – это непрерывающаяся связь между различными этапами и стадиями в историческом развитии образовательной теории и практики, базирующаяся на сохранении и последовательном обогащении общих традиций и более частного позитивного опыта, на их постоянном качественном обновлении с учетом изменений, происходящих в жизни общества, и нового содержания образовательных потребностей [6].

Преемственность - понятие многогранное. Это и социальная адаптация ребенка в новых условиях, и необходимый уровень развития творческого воображения, и формирование определенных коммуникативных умений. Преемственность содержит в себе как элемент подготовки ребенка к обучению в школе, то есть овладение им необходимым объемом знаний и умений [1].

Неизбежность преемственности между детским садом и начальной школой осуществляется как по содержанию обучения и воспитания, так и по приемам, методам, организационным формам учебно-воспитательной работы.

Стоит отметить, что педагоги дошкольных образовательных учреждений обязаны достаточно хорошо владеть знаниями, которые требуют от детей в первом классе, и в соответствии с ними готовить старших дошкольников к систематическому обучению. В свою очередь учитель начальной школы должен использовать в своей работе игровые приемы, которые зачастую применяются в детском саду, ведь в детском саду воспитатель включает в процесс обучения специальные задания, учебные упражнения, которые

постепенно усложняет их, и тем самым создает предпосылки у дошкольников к учебной деятельности. Учебные упражнения и занятия как форма обучения в детском саду, предшествуют уроку в школе [3].

Формирование готовности к обучению в начальной школе означает то, что нужно создавать у детей предпосылки для того, что бы они успешно усваивали учебные программы, и благоприятно вступали в ученический коллектив. Это достаточно сложный и длительный процесс, целью которого является всестороннее развитие дошкольников.

Следует отметить, что следует различать общую и специальную готовность к учению ребенка в школе. Специальная готовность к школьному обучению заключается в том, что ребенок обладает некоторыми универсальными учебными умениями: называть буквы; читать слоги или слова; считать, прибавлять и отнимать в пределах 10; писать отдельные элементы; рисовать простые предметы; выполнять несложные физические упражнения.

Общую готовность можно определить его физическим и психическим развитием.

Физическое развитие – это процесс изменения функциональных и морфологических свойств организма в процессе его индивидуального развития [4].

Такой вид готовности к обучению в школе, как физическая готовность определяется на основе соответствия уровня развития организма ребенка основным возрастным нормам. Необходимо учитывать целый ряд критериев, а именно:

1. Уровень биологического развития: рост; масса; работоспособность, утомляемость; система условных словесных реакций; зрелость пищеварительной и мочевыделительной системы.

При наличии каких-либо медицинских отклонений или противопоказаний необходимо отсрочить зачисление в первый класс, пройти курс лечения или позаботиться о создании для ребенка специальных условий обучения.

2. Психическое развитие – это развитие психических свойств и психических процессов личности под влиянием воспитания и обучения; психическое развитие протекает по определенным этапам (стадиям), которое соотносится к определенному возрастному периоду [7].

Необходимо отметить, что одним из важных компонентов психологической готовности ребенка к учению в школе является нравственно-волевая готовность. Учебная деятельность в этом случае требует целенаправленного запоминания, умения контролировать свое поведение, произвольного внимания, ответственности, дисциплинированности и самостоятельности, а организованности и т.д. В понятие нравственно-волевой готовности так же можно включить моральные качества, ведь они помогут ребенку войти в новый, школьный коллектив.

Каждый ребенок должен быть готов не только к новой деятельности в школе, но и к новому социальному положению ученика, который имеет свои обязанности и права.

Стоит отметить, что многие педагоги -психологи делят готовность к школе на три вида: личностная готовность, волевая готовность и интеллектуальная готовность.

1. Личностная готовность. Обеспечивает навыки и способности, которые смогли бы помочь войти в контакт с учителями и одноклассниками. Ведь каждый ребенок, даже тот, который ходил в детский сад, и мог оставаться на какое-то время без родителей, оказываются в школе среди незнакомых им людей.

2. Волевая готовность. В каждой школе ребенка ждет интенсивный труд. От него будет потребоваться делать не только то, что ему хочется, и чем ему бы хотелось заниматься, но и то, что требует каждый учитель, школьная программа и школьный режим.

3. Интеллектуальная готовность. Очень важно, чтобы каждый ребенок к школе был развит не только физически, но и умственно. Но умственное развитие не заключается только в большом словарном запасе. Ребенок должен научиться обобщать, анализировать свои предложения, уметь сравнивать, делать свои самостоятельные выводы [2].

Важно, чтобы все основные виды готовности ребенка к школе были сформированы на достаточном уровне. Только в таком случае в условиях систематического обучения у ребенка не наступит ухудшение здоровья, он будет справляться с предъявляемыми требованиями, успешно усвоит школьную программу и социально-психологически адаптируется к школьной жизни.

Выводы. Следовательно, можно сделать вывод о том, что преемственность основана именно в самой природе воспитания и обучения детей, которая является их атрибутом. Под преемственностью мы можем понимать не только последовательный переход от одной ступени образования к другой, но и выражающийся постепенном изменении содержания, и в сохранении методов, форм и технологий обучения и воспитания.

Вследствие этого можно подчеркнуть, что из оригинальности и природы изучаемого явления, мы определили цель осуществления преемственности – это создание условий для безболезненного и эффективного перехода детей из дошкольного образовательного учреждения в начальную школу.

Аннотация. Статья посвящена исследованию преемственности в образовании, особенностям готовности к школе. В работе проанализировано понятие «преемственность в образовании». В исследовании обоснован теоретический аспект связи между дошкольным образовательным учреждением и начальной школой.

Ключевые слова: преемственность в образовании, дошкольное образование.

Annotation. The article is devoted to the study of continuity in education, the peculiarities of readiness for school. The paper analyzes the concept of "continuity in education". The study substantiates the theoretical aspect of communication in the middle of pre-school educational institution and primary school.

Keywords: continuity in education, preschool education.

Литература:

1. Электронный ресурс: https://www.altspu.ru/Journal/pedagog/pedagog_11/pvo.htm.
2. Должикова Р.А., Федосимов Г.М., Кулинич Н.Н., Ищенко И.П. Реализация преемственности при обучении и воспитании детей в ДОУ и начальной школе. – М.: Школьная Пресса, 2008 г.
3. Дошкольная педагогика. Учеб. пособие для учащихся пед. уч-щ. Под ред. В.И.Ядэшко, Ф.А.Сохина. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1986.
4. Малая медицинская энциклопедия. — М.: Медицинская энциклопедия. 1991—1996 гг.
5. Энциклопедический словарь медицинских терминов. — М.: Советская энциклопедия. — 1982 — 1984 гг.
6. Профессиональное образование. Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. — М.: НМЦ СПО. С.М. Вишнякова. 1999.

УДК 371
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА-ФИЛОЛОГА

*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. На современном этапе развития профессионального образования, переживающего период модернизации, в качестве ведущей концептуальной основы признан компетентностный подход. Его теоретиками в отечественном образовании являются В.А. Болотов, И.А. Зимняя, Э.Ф. Зеер, А.К. Маркова, Г.К. Селевко, В.В. Сериков, А.В. Хуторской и другие ученые.

Изложение основного материала исследования. Компетентностный подход к подготовке будущих специалистов предусматривает формирование и развитие в сознании студентов во время обучения набора ключевых, общепрофессиональных и предметных компетентностей, которые будут способствовать успешной профессиональной деятельности.

По определению Р.П. Мильруд, компетентность представляет собой «комплексный личностный ресурс, обеспечивающий возможность эффективного взаимодействия с окружающим миром в той или иной области и зависящий от необходимых для этого компетенций; компетентность всегда есть актуальное проявление соответствующих компетенций [4, с. 31].

К одной из ведущих (необходимых) компетентностей учителя, ввиду учета социальной природы педагогической деятельности, исследователи относят коммуникативную компетентность. Для будущих филологов данная компетентность является основным компонентом их профессионально-педагогической компетентности.

Коммуникативная компетентность, по мнению И.А. Зимней, это «комплекс сложных знаний, умений и ценностных ориентаций, касающихся личности как субъекта общения» [2, с. 14].

По словам В.И. Наролиной, профессиональная коммуникативная компетентность является «средством достижения успехов в профессионально-деловом и личностном общении, в ее основе лежат знания ценностей, норм, стандартов поведения и общения» [5, с. 24].

К основным компонентам коммуникативной компетентности исследователи относят:

- мотивационный – осознание студентами необходимости и важности коммуникативной деятельности;
- содержательный (когнитивный) – система усвоенных личностью понятий, правил, оценок, норм коммуникативной деятельности;
- деятельностный – приемы и операции, с помощью которых осуществляется коммуникативная деятельность; их сознательное усвоение; сформированность у личности широких познавательно-коммуникативных операциональных структур, являющихся основой формирования коммуникативной деятельности как творческого акта [6].

Для формирования профессиональной коммуникативной компетентности будущих учителей-филологов необходима соответствующая организация образовательного процесса, создание благоприятных педагогических условий, отбор и систематизация содержания учебного материала путем логического структурирования. В данном контексте целесообразно обратиться к уточнению сущности понятия «педагогические условия».

По мнению Ю.К. Бабанского, педагогические условия – это обстоятельства или факторы, от которых зависит течение определенного педагогического явления, функционирования педагогической системы [1]. Дословно под педагогическими условиями ученый понимал «обстановку, при которой компоненты учебного процесса представлены в наилучшем взаимодействии и которая дает возможность учителю плодотворно преподавать, руководить учебным процессом, а учащимся — успешно учиться» [1, с. 61].

В.Г.Максимовым педагогические условия определяются как совокупность объективных и субъективных факторов, необходимых для обеспечения эффективного функционирования всех компонентов образовательной системы [3].

На основе изложенных определений понятие «педагогические условия» будем понимать в значении совокупности мер, направленных на повышение эффективности педагогической деятельности; факторов, оказывающих влияние на процесс достижения цели и являющихся результатом отбора, конструирования и применения содержания, форм, средств, технологий, методов и приемов обучения и воспитания, способствующих эффективному решению поставленных образовательных задач.

На основе анализа теоретических источников, посвященных проблемам формирования коммуникативной компетентности будущих педагогов-филологов, определим четыре основных педагогических условия, оказывающие, по нашему мнению, влияние на эффективность указанного педагогического процесса. Так, к данным условиям отнесем:

- создание языковой коммуникативной среды вуза на основе применения инновационных технологий обучения;
- использование проблемного, личностно-ориентированного и компетентностного подходов в учебно-воспитательном процессе;
- моделирование в рамках учебных занятий в высшей школе коммуникативных ситуаций будущей профессиональной деятельности;
- формирование у будущих учителей-филологов положительной мотивации к обучению и профессиональной деятельности.

В данном ключе стоит уточнить, что обеспечение эффективного внедрения предложенных педагогических условий формирования коммуникативной компетентности будущих учителей-филологов подразумевает использование в образовательном процессе вуза современных информационных ресурсов и информационных технологий.

Учет и соблюдение указанных условий в комплексе с применением в образовательном процессе вуза инновационных педагогических технологий позволит повысить уровень эффективности формирования основных компонентов коммуникативной компетентности будущих учителей-филологов, что, в свою очередь, положительно отразится на качестве их профессиональной подготовки в высшей школе.

Выводы. Резюмируя вышеизложенное, подытожим, что для формирования коммуникативной компетентности будущих педагогов-филологов надлежащего уровня требуется понимание ее составных компонентов, наличие необходимых знаний, умений и навыков, развитие творческих способностей личности студента, обеспечение индивидуального и дифференцированного подхода к каждому студенту и создание педагогических условий реализации в вузе учебной деятельности, направленной на формирование ключевых профессиональных компетентностей, в частности – коммуникативной.

Таким образом, коммуникативная компетентность будущих учителей-филологов специальностей может быть сформирована при соблюдении предлагаемых педагогических условий в процессе профессиональной подготовки в высшей школе.

Аннотация. В статье обоснован компетентностный подход как одна из ведущих концептуальных основ реализации профессионального педагогического образования на современном этапе, отмечены его существенные особенности. В работе раскрыта сущность понятия «компетентность», а также обоснована роль коммуникативной компетентности в структуре готовности к педагогической деятельности будущих учителей-филологов. В исследовании отражена сущность и структура коммуникативной компетентности педагога-филолога, указаны основные педагогические условия ее формирования в рамках образовательного процесса вуза.

Ключевые слова: компетентность, компетентностный подход, коммуникативная компетентность, коммуникативная среда вуза, моделирование коммуникативных ситуаций, будущие учителя-филологи, современное педагогическое образование, педагогические условия, профессиональная подготовка филологов.

Annotation. The article substantiates the competence-based approach as one of the leading conceptual foundations for the implementation of professional pedagogical education at the present stage, its essential features are noted. The article reveals the essence of the concept of "competence", as well as the role of communicative competence in the structure of readiness for pedagogical activity of future teachers-philologists. The study reflects the essence and structure of communicative competence of the teacher-philologist, the main pedagogical conditions of its formation in the educational process of the University.

Keywords: competence, competence approach, communicative competence, communicative environment of the University, modeling of communicative situations, future teachers-philologists, modern pedagogical education, pedagogical conditions, professional training of philologists.

Литература:

1. Бабанский Ю.К. О разработке теоретических основ организации психологической службы в советской школе. Психологическая служба в школе. – Таллин, 1983.
2. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. – Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.
3. Максимов В.Г. Формирование профессионально-творческой направленности личности учителя: Автореф. дис... д-ра пед. наук. – Л., 1994. – 34 с.
4. Мильруд Р.П. Компетентность в изучении языка // ИЯШ. – 2004. – №7. – С. 30-36.
5. Наролина В. Развивающий эффект процесса формирования межкультурной коммуникативной компетентности специалиста // Высшее образование сегодня. – 2008. – №5. – С. 23-25.
6. Филатова Е.В. Коммуникативная компетентность педагога: сущность и структура. – Режим доступа: http://md.islu.ru/sites/md.islu.ru/files/rar/statya2_filatova.pdf.

УДК 371

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ ФАКТОР РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ

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

Постановка проблемы. На данный момент в высшем образовании, технологии обучения развиваются с огромной скоростью и не все успевают следить за инновациями. В тот момент, когда запрос со стороны общества и государства непрерывно растет. Все больше работодателей ищут конкурентно способных, компетентных кадров, требуя от молодежи профессиональных знаний, независимого мышления.

Целью данной статьи является анализ сущности понятия инновационные технологии в образовании их виды, как эффективный фактор развития идентичности студента.

Изложение основного материала исследования. Наука не имеет конкретного толкования термина «образовательная технология», обусловлено это значительной сложностью данной проблемы и разносторонностью путей ее реализации в образовательной практике. ЮНЕСКО определяют технологию обучения, как систематизировано созданный процесс преподавания с учетом технологических и

человеческих ресурсов, главной задачей которого является оптимизация способов организации и изменение форм учебного процесса. В то время Е. С. Полат говорил о термине «Технология обучения» как комплекс методов обучения, предоставляющих реализацию определенной дидактической системы [7, с. 27].

Инновации в образовании – это целенаправленные новаторства, ставящие перед собой цель получения стабильных и более эффективных результатов. Педагогическая инновация — преобразование педагогической деятельности, для повышения эффективности изменяющегося содержания, а так же улучшение технологий как воспитания так и обучения. Таким образом, инновационный процесс заключается в развитии и формировании содержания, организации нового. Предстает в виде комплексной деятельности по созданию, освоению, использованию и распространению новшеств [2, с.61].

Инновационные образовательные технологии представляет собой педагогическую деятельность осмысленно и целенаправленно измененную по средствам разработанных управленческих и педагогических новшеств, а так же внедренных в образовательных учреждениях: новое содержание управления, воспитания, обучения; способы работы, средства, организационные формы.

Рассмотрев сущность понятий, предложенных выше, можно сделать вывод, что рассматриваемая тема являются достаточно актуальными на сегодняшний день. Наибольший вклад в изучение данной проблематики внесли как отечественные, так и зарубежные ученые. Среди них были В. П. Беспалько, Б. Т. Лихачев, М. В. Кларин, В. М. Монахов, С. А. Сластенин, Г. К. Селевко и т.д. Мнения авторов различно, а это означает, что понятие «технология обучения» («педагогическая технология») разнообразно.

Для подтверждения вышесказанного, приведем несколько примеров. В. И. Боголюбов рассматривал эволюцию понятие от «технологии в образовании» — к «педагогической технологии». Так, В.П. Беспалько исследовал «педагогическую технологию» как реализуемый на практике проект педагогической системы, а также как совокупность методов и средств воссоздания теоретически обоснованного обучения и воспитания, позволяющих успешно реализовывать поставленные цели в образовании. Б. Т. Лихачев говорил, что педагогическая технология — это обобщение психолого-педагогических установок, она есть организационно-методический инструментарий педагогического процесса определяющих специальный набор и компоновку форм, способов, методов, воспитательных средств, приемов обучения [6, с. 9].

На сегодняшний день одной из основных задач, поставленных перед современными образовательными учреждениями, является удовлетворение общественно-государственного заказа и потребностей участников образовательного процесса при помощи поиска, создания, внедрения образовательных инноваций. Образование нацелено раскрыть потенциал всех участников педагогического процесса, предоставив им возможность проявить свои способности. Без осуществления вариативности образовательных процессов решение данных задач невозможно. Неоднократно в нормативных документах подчеркивалось, что современное образовательное учреждение должно являться центром развития инновационного поведения субъектов образовательного процесса [3, с. 86]. В новом законе «Об образовании в Российской Федерации» целая статья посвящена образованию в сфере инновационной и экспериментальной деятельности (статья 20).

В инновационных подходах к обучению можно выделить два основных типа, соответствующих проблемной и репродуктивной ориентации образовательного процесса:

1) Инновации-модернизации учебного процесса, направлены на достижение гарантированных результатов в рамках его традиционной репродуктивной ориентации. В основе которых лежит технологический подход к обучению ориентированный, прежде всего, на сообщение учащимся знаний и формирование способов действий по образцу, нацелен на высокоэффективное репродуктивное обучение.

2) Инновации-трансформации, преобразующие классический учебный процесс, ориентированы на обеспечение его исследовательского характера, организацию поисковой учебно-познавательной деятельности. Соответствующий поисковый подход к обучению направлен, в первую очередь, на формирование учащихся опыта творческой деятельности в сочетании с выработкой ценностных ориентаций, развитию опыта самостоятельного поиска новых знаний, их использование при новых условиях.

Результативность каждого подхода в педагогической деятельности находится в зависимости с уровнем ее технологичности, т.е. от способности вызывать необходимый, заранее спланированный, желаемый результат. В представлении технологи также нет единой точки зрения, а различные аспекты отображены в последующих определениях:

- организуемого педагогом процедурное воплощение компонентов процесса в виде системы действий;
- алгоритм или цикл действий субъектов образовательного процесса;
- возможность на основе определенного набора приемов построения педагогической системы;
- метод реализации определенного процесса в образовательной практике посредством расчленения его на систему взаимосвязанных, последовательных операций, которые однозначно выполняются субъектами этого процесса;
- оценка образовательных процессов и его конструирование, учитывая временные, человеческие и других ресурсы для достижения его целей и эффективности образования.

Когда продуктивные и целесообразные системы действий, сверенные и осмысленные в опыте нескольких поколений, со временем обретают безличный, инструментальный характер и могут воссоздаваться в работе любого специалиста при условии его надлежащей подготовки и соблюдении соответствующих правил и ограничений, такая система приобретает признаки технологии [10, с. 432]. На сегодняшний день к инновационным технологиям в образовании можно отнести:

1) Интерактивное обучение (от англ. interaction — взаимодействие), это обучение видоизменяющее формы с транслирующими на диалоговые, т.е. содержащие в себе взаимообмен данными. Основано на взаимопонимании и содействии, особая форма организационной познавательной деятельности, если учебный процесс проходит подобным способом, то практически все обучающиеся становятся вовлеченными в процесс познания, они имеют возможность понимать и рефлексировать по поводу того, что они думают и знают.

Основная черта этой технологии состоит в том, что процесс обучения совершается в коллективной работе педагога и обучающихся, где педагог и обучающиеся становятся равноправными субъектами получения навыков образования. Совместная работа учащихся в ходе занятия, при изучении учебного материала любой может внести свой личный вклад, происходит обмен идеями, знаниями, методами работы. Происходит все в доброжелательной атмосфере и взаимной поддержке, что дает возможность участникам образовательного процесса не только получать новое знание, но и совершенствовать собственные

коммуникативные умения: взвешивать и оценивать различные точки зрения, умение выслушивать мнение другого, вырабатывать совместное решение, участвовать в дискуссии.

Раскрытие возможностей каждого учащегося, развитие личности, готовой к жизни в сверхтехнологичном, конкурентоспособном обществе. Применение технологии интерактивного обучения как средства реализации системно деятельного подхода активизирует познавательную деятельность, эффективно усвоению новых знаний и способов их получения. Итогом станет – повышению качества образования.

2) Проблемное обучение — это обучение, в котором педагог, создавая регулярные проблемные ситуации, организовывая деятельность обучающихся для решения проблемы, обеспечивает оптимальное сочетание их самостоятельной поисковой деятельности с усвоением имеющихся выводов науки. Проблемное обучение ориентировано на развитие познавательной самостоятельности учащихся, способствует развитию их рационального, логического, творческого и критического мышления; познавательных способностей.

Основываясь на логику научного исследования, закономерности психологии мышления, проблемное обучение содействует развитию интеллекта обучающегося, его психологической области и развитию мировоззрения на данной основе. В этом и заключается главное отличие познавательной деятельности от традиционного объяснительно- иллюстративного [1, с. 218].

Организация активной самостоятельной учебной деятельности учащихся по разрешению проблемных ситуаций способствует формированию творческого овладения умениями, знаниями, навыками, развивают мыслительные способности. По мнению М.М. Левиной проблемное обучение заключается в стимулировании активных познавательных процессов учащихся, их независимости в обучении; формировать у них креативный, исследовательский образ мышления; ознакомлив обучающихся с логикой и способами исследования научных проблем. Проблемное обучение соответствует целям воспитания активной, творческой личности.

3) Электронное обучение — это концепция преподавания при помощи электронных и информационных технологий. Реализация образовательных программ с использованием информационно-образовательных ресурсов, технических средств, информационно-коммуникационных технологий, информационно-телекоммуникационных сетей, а так же технических средств, которые обеспечивают передачу информационно-образовательных ресурсов и сотрудничество участников образовательного пространства.

Специалисты ЮНЕСКО определяют: «e-Learning — обучение с помощью мультимедиа и интернета». К электронному обучению принадлежит: образовательные услуги, электронные учебники, технологии. Фактически электронное обучение началось с использованием компьютеров в образовании. Она представляет собой программный продукт. Осуществить доступ в систему обучения можно через интернет или по локальной сети, в свободном режиме или с авторизацией пользователей — по логину и паролю. Интернет-браузер чаще всего применяют для доступа в систему обучения. Педагог размещает учебный материал, создает тесты с применением интегративной системы тестирования. После чего, каждому юзеру предоставляется индивидуальный комплекс уроков для изучения [4, с. 136].

Возможность учиться по индивидуальному плану согласно личным возможностям и потребностям; возможность консультаций с преподавателем в ходе обучения; гибкий график обучения; объективная и независимая от преподавателя способ оценки знаний; условная дешевизна. Для преподавателей такая форма обучения прежде только означает появление дополнительной возможности подачи материала студентам, т.е. практически появляется возможность при той же нагрузке обучать большее число студентов.

4) Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) – комплекс способов, программно-технических средств и производственных процессов, интегрированных с целью хранения, обработки, сбора, отображения, распространения и использования информации пользователями в личных интересах. На практике информационными технологиями обучения включают в себя все без исключения технологические процессы, использующие специальные информационные технические средства (аудио, ЭВМ, видео, кино). В момент, когда компьютеры стали широко применяться в образовании, возник термин «новейшая информационная технология обучения».

Информационные технологии не только раскрывают возможности вариативности учебной деятельности, ее дифференциации и индивидуализации, а так же дают возможность по-новому осуществить взаимодействие всех субъектов обучения, построить образовательную систему, в которой учащейся был бы равноправным и активным участником образовательного процесса. Существенно расширяют способ подачи учебной информации, вовлекают обучающихся в учебный процесс, содействуя наиболее широкому выявлению их способностей, происходит активизации интеллектуальной деятельности.

5) Проектная технология – концепция обучения, где умения и знания обучающихся приобретаются во время выполнения и планирования постепенно усложняющихся практических проектов-заданий. Чаще всего технология проектов нацелена на активную самостоятельную деятельность обучающихся (персональную, парную и групповую), которую они осуществляют на протяжении определенного отрезка времени. Этот подход органично сочетается с групповым подходом к обучению.

В основе проектного обучения лежат идеи о необходимости: обеспечения целостности педагогического процесса; формирования проектного мышления; создания условий для самостоятельного приобретения знаний; формирования умений и навыков ориентироваться в информационно-образовательном пространстве; поддержания положительной мотивации к самообразованию обучающихся; самостоятельного конструирования своих знаний.

Доктрина проектного обучения считается интегративной, потому что синтезирует в себе все другие концепции и теорию обучения. Технология проектов подразумевает решение какой-либо проблемы, предусматривающей, с одной стороны - использование разнообразных средств и методов обучения, а с другой - применение интегрированных знаний, умений из различных областей техники, науки, технологии и творческих областей. По мнению К. Фрея участники проекта: развивают проектную инициативу и доводят ее до сведения всех; подхватывают проектную инициативу от кого-либо из жизни; договариваются друг с другом о форме обучения; информируют друг друга о ходе работы; организуют себя на дело; вступают в дискуссии.

Рассмотренные инновационные образовательные технологии способствуют решению следующих актуальных задач направленных на студента в условиях современного высшего образования:

- эффективное усвоение знаний;

- формирование навыков практических исследований, позволяющих принимать профессиональные решения;
- переход от накопления знаний к созданию механизмов самостоятельного поиска и навыков экспериментальной деятельности;
- формирование ценностных ориентаций личности студентов;
- повышение познавательной активности;
- развитие творческих способностей;
- предоставление психологических и дидактических условий, способствующих эффективной социальной адаптации студентов [7, с. 367].

Выводы. Резюмируя вышесказанное можно отметить важность внедрения в высшее образование инновационных технологий. Это является одним из эффективных способов оптимизации, организации и изменения форм учебного процесса. Способствующие раскрытию возможностей каждого учащегося, развитию его личности, готовой к жизни в сверхтехнологичном и конкурентоспособном мире. Использование инновационных технологий повышает эффективность обучения, развивая мотивацию, что делает процесс более успешным. Открывают совершенно новые, еще не исследованные технологические варианты учения, связанные с уникальными возможностями современных технологий.

Аннотация. Статья посвящена изучению эффективности развитию профессиональной идентичности студента посредством инновационных технологий. Рассмотрены основные понятия «инновация», «технология». Проанализировано влияние новых технологий на качество образования, личность обучающегося.

Ключевые слова: инновация, технология, обучение, образование, деятельность.

Annotation. The article is devoted to the study of the effectiveness of the development of professional identity of the student through innovative technologies. The basic concepts of "innovation", "technology" are considered. The influence of new technologies on the quality of education, the personality of the student is analyzed.

Keywords: innovation, technology, training, education, activity.

Литература:

1. Бим-Баб Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. — М., 2002. — 218-219 с.
2. Габбасова Л.З. Инновационные технологии в образовательном процессе / Инновационные педагогические технологии: материалы Междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2016 г.). — Казань: Бук, 2016. — 61-63 с.
3. Клещева И.В. Инноватика в образовании: векторы перемен. Сборник научно-методических статей / Отд. образования администрации Центрального р-на Санкт-Петербурга, Гос. образовательное учреждение доп. образования Центр повышения квалификации специалистов Центрального р-на Санкт-Петербурга, "Науч.-методический центр"; [сост.: Клещева И. В. (отв. ред.), Шарова Е. П.]. Санкт-Петербург, 2010.
4. Корниенко С.А. Электронное обучение как средство реализации образовательной программы // Педагогика: традиции и инновации: материалы Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, июнь 2014 г.). — Челябинск: Два комсомольца, 2014. — 175-182 с.
5. Носкова М.Л. Российское образование. Тенденции и вызовы. — М.: Дело АНХ, 2009. — 400 с.
6. Пласкина М.В. Понятие «технология обучения» в современной педагогике / Педагогика: традиции и инновации: материалы Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, июнь 2014 г.). — Челябинск: Два комсомольца, 2014. — 9-11 с.
7. Полат Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. - М.: Издательский центр «Академия», 2008. — 368 с.
8. Петров А.Е. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повышения квалиф. пед. кадров / под ред. Е.С. Полат. М.: Академия, 2001. — 27 с.
9. Современные образовательные технологии: учебное пособие / коллектив авторов; под ред. Н.В. Бордовской. — 3-е изд., стер. — М.: КНОРУС, 2016. — 432 с.

УДК:378.2

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПЕРЕСКАЗА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР

*старший преподаватель Двуреченская Ольга Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования "Нижегородский
государственный педагогический университет имени Козьмы Минина
(Мининский университет)" (г. Нижний Новгород);
студентка Томаева Ксения Сергеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования "Нижегородский
государственный педагогический университет имени Козьмы Минина
(Мининский университет)" (г. Нижний Новгород)*

Постановка проблемы. В последнее время наблюдается рост числа дошкольников с различными речевыми нарушениями. По мнению исследователей в области логопедии и специальной психологии, недоразвитие речи отрицательно влияет на формирование познавательной деятельности детей и становление их личностных качеств.

Изложение основного материала исследования. В работах А.М. Леушиной, М.М. Кониной, Л.А. Пенъевой, Е.И. Тихеевой, Е.А. Флериной, А.П. Усовой, О.И. Соловьевой определены основы методики развития связной речи у дошкольников. Методы обучения и проблемы содержания монологической речи разработаны Н.Ф. Виноградовой, А.М. Бородич, В.В. Гербовой, Л.В. Верошиной, Н.А. Орлановой, Э.П. Коротковой, Е.А. Смирновой, О.С. Ушаковой, Н.Г. Смольниковой.

Высказывания детей с ОНР характеризуются нарушениями связности и последовательности изложения, низкой информативностью, низким уровнем фразовой речи, смысловыми пропусками и ошибками,

трудностями в языковой реализации замысла. Наблюдаются неоднократные повторы фраз и их частей, а также их пропуски, содержание текста передается упрощенно. Дети допускают ошибки при передаче логической последовательности событий, теряют действующих лиц. При пересказе текста дети не всегда полностью понимают смысл прочитанного, не понимают временные, пространственные, причинно-следственные отношения.

Дети с ОНР в речи употребляют короткие, простые по структуре фразы, при построении предложений допускают ошибки. Неправильно оформляют связи слов, пропускают слова, дублируют элементы фразы, допускают ошибки при образовании глагольных форм. Дети испытывают трудности при выборе нужных лексем, между элементами сообщения отсутствуют связи.

Нами был проведен констатирующий эксперимент на базе МБДОУ "Детский сад № 230" Нижегородского района города Нижнего Новгорода, в котором принимали участие две группы детей: контрольная – 20 детей с нормой речевого развития и экспериментальная – 20 дошкольников с общим недоразвитием речи.

Целью констатирующего эксперимента стало выявление особенностей пересказа у старших дошкольников с общим недоразвитием речи и сравнение их с особенностями показателей при норме речевого развития.

Для достижения была использована методика диагностики связной речи дошкольников Воробьевой В. К. [1], а именно - первая серия заданий. Первая серия методики предполагала выявление репродуктивных возможностей речи детей с помощью выполнения ими двух заданий на пересказ текста.

В качестве экспериментального материала для первой серии методики использовался рассказ В. Бианки "Купание медвежат":

Задание 1. Подробный пересказ текста.

С заданием справились все дети контрольной группы. Уровень пересказа детей с нормой речевого развития различен: "хорошо" - 60 %, "удовлетворительно" - 35 %, "плохо" - 5 %.

При выполнении первого задания на подробный пересказ у детей с нормой речевого развития наблюдалось незначительное количество ошибок. Большинство детей передали содержание текста в полном объеме. Логическая последовательность и связность текста не была нарушена. Наблюдались некоторые смысловые неточности при пересказе: "оба медвежонок после купания стали играть", "другой медвежонок испугался и побежал домой". При выполнении задания у многих детей встречались замены слов: "пруд" вместо "река", "кричал" вместо "визжал", "мужик" вместо "охотник", а также частой ошибкой словообразования стало: медведёнок" вместо "медвежонок". У 4 из 20 детей контрольной группы наблюдались пропуски отдельных действий и фрагментов. Некоторым детям требовалась помощь в виде наводящих вопросов экспериментатора. Ярких проявлений нарушения звукопроизношения у детей с нормой речевого развития не выявлено.

С выполнением первого задания справились все дети экспериментальной группы. Из 20 исследуемых детей 40% получили результат "удовлетворительно", 30% - "хорошо", 30% - "плохо".

Выполнение первого задания детьми экспериментальной группы позволило выявить значительное количество недостатков. При подробном пересказе дети с ОНР использовали большое количество повторов слов, фраз, теряли основную мысль текста. Были выявлены нарушения логической последовательности пересказа, отдельные фразы и предложения дети не связывали между собой: "Охотник шел по белегу. Он залез на делево". Предложения данного текста сильно упрощались детьми в пересказе: "Медведина вышла на леку с медведятами, стала их купать. Один медведь напугался... напугался и убежал. Медведина его догнала и тоже стала купать в леке. Мама их накупала и пошла с ними домой". Также наблюдалось большое количество грамматических ошибок: "два медведёнки" вместо "два медвежонок", "не спускала" вместо "не выпускала", "густой шубах", "они быи сильно залко" вместо "им было очень жарко", "догоняла" вместо "догнала"; замен: "косматых" вместо "лохматых", "намыла" вместо "выполоскала". Отмечалось большое количество недостатков звукопроизношения. Детям экспериментальной группы чаще задавались наводящие вопросы.

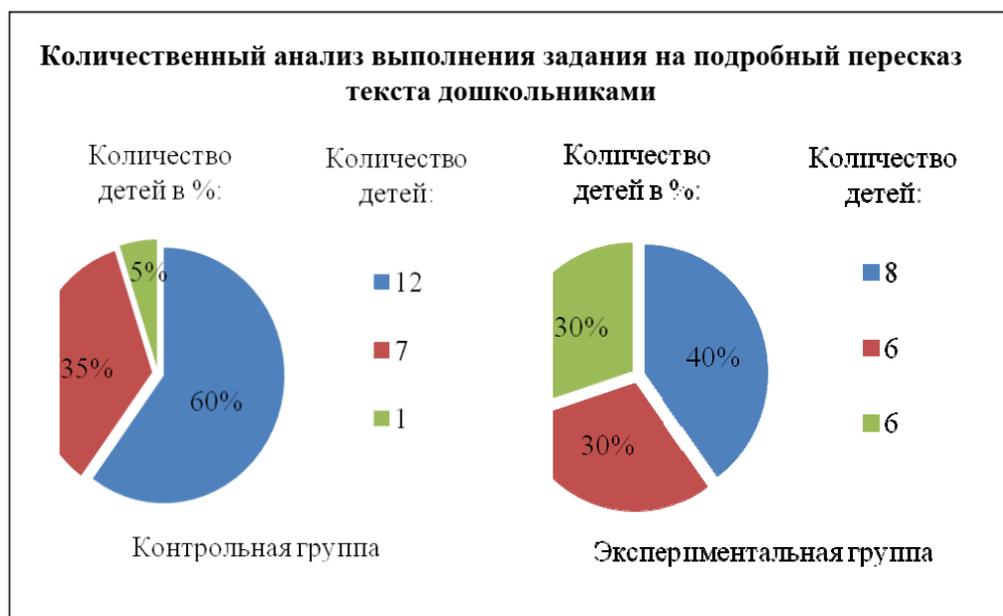


Рисунок 1. Количественный анализ выполнения задания на подробный пересказ текста дошкольниками

Рисунок 2. Количественный анализ выполнения задания на подробный пересказ текста дошкольниками

Задание 2. Краткий пересказ текста.

Со вторым заданием справились так же все дети контрольной группы. Уровень краткого пересказа детей с нормой речевого развития немного отличается от подробного пересказа: "хорошо" - 70 %, "удовлетворительно" - 30%, "плохо" - 0%.

При выполнении детьми с нормой речевого развития второго задания на краткий пересказ того же текста "Купание медвежат" В. Бианки были выявлены затруднения. Детям было нелегко избавиться в пересказе от деталей, оставив только основные части. Не все дети сразу находили главные мысли в тексте, опирались на подробности рассказа. При кратком пересказе у некоторых детей отмечались нарушения логической последовательности и связности текста, перестановки событий местами, пропуски событий: "медведица стала купать первого медвежонка, а потом второго", "медведица искупала обоих медвежат, а потом они ушли в лес".

Во время пересказа наблюдались незначительные грамматические ошибки. Встречались ошибки в словообразовании: "медведёнок" вместо "медвежонок", "знойненный" вместо "знойный", замены: "вымыла" вместо "выполоскала", "хлопков" вместо "шлепков". Во втором задании наводящие вопросы задавались детям реже, чем в первом задании. Ярких проявлений нарушения звукопроизношения у детей с нормой речевого развития не выявлено.

Со вторым заданием дети экспериментальной группы справились лучше, чем с первым заданием. В процентном соотношении получились такие данные: "хорошо" - 45%, "удовлетворительно" - 55%, "плохо" - 0%.



Рисунок 1. Количественный анализ выполнения задания на краткий пересказ текста дошкольниками

Рисунок 2. Количественный анализ выполнения задания на краткий пересказ текста дошкольниками

Краткий пересказ передавался детьми очень упрощенно, отсутствовали сложные конструкции, наблюдались неоднократные повторы фраз и частей текста: "Вышла медведь и два медведя. Мама стала купать медведя... пришла медведь и с ней еще два медведя...", путали временную последовательность событий: "Один медведь испугался и сбежал... Медведина догнала медведя и стала мыть их". Дети теряли основную мысль текста, сбивались на деталях. Отмечалось большое количество грамматических ошибок: "медведина", "медведёнок", "стал пибегать в лес" вместо "пустился удирать в лес". Также в речи детей выявлено большое количество недостатков звукопроизношения. При возникновении трудностей ребенку задавались наводящие вопросы.

Задание на краткий пересказ далось детям с ОНР легче, чем задание на подробный пересказ. Из-за особенностей речевого развития детей экспериментальной группы краткий и подробный пересказ получился примерно одинаковым, но т.к. цели заданий были различны, результаты интерпретировались иначе.

Анализируя полученные результаты выполнения заданий обеими группами детей, можно выявить, что дети контрольной группы справились с заданиями лучше, чем дети экспериментальной группы. Недостаточный уровень выполнения заданий детей с ОНР обусловлен такими особенностями речевого развития, как: бедность словарного запаса, трудности в различении грамматических форм, неправильное согласование слов, трудности выражения пространственных и причинно-следственные отношений.

Выводы. Исходя из полученных и проанализированных данных можно сделать вывод о том, что у детей с общим недоразвитием речи становление связной речи значительно отстает от нормы и имеет ряд специфических особенностей.

У детей возникали затруднения в самом начале пересказа.

1. Наблюдались неоднократные повторы фраз и их частей, а также их пропуски, содержание текста передавалось упрощенно.
2. Дети допускали ошибки при передаче логической последовательности событий, теряли действующих лиц.
3. При пересказе текста дети не всегда полностью понимали смысл данного текста, не совсем точно понимали временные, пространственные, причинно-следственные отношения.

В ходе исследования было выявлено, что у старших дошкольников с общим недоразвитием речи имеются такие особенности пересказа как нарушения связности и последовательности изложения, низкая информативность, низкий уровень фразовой речи, смысловые пропуски и ошибки, трудности в языковой реализации замысла.

В ходе исследования выявлено, что трудности овладения связной речью у детей с ОНР являются следствием недоразвития основных компонентов языковой системы, а также вторичными отклонениями развития ведущих психических процессов. Изучено, что системное недоразвитие речи с отставанием развития психических функций требует дифференцированного отбора методов и приемов формирования навыков связной речи.

Работа по развитию связной монологической речи детей должна быть направлена на развитие связной речи, на коррекцию формирования лексического и грамматического строя речи, на развитие навыков речевого общения, а также на обучение рассказыванию. Для этого применяются игровые приемы, широко используются различные наглядные средства. Образовательный процесс можно организовать с использованием интерактивных технологий, построить его с опорой на взаимодействие дошкольника с социальной и предметно-развивающей средой.

Аннотация. В статье приведены результаты исследования навыка пересказа у старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Представлены количественный и качественный анализы выполнения заданий.

Материалы статьи будут полезны для специалистов и студентов дефектологических профилей, в особенности – для логопедов.

Ключевые слова: дошкольники, связная речь, общее недоразвитие речи, пересказ.

Annotation. The article presents the results of the study of retelling skills in older preschoolers with a general underdevelopment of speech. Presents quantitative and qualitative analyzes of the tasks.

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

Keywords: preschool children, associated speech, general underdevelopment of speech, retelling.

Литература:

1. Воробьева В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи. - М.: АСТ «Астрель» Транзиткнига. - 2006. - 158 с.

2. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. - М.: Гуманит. изд. центр Владос, 1998. — 680 с.

3. Филичева Т.Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста. Монография. - М., 2000. - 314 с.

УДК 371

**СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРАВОСЛАВНОГО ДУХОВЕНСТВА:
ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

*аспирант Доненко 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 современной отечественной педагогике существует несколько подходов к определению сущности понятия «социально-педагогическая деятельность». Ученые В.Г. Бочарова, А.В. Мудрик, Л.В. Мардахаев, В.Г. Тетерский рассматривают данную деятельность как педагогическую составляющую социальной работы. По мнению исследователей М. А. Галагузовой, А. В. Иванова, В. А. Никитина, анализируемая в данном исследовании деятельность представляет собой педагогическую деятельность в социальной среде. Учеными В. Д. Семеновым, Б. З. Вульфowym, И. А. Липским, В. С. Торохтием социально-педагогическая деятельность трактуется как активность специалистов педагогического профиля, направленная на привлечение потенциала социума для решения проблем личности [1].

Изложение основного материала исследования. В данном исследовании, опираясь на определение В.С. Торохтия, под анализируемым понятием будем понимать деятельность, направленную на оказание «преимущественно различных видов помощи лицам, оказавшимся в трудных жизненных ситуациях» [6, с. 24].

Анализ теоретических трудов по социальной педагогике позволил констатировать отсутствие точного определения понятия «социально-педагогическая деятельность православного духовенства», что обосновывает актуальность и значимость настоящего исследования. В анализируемом ключе близким нам выдается определение термина «церковная социально-педагогическая деятельность», сформулированное Т.В. Качалой. Данное понятие исследовательница определяет как «деятельность, направленную на оказание помощи человеку в процессе его религиозной социализации, освоения им религиозного опыта, приобщение его к христианскому служению под руководством Церкви» [4, с. 69].

В систему указанной деятельности исследовательница включает также осуществление церковными структурами работы по социальной защите, социальной адаптации, самореализации представителей общества, по разрешению текущих и систематических проблем людей, которые оказались в сложных жизненных ситуациях [4].

В системе социально-педагогической деятельности церковных учреждений Т.В. Качала выделяет два деятельностных подхода:

- реализацию религиозного воспитания членов церковного прихода на протяжении всей их жизни, которое осуществляется духовенством и общиной храма, отдельными прихожанами, социально-педагогическими приходскими структурами;

- осуществление особого попечения о людях, страдающих различными телесными или душевными недугами, детях-сиротах, престарелых и других социальных категориях людей, находящихся в сложных жизненных обстоятельствах [4].

Основной целью социально-педагогической активности православного духовенства является религиозная социализация членов общества. Уточнение основной цели и системы функций социально-педагогической деятельности православного духовенства требует анализа сущности понятия «религиозная социализация». Различные аспекты религиозной социализации рассматриваются в исследованиях В.Г. Безрогова, Ю.С. Белановский, Л.П. Ипатова, Т.В. Скларовой, В.Ф. Чеснокова и других современных ученых.

По определению Т.В. Скларовой религиозная социализация представляет собой процесс «вхождения человека или группы людей в религиозный уклад жизни, усвоение ими религиозных ценностей и норм поведения и, как следствие этого, изменение взаимоотношений с обществом, обусловленных исповедуемыми религиозными законами» [5, с. 16].

Более конкретизированную дефиницию религиозной социализации дает В.Г. Безрогов, определяя ее как «воцерковление, становление членом прихода, общины, вписанной в этноконфессиональные рамки» [2, с. 115]. Разделяя понимание религиозной социализации как процесса воцерковления, стоит уточнить смысл второго понятия. Ю.С. Белановским, А.В. Ракушиным и А.А. Шестаковым воцерковление

определяется как «ограниченный по времени педагогический процесс вхождения человека в Церковь, имеющий конечной целью самостоятельное, свободное и ответственное построение человеком своей духовной жизни под руководством Церкви» [3].

Видами социально-педагогической деятельности православного духовенства являются:

- пастырская;
- богослужебная;
- образовательная;
- духовно-просветительская;
- специально социальная;
- духовное развитие молодежи;
- миссионерская [4].

Каждая из указанных видов деятельности священнослужителей РПЦ реализуется в определенных формах работы. Так, основными формами социально-педагогической пастырской деятельности являются в внебогослужебные проповеди и беседы. Образовательная и духовно-просветительская деятельность православного духовенства реализуется преимущественно катехизацией и религиозным образованием населения через такие формы, как занятия в воскресных школах, беседы перед Таинствами, огласительные беседы, лектории, библейские беседы, уроки школьного курса «Основы православной культуры», работа церковных консультационных центров, издание и распространение религиозно-просветительской литературы на бумажных носителях и размещение ее в сети Интернет, паломнические поездки, православные детские лагеря и т.п. Специальная социальная работа духовенства РПЦ включает такие направления: медицинская, психологическая, консультационная, реабилитационная деятельность и т.п. Указанные виды деятельности реализуются такими формами, как организация социального питания нуждающихся, открытие лечебниц, осуществление адресной социальной помощи и т.д.

Осуществление представителями православного духовенства социально-педагогической деятельности – одна из возможностей практической реализации Христианского учения, одними из основных канонов которого являются оказание помощи ближнему и нуждающемуся, проявление милосердия, учение жизни во Христе.

Выводы. На современном этапе развития отечественной социальной педагогики сущность и основные теоретические аспекты социально-педагогической деятельности священнослужителей и церковных структур изучена недостаточно, что актуализирует потребность дальнейших исследований в данном направлении.

Аннотация. Статья посвящена изучению сущности социально-педагогической деятельности православного духовенства. В работе рассмотрены основные теоретические аспекты указанной проблемы, такие как: цель, виды, формы и направления социально-педагогической деятельности православных священнослужителей и церковных структур.

Ключевые слова: социальная педагогика, социально-педагогическая деятельность, духовенство, церковная социально-педагогическая деятельность, церковные структуры, социальная защита населения, направления социально-педагогической деятельности духовенства, религиозное образование, духовное воспитание, катехизация.

Annotation. The article is devoted to the study of the essence of socio-pedagogical activity of the Orthodox clergy. The paper deals with the main theoretical aspects of this problem, such as: the purpose, types, forms and directions of socio-pedagogical activity of Orthodox priests and Church structures.

Keywords: social pedagogy, socio-pedagogical activity, clergy, Church socio-pedagogical activity, Church structures, social protection of the population, directions of socio-pedagogical activity of the clergy, religious education, spiritual education, catechism.

Литература:

1. Басова В. М. Подготовка студентов к социально-педагогической деятельности в новых условиях: проблемы и пути их решения // Теория и практика социально-педагогической деятельности в современном социуме: Материалы первой международной научно-практической конференции, 27-28 октября 2011 г.; под ред. В. С. Торохтия. – М.: Граница, 2011. – С. 79-84.
2. Безрогов В. Г. Религиозная социализация и осуществление права на веру в межпоколенных отношениях: XX век и перспектива // Развитие личности. – 2002. – № 4. – С. 115-136.
3. Белановский Ю. С., Ракушин А.В., Шестаков А.А. Катехизация в Русской Православной Церкви на современном этапе: Учебное пособие для слушателей курсов по подготовке катехизаторов, миссионеров и церковных педагогов. – М., 2007. – 86 с.
4. Качала Т.В. Церковная социально-педагогическая деятельность: определение, формы и методы // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 4. – с. 68-72.
5. Складорова Т. В. Религиозная социализация: проблемы и направления исследований // Вестник ПСТГУ Серия 4, «Педагогика, психология». – 2009. – № 4 (15). – С. 7-17.
6. Торохтий В.С. Социально-педагогическая деятельность как средство реализации потенциала социальной педагогики на практике // Теория и практика социально-педагогической деятельности в современном социуме: Материалы первой международной научно-практической конференции, 27-28 октября 2011 г.; под ред. В.С. Торохтия. – М.: Граница, 2011. – С. 20-38.

УДК: 378.1

АКТУАЛЬНОСТЬ РАЗВИВАЮЩИХ ДЕТСКИХ ИГРУШЕК В ОБЩЕСТВЕ (НА ОСНОВЕ АНКЕТИРОВАНИЯ ПОТРЕБИТЕЛЕЙ)

*доктор педагогических наук, профессор Дони́на Ирина Александровна
Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого (г. Великий Новгород);
студентка Арбузова Алена Александровна
Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого (г. Великий Новгород)*

Постановка проблемы. Современный рынок детских игрушек стремительно развивается, что подтверждается постоянно обновляющимся ассортиментом товара. Годовой прирост данного сегмента составляет 15-20% [3, 4]. Спрос на детские игрушки постояен и по прогнозам будет расти с каждым годом.

В течение последних лет в обществе прослеживается тенденция на повышение спроса на развивающие игрушки [2].

Целью проведения маркетингового исследования является выявление отношения родителей к развивающим игрушкам.

В соответствии с целью мы выделили следующие задачи:

- 1) Выделить основные критерии, по которым потребитель приобретает детскую игрушку.
- 2) Определить актуальность развивающих игрушек в обществе.
- 3) Установить причины, по которым предпочтение отдается не в пользу развивающих игрушек.
- 4) Выделить признаки развивающей игрушки.

Изложение основного материала исследования. Объектом настоящего исследования явились жители Российской Федерации от 18 лет и старше. В качестве метода сбора первичной информации был выбран опрос. Формой для сбора данных явилась анкета, содержащая вопросы, соответствующие задачам исследования. Потребители опрашивались в сети Интернет. Сроки проведения опроса – с 09.09.2018 г. по 18.09.2018 г. Анкета включала в себя 3 раздела: личные данные, место и роль игрушек в жизни ребенка, развивающие игрушки. В опросе приняло участие 202 человека. Собранные данные подверглись статистической обработке.

Среди респондентов выделилось 5 возрастных групп: от 18 до 20 лет(0, 5%); от 20 до 25 лет (11,4%); от 26 до 35 лет(63,4%); от 36 до 45 лет(22,8 %); более 45 лет(2%).

В соответствии с возрастом респондентов, спрос на детские игрушки распределился следующим образом:



Рисунок 1. Спрос на детские игрушки в зависимости от возраста респондентов

Согласно данным, детские игрушки пользуются большим спросом у респондентов в возрасте от 26 до 35 лет. Также следует отметить, что с увеличением возраста спрос на детские игрушки падает.

Основными критериями для выбора игрушки являются цена, качество, многофункциональность, развитие навыков ребенка, производитель игрушки. Согласно опросу, самым важным фактором для приобретения детской игрушки является многофункциональность. Ответ «развитие ребенка» набрал лишь среднее количество баллов. Результаты предоставлены в рисунке №2.

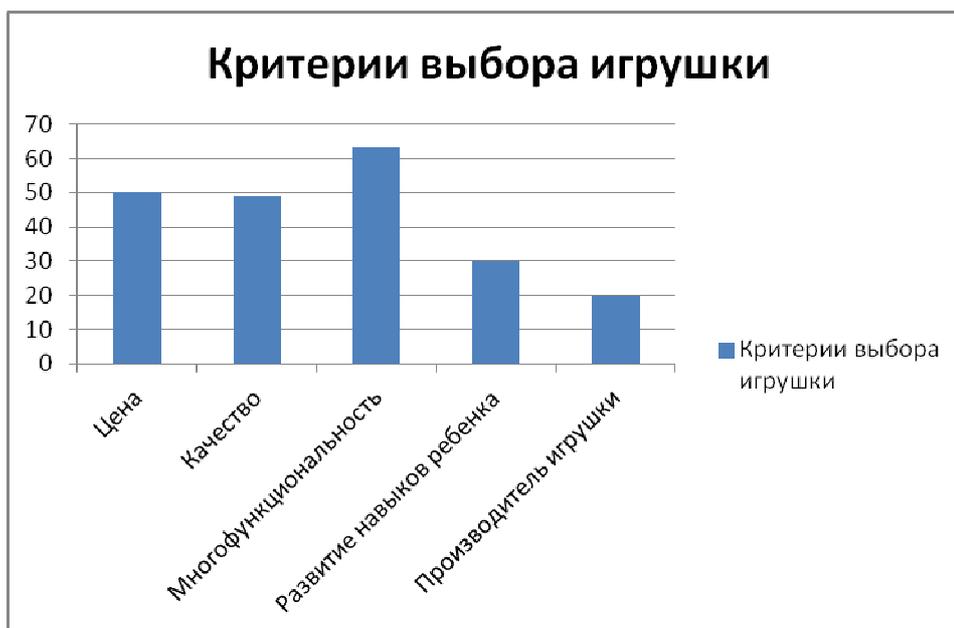


Рисунок 2. Структура ответов в отношении критериев выбора детской игрушки

Опрос респондентов на предмет того, каждая ли игрушка полезна для ребенка показал, что 65% опрошенных ответили отрицательно, что дает нам право размышлять над критериями оценки полезной игрушки. Ответы представлены на рисунке №3.

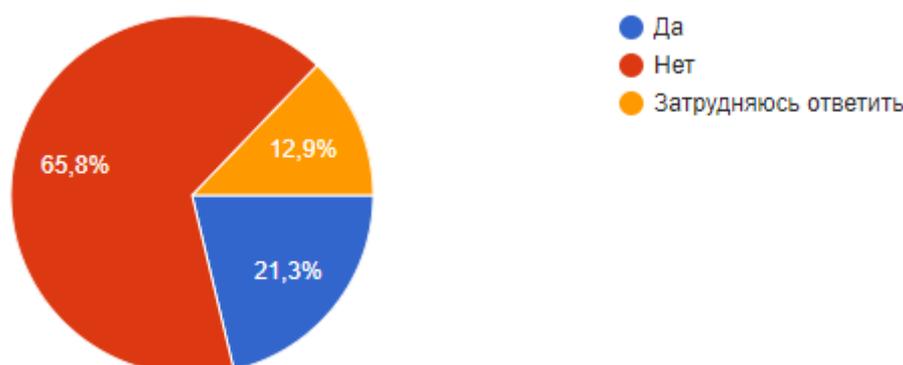


Рисунок 3. Структура ответов респондентов на вопрос о пользе приобретаемых ими детских игрушках

Самым сложным для респондентов вопросом оказался дать понятие «развивающей игрушке». Путем анализа ответов мы выбрали самые распространенные слова и словосочетания, которые указывали родители в определении. Ответы были следующие: « полезная», « универсальная», «многофункциональная», «обучающая», «помогающая», «дающая знания», «педагогическая», «развивающая навыки, умения». Также респонденты в своих ответах использовали такие слова как « мелкая моторика», «мышление», кругозор», «фантазия», «интеллект», «навыки», «талант» и «логика».

Респондентам было предложено согласиться или не согласиться с несколькими вариантами критериев развивающей игрушки. Были выделены следующие критерии:

- Развивающие игрушки несут культурную ценность.
- Развивающая игрушка обязана соответствовать возрастным критериям.
- Развивающая игрушка способствует осмысленному усвоению новых умений и навыков.

Установлено, что более 50% респондентов согласны с вышеуказанными критериями. Данные отражены на рис №4, №5, №6.

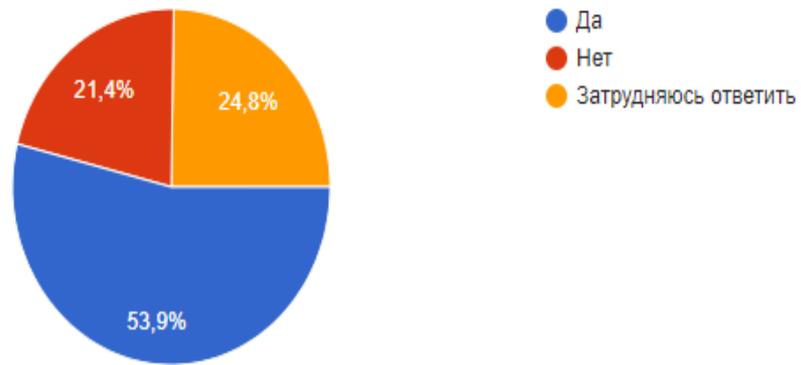


Рисунок 4. Структура ответов в отношении культурной ценности развивающих игрушек

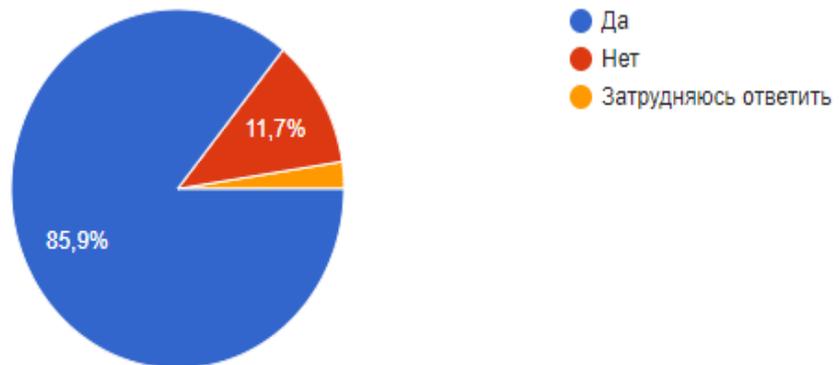


Рисунок 5. Статистика ответов в отношении соответствия развивающей игрушки возрастным критериям

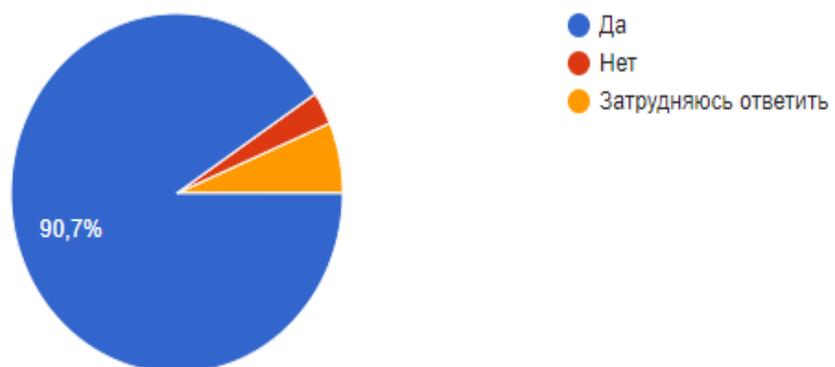


Рисунок 6. Статистика ответов о пользе развивающей игрушки в осмысленном усвоении новых умений и навыков

Выявлено, что 69% респондентов отказываются от приобретения развивающей игрушки из за высокой стоимости, 41% из-за непонятного им дизайна и 34% из-за некомпетентной консультации сотрудников магазинов детских игрушек. Данные отражены на рисунке №7.

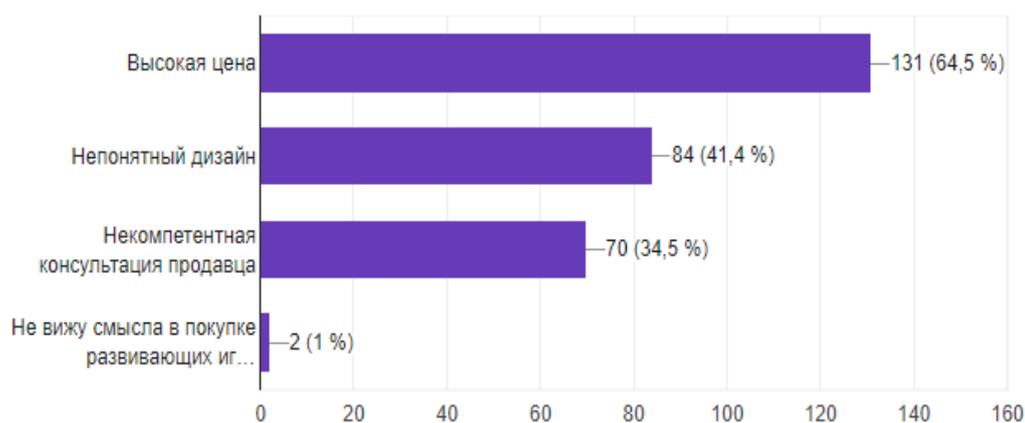


Рисунок 7. Структура ответов в отношении причины отказа от приобретения развивающей игрушки

Анализ данных, предоставленных на рисунке №8, позволяет сделать вывод, что 49% считают развивающие игрушки важной частью жизни ребенка.

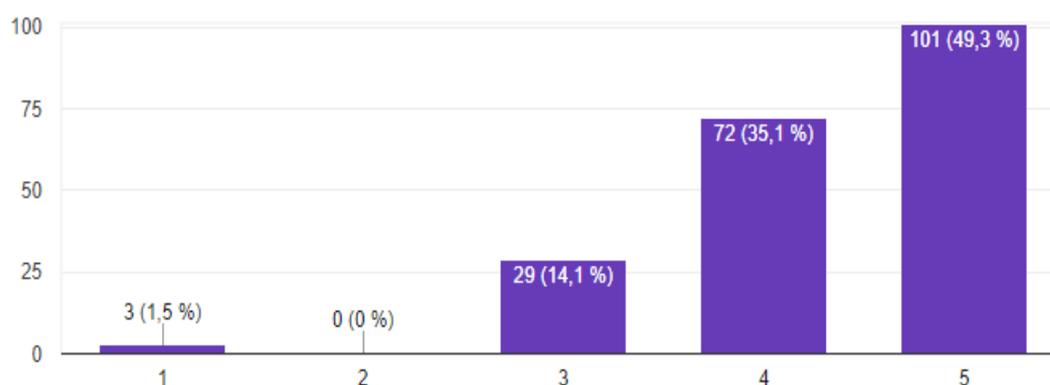


Рисунок 8. Шкала степени важности развивающих игрушек в жизни ребенка

Выводы. Таким образом, по результатам проведенного исследования установлено:

- Большинство респондентов считает важным развивающий потенциал в детской игрушке.
- Около 50% респондентов сомневается в пользе приобретаемых игрушек.
- Основными критериями выбора детской игрушки являются цена, многофункциональность, качество.
- Основными сдерживающими факторами от приобретения развивающей игрушки являются высокая цена, слишком широкий ассортимент товара и некомпетентность сотрудников магазинов игрушек.

Аннотация. Данное маркетинговое исследование проводилось с целью оценки спроса на развивающие детские игрушки. В опросе приняли участие 202 человека. Результаты опроса были проанализированы и сделаны соответствующие выводы. Выявлены факторы, влияющие на приобретения детских игрушек. Данные анкетирования позволили определить актуальность развивающих игрушек в обществе; выделить признаки развивающей игрушки. Установлены причины отказа от приобретения развивающих игрушек.

Ключевые слова: игра, детская игрушка, развитие, развивающая игрушка, анкетирование.

Annotation. This marketing research was conducted to assess the demand of developing children's toys. The survey involved 202 people. The results of the survey were analyzed and conclusions drawn. Factors influencing the purchase of children's toys are revealed. Data from the questionnaire made it possible to determine the relevance of developing toys in society; distinguish the features of a developing toy. The reasons for refusing to purchase developing toys have been established.

Keywords: game, children's toy, development, developing toy, questionnaire.

Литература:

1. Горбунова Н.В. Развитие словаря старших дошкольников средствами художественной литературы в разных видах деятельности // Проблемы современного педагогического образования. - 2018. №58-1. С. 70-73
2. Лях Ю.А. Формирование познавательной самостоятельности школьников в воспитательно-образовательном процессе гимназии // дисс. канд. Пед. наук. Кемерово, 2004

3. Мирошниченко Д. Обзор рынка детских игрушек [Электронный ресурс] // Энциклопедия российского бизнеса.-2017-№1(02.03.2017) - Точка доступа: <https://www.openbusiness.ru/biz/business/obzor-rynka-detskikh-igrushek/> (дата обращения 30.09.2018)

4. Петросьян А.О. Макроэкономические и институциональные факторы развития торговой инфраструктуры товароснабжения рынка детских игрушек // Вестник РГЭУ РИНХ. 2013. №4 (44). Точка доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/makroekonomicheskie-i-institutsionalnye-factory-razvitiya-torgovoy-infrastruktury-tovarosnabzheniya-rynka-detskikh-igrushek> (дата обращения: 18.09.2018)]

5. Шерайзина Р.М., Александрова М.В., Тращенко С.А., Дони́на И.А. Развитие детско-родительских отношений в процессе продуктивного взаимодействия субъектов территориальных детско-взрослых сообществ // Психолого-педагогические особенности семьи XXI века отв. ред. А.Ю. Нагорнова. Ульяновск, 2016. С. 245-254.

6. Шерайзина Р.М., Дони́на И.А., Румянцева А.В., Зиновьева С.Д., Афонина В.В., Романова К.А. Готовность педагогов дошкольного образования к управлению детско-родительскими сообществами в условиях инклюзивной среды // Психолого-педагогическое сопровождение детей особой заботы Отв. редактор А.Ю. Нагорнова. Ульяновск, 2017. С. 43-51.

7. Pevzner M.N., Sherayzina R.M., Petryakov P.A., Donina I.A., Migunova E.V. Intergenerational relationships in contemporary models of territorial communities of children and adults // Research Journal of Pharmaceutical, Biological and Chemical Sciences. 2016. Т. 7. № 3. С. 2242-2254.

8. Pevzner M.N., Donina I.A., Ushanova I.A., Aleksandrova N.V., Afonina V.V. Management of diversity: information and marketing approach // Педагогические инновации - 2017 Материалы международной научно-практической интернет-конференции. 2017. С. 15-17.

9. Плотникова Е.Е., Быстрова Н.В., Тюмина Н.С. Специфика взаимодействия педагогов дошкольной образовательной организации с семьей воспитанника // Проблемы современного педагогического образования. - 2018. №58-2. С. 191-194

УДК 378.1

ПРЕПОДАВАНИЕ В ВИРТУАЛЬНЫХ КЛАССАХ: ТРАДИЦИИ И ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ

*доктор педагогических наук, доцент Дони́на Ирина Александровна
Новгородский государственный университет им. Ярослава Мудрого (г. Великий Новгород);
магистрант Первова Дарья Андреевна
Новгородский Государственный университет им. Ярослава Мудрого (г. Великий Новгород)*

Постановка проблемы. Традиционные методы преподавания постепенно трансформируются в сторону нового, интерактивно-виртуального электронного обучения. Уже сейчас многие образовательные организации пользуются такими функциями общения учитель/преподаватель - ученик/студент, как электронная почта, мессенджеры, социальные сети, вебинары, форумы, а также виртуальные площадки, называемые Виртуальными классами.

В то время, когда доступность обучения достигает все больших масштабов, требования к форме и подаче обучающего материала подталкивают директоров и руководителей образовательных учреждений к более быстрому переходу на виртуальное обучение.

Растущая популярность виртуального образования предоставляет возможность студентам и преподавателям не быть в определенном месте в определенное время физически, а проводить и присутствовать на занятиях на специальных виртуальных платформах в Интернете. Виртуальное образование есть процесс и результат взаимодействия субъектов и объектов образования, сопровождаемый созданием ими виртуального образовательного пространства, специфику которого определяют данные объекты и субъекты. Существование виртуального образовательного пространства вне коммуникаций учителей, учеников и образовательных объектов невозможно [4].

Изложение основного материала исследования. Термин «виртуальный» означает моделирование реальных вещей. Виртуальные классы представляют собой моделирование реальных занятий через Интернет, что обеспечивает удобную площадку для дистанционного обучения, которое активно распространяется по всему миру.

Виртуальный класс - это среда, где формируется образовательный процесс, использующий Интернет в качестве информационного канала. Доступ к Виртуальному классу учащийся может получить из своего расписания в личном кабинете на сайте образовательного учреждения. Основа виртуального занятия - самостоятельное повторение теории и выполнение учащимися тренировочных заданий с системой педагогической поддержки.

Виртуальные классы позволяют учащимся «посещать» виртуальные занятия из любой удобной точки Земли, будь то дом, кафе в другой части города, или даже другая страна, а также работать студентам со всего мира вместе онлайн, исключая таким образом затраты на передвижения и время.

На данный момент существуют различные содержательные формы виртуальных классов, например виртуальные семинары, обучающие вебинары, онлайн-дискуссии с коллегами и т.п. Все участники виртуального образовательного процесса, также как и реальном классе, имеют возможность общаться друг с другом в чате, а используя микрофон и камеру могут видеть собеседников и активно вступать в обсуждения.

Виртуальные классы базируются на специальных веб-платформах, которые также предоставляют возможность загружать и скачивать необходимый учебный материал. Одной из ведущих сред дистанционного обучения, признанной по всему миру, является Moodle.

Moodle (модульная объектно-ориентированная динамическая учебная среда) — это свободная система управления обучением, ориентированная прежде всего на организацию взаимодействия между преподавателем и учениками, хотя подходит и для организации традиционных дистанционных курсов, а также же поддержки очного обучения. Проект был создан австралийцем Мартином Дугиамасом в 90-х гг., работающим над социальными конструктивистскими моделями обучения и обучения в Интернете. Созданная система была предназначена для внедрения в университетах, однако стала настолько популярной, что сейчас

используется в колледжах, училищах, школах, некоммерческих организациях, различных фирмах во многих странах мира.

Используя Moodle преподаватель может создавать курсы, наполняя их содержимым в виде текстов, вспомогательных файлов, презентаций, опросников и т.п. Для использования Moodle достаточно иметь любой web-браузер, что делает использование этой учебной среды удобной как для преподавателя, так и для обучаемых. По результатам выполнения учениками заданий, преподаватель может выставлять оценки и давать комментарии. [6] Таким образом Moodle является и центром создания учебного материала, и обеспечения интерактивного взаимодействия между участниками учебного процесса.

Помимо особых виртуальных обучающих систем, также создаются образовательные сайты, предоставляющие необходимый школьный базовый учебный материал. Одним из ярких примеров такой площадки является Академия Хана (Khan Academy) - некоммерческая образовательная организация, созданная в 2006 году выпускником Гарварда Салманом Ханом. Зарегистрировавшись на сайте, обучающемуся предоставляется доступ к коллекции из более чем 3600 бесплатных микролекций по математике, физике, химии, биологии, истории, финансам, экономике, космологии, истории искусства и компьютерным наукам [2]. Ученик сам выбирает направление для изучения, просматривает обучающие видео, проходит набор обязательных тестов по пройденному материалу, по завершению которых переходит на следующий более сложный уровень обучения.

Академия Хана уже используется в некоторых американских школах как дополнение к основной учебной программе. Преподаватели, также подключаясь к системе через статус «Учитель», могут отслеживать все успехи студентов или задержки на образовательных блоках, что позволяет им обращать особое внимание на таких студентов во время реальных уроков. Интегрируя «сильных» учеников с «отстающими», учебный процесс может принимать тьюторскую форму обучения. Некоторые ученые называют такую систему обучения «промо-версией» образования будущего.

В России Виртуальные классы еще не являются распространенной системой, однако находят свое выражение в виде вебинаров. Вебинар - разновидность веб-конференции, проведение онлайн-встреч или презентаций через Интернет. Все больше учителей и преподавателей используют вебинары для предоставления ученикам и студентам информации, различных научных концепций и идей, таким образом вовлекая учащегося в образовательный процесс с помощью информационных технологий, уже привычных новому поколению.

Выводы. Несмотря на неоспоримые преимущества, Виртуальные классы имеют и некоторые недостатки. Например, у студента или учителя должны быть не только компьютер, но и отличное интернет-соединение с хорошей скоростью обработки информации, организаторские навыки и навыки самодисциплины.

Очевидно, что зарубежные страны намного активнее переходят на дистанционное обучение, чем это происходит в России. Однако, государство намерено выделять больше денежных средств для развития образовательного рынка - в 2016 г. объем рынка на онлайн-образование составлял 1,1% - 20,7 млрд рублей, а к 2021 г. ожидается увеличение расходов до 2,6%, что составит 53,3 млрд рублей [3].

Ниже приводится сравнительная таблица особенностей реализации Виртуальных классов в спектре дистанционного обучения в России и за рубежом [1].

	Зарубежье	Россия
Используемые платформы	Большое количество специальных платформ, осуществляющих работу Виртуальных классов (Moodle, ezTalks Meetings, WizIQ, Udemu, Velpic и др.); специальные обучающие сайты для дополнительного онлайн обучения (Khan Academy), вебинарные комнаты	Moodle, Vimbox, iSpring Online, WebTutor и др.; вебинарные комнаты
Аудитория	Младшая, средняя, старшая школы; колледжи, вузы; частные корпоративные организации	Средняя и старшая школы, колледжи, вузы; частные корпоративные организации
Распространенность	Более 500 европейских вузов оказывают образовательные услуги посредством дистанционного обучения	133 российских вузов оказывают образовательные услуги посредством дистанционного обучения
Эффективность	91% прошедших онлайн-курсы оценивают их позитивно или скорее позитивно	86% прошедших онлайн-курсы оценивают их позитивно или скорее позитивно

Аннотация. Данное исследование посвящено изучению определения виртуальные классы в спектре дистанционного обучения. В работе проанализированы несколько примеров форм виртуальных классов, а также некоторые международные веб-площадки (Moodle, Khan Academy). Автор предлагает сравнительную таблицу особенностей реализации виртуальных классов в России и за рубежом.

Ключевые слова: образовательная организация, виртуальное образование, виртуальные классы, веб-платформа, дистанционное обучение.

Annotation. This study is devoted to determining virtual classes as a tool for distance education. The article analyses some examples of different virtual classes forms including some international web-platforms (Moodle, Khan Academy). The author offers a comparative table of implementation features of virtual classes in Russia and abroad.

Keywords: educational organization, virtual education, virtual classes, web-platform, distance education

Литература:

1. Архипова М.В., Жулина Е.В., Шутова Н.В. Информационное общество и образовательный процесс // Проблемы современного педагогического образования. - 2018. №59-1. С. 56-59
2. Барина Н.В. Проблемы развития дистанционного и электронного образования в России // ИТпортал, 2017. №2 (14). URL: <http://itportal.ru/science/tech/problemu-razvitiya-distantsionno>
3. Белова Л.Г. Образование в информационном обществе: виртуальный класс и другие проблемы // Россия и современный мир. 2001. №3 (31). С. 63-74.
4. Донина И.А. Использование дистанционных технологий в профессиональной подготовке современных руководителей // Международный журнал экспериментального образования. 2011. № 6. С. 34-35.
5. Донина И.А., Иванова Т.Д. Информационно-профессиональная среда как средство формирования управленческой компетентности будущих бакалавров сервиса // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 3. С. 204.
6. Донина И.А., Ширина Т.Г., Ширин Д.А. Система IT-Сопровождения участников образовательных программ // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 1 (6). С. 22-24
7. Донина И.А., Тайкова Л.В. Виртуальные профессиональные сообщества как фактор становления конкурентоспособности педагога // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6. С. 865.
8. Лях Ю.А. Формирование познавательной самостоятельности школьников в воспитательно-образовательном процессе гимназии // диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Кемерово, 2004
9. Лях Ю.А. Совершенствование системы оценки качества общего образования // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2016. Т. 22. № 2. С. 1
10. Нурмагомедова Н.Х., Магомедова З.З. Проектная деятельность как составляющая информационного образовательного пространства в организации учебного процесса // Проблемы современного педагогического образования. - 2018. №58-4. С. 189-192
11. Онлайн-образование: растущая индустрия. Ч.2 / Информационно-аналитический журнал «Университетская Книга» 15.02.2018 [Электронный ресурс]: <http://www.unkniga.ru/vishee/8005-online-obrazovanie-rastuschaya-industriya-2.html>
12. Разумова Н.А. Видеолекции и вебинары в системе дистанционного обучения // Вестник Нижневарттовского государственного университета. 2013. № 1. С. 69-70.
13. The Evolution of the school of the future. Elizabeth Jacobs, TED talk, January 15, 2014. URL: <https://ideas.ted.com/salman-khans-ted-talk-ignited-the-conversation-about-online-education-why-hes-doubling-down-on-the-school-of-the-future/>
14. Two giants of online learning discuss the future of education. Helen Walters, TED talk, January 28, 2014. URL: <https://ideas.ted.com/in-conversation-salman-khan-sebastian-thrun-talk-online-education/>

УДК 378.147: 796

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ ПОСРЕДСТВОМ АКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ

*кандидат педагогических наук, доцент Емельянова Юлия Николаевна
Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма (г. Казань);
доцент Емельянов Василий Дмитриевич
Приднестровский государственный университет имени Т. Г. Шевченко (г. Тирасполь);
старший преподаватель Капсомун Наталья Григорьевна
Приднестровский государственный университет имени Т. Г. Шевченко (г. Тирасполь)*

Постановка проблемы. Главная цель современного профессионального образования – подготовка высококвалифицированного и компетентного специалиста, где ключевая роль отводится компетентностному подходу, который обеспечивает формирование профессиональных компетенций, на основе приобретенных в процессе обучения знаний, умений и навыков [4]. Совершенствование на основе применения компетентностного подхода образовательных стандартов по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» (уровень бакалавр) создало потребность в дополнительных обучающих технологиях, способствующих формированию значимых компетенций будущего педагога по физической культуре.

Рассматривая компетенцию как способность эффективно применять полученные в ходе обучения знания, умения и навыки, а также личностные качества, соответственно компетентный специалист характеризуется уровнем владения совокупностью компетенций и степенью готовности применить их в будущей профессиональной деятельности. Следовательно профессиональная компетентность – это совокупность интеллектуальных и навыковых составляющих (когнитивного и деятельностного), личностных характеристик (ценностные ориентации, способности, черты характера и т.д.) и опыта [8].

Изложение основного материала исследования. Компетентность педагога по физической культуре представлена совокупностью общекультурных, профессиональных и обще-профессиональных компетенций. Основной акцент педагогов должен быть сделан на формирование профессиональных компетенций, которые получают свое развитие при изучении базовых дисциплин.

В исследовании В.В. Абрамовой представлена структура профессиональной компетентности учителя физической культуры, которая состоит из трех компонентов: профессионально-деятельностного, коммуникативного и личностного. Профессионально-деятельностный компонент включает предметную, информационно-исследовательскую, валеологическую и двигательную компетенции, уровень сформированности которых определяется по следующим критериям:

- в предметной компетенции: наличие научных знаний по педагогике, психологии, теории и методике физического воспитания и спорта, базовым и новым физкультурно-спортивным видам, сформированность ведущих умений практического приложения предметных знаний.

- в информационно-исследовательской компетенции: умение в поиске, обработке, обобщении и систематизации информации, делать выводы, умение в организации и проведении экспериментального исследования.

- в валеологической компетенции: соблюдение основных требований здорового образа жизни; иметь знания об особенностях физического функционирования человеческого организма [1].

Коммуникативная компетенция предусматривает владение специальной терминологией, понятийным аппаратом; умение регулировать эмоциональное состояние, выдержка в общении с людьми, предупреждение и тактичное разрешение возникновения конфликтных ситуаций, установление доброжелательных и гуманных взаимоотношений с детьми, коллегами, педагогического такта, эмпатии [1].

Личностный компонент профессиональной компетентности учителя физической культуры включает в себя: ценностно-смысловую, рефлексоторную и общекультурную компетенции, а также совокупность профессионально значимых качеств.

Ценностно-смысловая компетенция – предполагает соответствие системы личностных ценностей социально-значимым нравственным ориентирам, ответственность за результаты своей профессиональной деятельности [1]. Общекультурная компетенция – требует наличие знаний по широкому кругу вопросов, знание элементов национальной и мировой культуры, эрудированность и начитанность. Рефлексоторная компетенция личностного совершенствования предполагает формирование рефлексии и адекватной самооценки; стремления к личностному совершенствованию.

Профессионально значимые качества характеризуются самостоятельностью, умением принимать решение и ответственностью за свои поступки, нравственностью, педагогическим оптимизмом, гуманностью, высоким уровнем самосознания и чувством собственного достоинства, способностью к творчеству и к культурной самоидентификации [1].

Как отмечает И.А. Зимняя, для формирования профессиональных компетенций необходимо создание организационно-технологических условий, состоящих из инновационных технологий и активных методов обучения, а также средств оценки эффективности образовательного процесса, направленного на выявление сформированной компетенции [5].

По определению В.Н. Круликова, активное обучение – это организация и проведение учебного процесса, направленные на общую стимуляцию учебной деятельности обучающихся при помощи комплексного применения педагогических и организационно-управленческих средств [7].

Образовательный процесс посредством активных технологий обучения строится в соответствии с принципами индивидуализации, гибкости, элективности, контекстности содержания, сотрудничества и др. Так индивидуализация обучения обеспечивает наибольшее раскрытие и совершенствование имеющихся способностей обучающегося и реализуется через внесение корректив в содержание, объем и время усвоения учебного материала. С учетом индивидуального стремления и возможностей обучающегося, осуществляется максимально возможное приближение темпа, направленности и других аспектов организации учебного процесса к потребностям студента, что позволяет стимулировать учебную деятельность за счет увеличения уровня учебной мотивации.

Соответствие содержания дисциплины принципу гибкости обеспечивает вариативность подготовки, возможность своевременного изменения в процессе обучения теоретического обучения, содержания и форм практики с учетом требований заказчика к специалисту. Элективность в формировании содержания дисциплины обеспечивается посредством разработки образовательных маршрутов, углубляющих профессиональные компетенции и позволяет получить уникальный набор знаний, умений и навыков, в соответствии с личными возможностями и потребностями и т.д. [7].

С учетом изложенного и с целью совершенствования процесса формирования профессиональных компетенций будущего педагога по физической культуре на факультете физической культуры и спорта ПГУ им. Т.Г. Шевченко в образовательный процесс по дисциплине «Легкая атлетика и методика преподавания» были внедрены следующие технологии активного обучения:

- технология организации проектной деятельности студентов, направленная на формирование умений пользоваться полученными знаниями для решения новых познавательных и практических задач, умений планировать и организовывать самостоятельную исследовательскую деятельность (портфолио);

- технология развития критического мышления, направленная на формирование умений сбора и анализа качества получаемой информации, рассмотрения задач обучения, выявления проблем с выяснением их причин, построения логических выводов (анализ урока по легкой атлетике);

- технология оценки эффективности образовательного процесса, направленная на выявление сформированных профессиональных компетенций (балльно-рейтинговая система).

Технология «Портфолио» реализуется с целью формирования проектно-конструкторского мышления студентов, умений применять полученные теоретические знания при обучении технике видов легкой атлетики на практике и предусматривает:

- синтез, анализ литературных данных и их конспектирование;
- составление план-схем последовательности обучения технике видов легкой атлетики;
- составление план-конспектов урока по легкой атлетике, постановку общих и частных задач; подбор средств и методов их решения; регламентацию нагрузки.

В помощь студентам для оформления портфолио, было разработано учебное пособие по обучению технике легкоатлетических видов в виде план-схем. План-схема включает в себя:

1) последовательность решения поставленных задач при обучении технике легкоатлетического вида, соответствующее отдельным фазам упражнения (их количество зависит от сложности целостного действия во время выполнения упражнения);

2) средства, способствующие решению поставленной задачи в логической последовательности;

3) организационно-методические мероприятия, позволяющие исключить появление ошибок в технике изучаемого движения, которые являются основой в разработке план-конспектов урока по легкой атлетике [2].

Реализация представленной технологии способствует также развитию у студентов критического мышления, посредством выполнения самоанализа проведения своего урока и анализа проведения урока другими студентами. В ходе анализа и самоанализа формируется важное умение выполнять самооценку и взаимооценку результатов педагогической деятельности. В помощь студентам, был разработан бланк анализа урока, включающий основные критерии оценки деятельности проводящего, отражающие уровень

сформированности у него профессиональных компетенций. Например, использование взаимосочетания слова и показа, применение терминологии указывает на сформированность профессионально-деятельностного и коммуникативного компонентов компетенций. Качество обучения тем самым отражается в компетенциях обучающихся, и что более важно, в способности к их реализации в дальнейшей профессиональной деятельности.

Практическая реализация компетенций характеризует уровень подготовленности как отдельного учащегося, так и качество системы образования в целом [3]. На сегодняшний день разработка эффективной системы контроля качества образования и соответствующего инструментария остается актуальной проблемой. Согласно действующим государственным образовательным стандартам основными оценочными средствами остаются зачет и экзамен, которые в полной мере не дают представления о качестве подготовки студента. Сегодня нормой качества образования становится оценка знания не отдельного предмета, а целой области знаний, объединяющей несколько предметов и составляющее теоретическую основу определенной профессиональной компетенции. Именно компетенции, обладающие интегральными характеристиками, более полно отражают межпредметные связи. Следовательно, в ходе аттестации обучающийся должен продемонстрировать уровень освоения достаточно большого набора различных компетенций.

Выводы. Таким образом, технология оценки эффективности образовательного процесса, предусматривает внедрение модели контроля знаний, которая включает следующие этапы:

- разработка паспорта компетенций, отображающего основные требования, предъявляемые к уровню сформировавшихся той или иной компетенции в процессе обучения. Паспорт компетенций – это полная характеристика требований к результату образования каждой из компетенций в частности, который включает в себя карту компетенции дисциплины с уровнями ее сформированности;

- разработка карты компетенций по дисциплине включает уже развернутую характеристику требований к ее содержанию, в соответствии с формируемыми компетенциям в составе многокомпонентного образовательного поля [6];

- разработка балльно-рейтинговой системы оценки уровня сформированности компетенций. Балльно-рейтинговая система позволяет более четко определить уровень успешности усвоения учебного материала студентом через баллы и рейтинги, которые измеряются в зачетных единицах трудоемкости [3].

Учитывая перечисленные требования, критериями оценки эффективности формирования профессиональных компетенций по дисциплине «Легкая атлетика и методика преподавания» были приняты: посещаемость занятий, в процентах от общего числа часов, отведенных на определенную дисциплину; самостоятельная работа студента по заданной теме (портфолио); теоретическая подготовка по пройденному материалу; практическая деятельность на занятии.

Введенная система позволила:

- стимулировать посещаемость учебных занятий;
- активизировать самостоятельную работу студентов;
- выполнять систематический контроль за работой студентов.

Применение технологии балльно-рейтинговой оценки также способствует формированию профессиональных компетенций будущего педагога по физической культуре и предусматривает активизацию самообразования, самосовершенствования и самоорганизации.

Таким образом, внедрение технологий активного обучения в образовательный процесс дисциплины «Легкая атлетика и методика преподавания» позволяет сформировать основные умения и навыки обучающихся в планировании и организации самостоятельной практической деятельности, что отвечает требованиям формирования профессиональных компетенций будущих педагогов по физической культуре.

Аннотация. В статье рассмотрены возможности применения активных технологий обучения (технологии организации проектной деятельности, технологии развития критического мышления, технологии оценки эффективности образовательного процесса) для формирования профессиональных компетенций будущих педагогов по физической культуре.

Ключевые слова: компетенция, профессиональные компетенции, активные технологии обучения.

Annotation. In the article possibilities of application of active technologies of educating (technologies of organization of project activity, technology of development of the critical thinking, technology of estimation of efficiency of educational process) or forming of professional competences of future teachers are considered on a physical culture.

Keywords: competence, professional competences, active technologies of educating.

Литература:

1. Абрамова, В.В. Формирование профессиональных компетенций будущих учителей физической культуры: Дис. канд. пед. наук. – Ростов-на-Дону, 2006. – 229 с.
2. Емельянов, В.Д. Методика последовательного обучения технике легкой атлетики студентов факультета физической культуры / В.Д. Емельянов, Н.Г. Арапу // Наука-2020: Образование в современном мире: материалы Международной научно-практической конференции 23-25 марта 2016 г. Орел. / НИЦ МАБИВ; ФГБОУ ВО «Приднестровский государственный университет»; под.ред. С.Ю. Махова. – Орел, 2016. – 3 (9). – С. 91-101.
3. Звонников, В.И., Чельшкова, М.Б. Контроль качества обучения при аттестации: компетентностный подход: учеб. пособие. – М.: Университетская книга; Логос, 2009. – 273 с.
4. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результатов образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34-42.
5. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании [Текст]: материалы к 1-му заседанию методолог. семинара 20 мая 2004 г. / И.А. Зимняя. – Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.
6. Капсомун, Н.Г. Карта компетенций как инструмент оценки качества образования будущих учителей физической культуры / Н.Г. Капсомун // Фізичне виховання, спорт і здоров'я людини; Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, 2017 – Випуск 10. – С. 212-221.
7. Кругликов, В.Н. Активное обучение в техническом вузе: теоретико-методологический аспект [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / В. Н. Кругликов. – Санкт-Петербург, 2000. – 47 с.
8. Луценко, Л.И. Компетентностная модель повышения квалификации директора школы // Педагогика. – 2005. – № 3. – С. 61-68.

РОЛЬ И ФУНКЦИИ НОВОЙ СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ ДОСТИЖЕНИЯ ПЛАНИРУЕМЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ

*кандидат педагогических наук Замалетдинова Зальфира Исаковна
Государственное автономное общеобразовательное
учреждение дополнительного профессионального образования
«Институт развития образования Республики Татарстан» (г. Казань)*

Постановка проблемы. В Федеральном государственном образовательном стандарте представлены общие принципы новой системы оценивания.

Система оценивания выступает как один из основных инструментов реализации требований ФГОС к результатам освоения основной образовательной программы общего образования. Оценивание является постоянным процессом. Оценивание может быть только критериальным. Оценивать можно только то, чему учат.

Основными критериями являются планируемые результаты, где оцениваются результаты обучающегося и процесс их формирования, а не личностные его качества.

В первую очередь, система оценивания нужна для того, чтобы привлечь всех обучающихся в контрольно-оценочную деятельность. Обучающиеся в процессе оценивания, приобретая навыки контроля, самоконтроля, самооценки, взаимооценки формируют у себя прочные, устойчивые знания, учатся своевременно ликвидировать пробелы в знаниях.

В оценочной деятельности за счет выбора форм, процедур, содержания оценочной деятельности реализуется принцип распределения ответственности между участниками образовательного процесса. И очень важно при выполнении заданий повышенной сложности соблюдение принципа добровольности. Обучающиеся ненавязчиво будут проверять свои возможности при выполнении заданий высокого уровня.

Место, роль и функции системы оценки достижения требований к образовательным результатам, её особенности определяются основными подходами к пониманию и формированию стандартов общего образования. Основным направлением оценки при новом подходе становится оценка результатов деятельности по освоению и реализации основных общеобразовательных программ.

Федеральные государственные образовательные стандарты подчеркивают, что результаты связаны с направлениями личностного развития обучающихся, формируемыми на основе учебной деятельности, самостоятельности обучающихся. Стандарты выделяют три группы образовательных результатов: личностные, метапредметные и предметные.

Изложение основного материала исследования. С введением ФГОС происходит смена базовой парадигмы образования со «знаниевой» на системно-деятельностную, которая ориентирует образовательный процесс на достижение качественно новых целей и результатов. Такая переориентация не только отвечает потребностям времени и общества, но и меняет место и роль системы оценки в системе образования. Система оценки в условиях реализации ФГОС перерастает узкие рамки модели контроля качества образования и становится принципиально необходимым элементом модели обеспечения качества образования. Она является ориентировочной основой в достижении планируемых результатов освоения основной образовательной программы.

Основой для построения системы оценки служат операционализованные система планируемых результатов, система заданий, оценивающая достижение каждого из планируемых результатов.

В связи с этим ведут подготовительные мероприятия с педагогическими работниками по построению единой оценочной политики в общеобразовательной организации. Включение обучающихся в контрольно-оценочную деятельность ориентирует образовательный процесс на достижение значимых для личности, общества и государства результатов образования.

Для этого сначала нужно провести мероприятия по вопросам уточнения и распространения общего понимания содержательной и критериальной базы оценки. Все предъявленные требования к результатам дают возможность четко представить новую систему оценки: проектировать образовательный процесс, направленный на достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы, разработать контрольно-измерительные материалы, определить измерителей, шкал и критериев оценивания, способов представления планируемых результатов. Такое уточнение и конкретизация приводят к операционализации планируемых результатов.

Промежуточные и итоговые работы необходимо проектировать, предоставляя педагогическим работникам возможность диагностировать освоение каждым обучающимся предметных и метапредметных результатов. На основе критериального оценивания педагогические работники оценивают индивидуальный прогресс обучающегося.

Планируемые результаты описывают группы целей в двух блоках: «Выпускник научится» и «Выпускник получит возможность научиться». Они характеризуют систему учебных действий в отношении опорного учебного материала, в освоении которого и составляются контрольно-измерительные материалы.

Задача учителя – построить линию планируемых результатов по каждой предметной программе по годам обучения и организовать контроль освоения этих результатов. Контроль представляет собой реализацию принципа, обратной связи, без него невозможно управление. Именно поэтому педагогу необходимо создать банк заданий, позволяющих устанавливать уровень освоения программы базовый и повышенный в ходе накопительной и итоговой оценки обучающихся.

В связи с этим сначала нужно четко представить структуру компетентностно-ориентированных заданий: характеристика задания, стимул, задачная формулировка, источник информации, бланк наблюдений за деятельностью обучающихся, инструмент проверки.

Например, задание по русскому языку: *вставь пропущенные буквы. Рядом, через тире, напиши проверочное слово.*

прор_дил свёклу -
зап_вал песню -
гр_бные дожди -
тонкая р_бина -

широкие поля –

Выполнив данное задание, мы проверяем предметный результат, но наша задача – научиться на примере предметного содержания выявлять уровень достижения и метапредметных результатов. Вот и поэтому мы в формулировках заданий должны отражать информацию о метапредметных результатах. На примере предметного содержания и формируем и проверяем метапредметные, предметные, а также личностные результаты.

Каким образом мы это делаем? В задании основа подчеркивает предметные результаты, дальше мы добавляем информацию, подчеркивающую компоненты метапредметных результатов.

Вернемся к заданию, основа – безударные гласные, умение подбирать проверочные слова. Для того, чтобы внести информацию, нам нужно будет внести корректировку в задание.

Например, спиши, вставляя пропущенные буквы, и составь информацию о правильности выполнения заданий.

Как видим, задание состоит из двух частей: первая часть подчеркивает предметный результат, вторая часть – метапредметный результат. Для того, чтобы проверить правильность выполнения задания, обучающийся без дополнительных заданий должен самостоятельно прийти к выводу, что необходимо подобрать проверочные слова к безударным гласным. В ответе четко отражается информация о метапредметных результатах, так как задачная формулировка соотносится с модельным ответом.

Подводя итог, можем сказать, что применяя комплексный подход, мы выявляем уровень достижения предметных и метапредметных результатов.

И далее происходит оценивание своей деятельности, которое фокусирует внимание учителя и обучающегося в большей степени на отслеживании и коррекции выполненной работы им. Деятельность, организованная в такой форме даёт учителю и обучающемуся информацию, на основании которой они принимают решения, как улучшать процесс учения.

Оценивание здесь предполагает автономию, академическую свободу и высокий профессионализм учителя, поскольку именно он решает, что оценивать, каким образом и как реагировать на информацию, полученную в результате оценивания. Как уже было сказано, оценивание сфокусировано на учении, оно требует активного участия учащихся, вовлекает их в рефлексию и самооценивание, тем самым поддерживает учебную мотивацию и активность.

Все педагогические работники и обучающиеся в рамках новой системы оценивания находятся в процессе постоянной рефлексии собственной деятельности.

Ещё одно важное условие относится к использованию результатов оценивания. Для того, чтобы оценивание действительно было формирующим, его результаты должны использоваться для корректировки учения и преподавания. Результаты оценивания обязательно должны «передаваться» в руки обучающегося и использоваться для планирования дальнейшей деятельности. Только тогда оценивание будет положительно влиять на учебную мотивацию обучающихся и на их самооценку.

Ведь в основе внедрения новых методик и инструментов подчеркнута, что эффективное учение возможно только в том случае, если обучающийся активно вовлечён в учебный процесс.

Выводы. Итак, только правильная организация системы оценивания позволяет развить действие контроля и оценки, проверить, контролировать и оценивать свою деятельность, находить ошибки и планировать пути их устранения, продемонстрировать наработанный опыт в данном направлении.

Оценивание не может быть просто украшением в образовательном процессе, который дополнит существующую практику работы в классе, да ещё и даст немедленный результат. Напротив, эффект будет получен, только если каждый педагогический работник найдёт свой собственный путь и адаптирует новые подходы и идеи к своей практике.

Это может происходить только очень постепенно и невозможно без серьёзных программ профессионального развития и дальнейшей поддержки учителя, осваивающего новый подход. Фундаментальные изменения в преподавании и учении не могут быть достигнуты иным путём.

Аннотация. В данной статье раскрыты актуальные вопросы по определению роли и функции новой системы оценки в условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта. В статье представлены новые подходы к системе оценивания, описаны функции и приёмы оценивания, а так же показатели, отражающие динамику образовательных достижений обучающихся.

Ключевые слова: система оценивания, Федеральный государственный образовательный стандарт, планируемые результаты, деятельность.

Annotation. This article reveals topical issues of defining the role and function of the new assessment system in the context of the implementation of the Federal State Educational Standard. The article presents new approaches to the assessment system, describes the functions and methods of assessment, as well as indicators reflecting the dynamics of educational achievements of students.

Keywords: assessment system, federal state educational standard, expected results, activity.

Литература:

1. Планируемые результаты освоения основной образовательной программы начального общего образования. – М.: Просвещение. 2011.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М.: Просвещение. 2011.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. – М.: Просвещение. 2011.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования. – М.: Просвещение. 2011.
5. Федеральные государственные образовательные стандарты www.standart.edu.ru
6. Реестр примерных основных общеобразовательных программ www.fgosreestr.ru

МОДЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ ПО АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

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

Постановка проблемы. Общественная потребность в максимальной адаптации инвалидов к самостоятельной жизни, трудовой деятельности, овладению профессией предъявляет соответствующие требования к содержанию профессиональной подготовки бакалавров по адаптивной физической культуре [1, с. 427].

Вариативность и гибкость их подготовки обусловлена, прежде всего, многообразием областей и сфер практической деятельности выпускника - это все виды образовательных учреждений, сфера научных исследований, организации здравоохранения, социального обслуживания населения, область физической культуры и спорта.

В свою очередь подготовка к инновационной деятельности (ИД) дает возможность бакалавру по адаптивной физической культуре (АФК) быть конкурентоспособным на рынке труда, претендовать на трудоустройство наравне с другими специалистами аналогичного профиля [3, с. 18].

Цель исследования направлена на решение следующих задач:

- 1) проанализировать состояние подготовленности бакалавров АФК к инновационной деятельности;
- 2) обосновать и экспериментально проверить эффективность разработанной модели их подготовки к данному виду деятельности.

Общепринятой является трактовка модели как воспроизведение существенных свойств системы-оригинала; практическое описание того, как что-то действует, конечная цель которого - использование на практике; условная замена реальности, в которой сохраняются заданные параметры, важные для исследователя.

Суть разработанной модели профессиональной подготовки бакалавров АФК к инновационной деятельности раскрывают цель, условия, компоненты и результат. В частности, цель предполагает сформированность у бакалавров готовности к ИД. Для ее достижения нами был определен комплекс ведущих условий:

- осуществление мониторинга качества их подготовленности к ИД;
- обучения выпускников инновационным способам решения педагогических, развивающих, реабилитационных, компенсаторных, профилактических, научно-исследовательских и организационно-управленческих типов задач;
- обеспечение процесса рефлексии их профессионального становления.

Изложение основного материала исследования. Модель профессиональной подготовки бакалавров АФК к инновационной деятельности охватывает рефлексивный, двигательный и творческий компоненты; предполагает подготовленность выпускника к инновационной деятельности.

Рефлексивный компонент обусловлен тем, что качество профессиональной деятельности специалиста АФК во многом определяет способность к рефлексии, которая позволяет ему анализировать эффективность применения реабилитационных, компенсаторных и профилактических программ для лиц с отклонениями в состоянии здоровья.

Реализация двигательного компонента модели основывается на концепции В. Озерова, которая обеспечивает формирование у бакалавров психомоторных качеств. В свою очередь психомоторные качества обеспечивают:

- 1) эффективную саморегуляцию практической деятельности;
- 2) коррекцию движений во времени, пространстве, а также усилия, темпа и ритма управления;
- 3) стабильное воспроизведение всех параметров движения;
- 4) психомоторную надежность [2, с. 25 - 27].

Формирование творческого компонента осуществлялось в процессе применения творческих заданий пяти видов: количественных, качественных, экспериментальных, на преодоление нестандартных ситуаций. Данные задания были направлены на интеграцию знаний по базовым дисциплинам; апробацию инновационных способов решения типовых задач для различных нозологических групп; повышение скорости вычислительных операций и практических действий в непредвиденных ситуациях.

Для определения состояния сформированности данных компонентов у бакалавров АФК в начале и в конце эксперимента нами были подобраны критерии и уровни (табл. 1), позволяющие провести констатирующий этап эксперимента.

Так, в начале эксперимента оптимальный уровень подготовленности к ИД был зафиксирован у 2,6% испытуемых контрольной группы и у 4,2% экспериментальной. Обучающиеся, которые находятся на данном уровне, являются ярко выраженными личностями, способными анализировать эффективность реабилитационных, компенсаторных и профилактических программ. Они демонстрируют моторную стабильность и вариативность техники выполнения двигательных заданий повышенной сложности, а также способны гибко конструировать практические занятия для лиц с отклонениями в состоянии здоровья с учетом нозологических форм, возрастных и гендерных особенностей.

Допустимый уровень сформированности компонентов ИД был отмечен у 18,4% испытуемых контрольной и у 15,3% - экспериментальной группы. На данном уровне обучающиеся способны сравнивать и подбирать целесообразные реабилитационные, компенсаторные и профилактические программы; демонстрируют стабильную технику выполнения двигательных заданий разной сложности; умеют конструировать и проводить практические занятия для лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Критерии и уровни подготовленности бакалавров АФК к инновационной деятельности

Уровни	Критерии		
	Рефлексивный	Двигательный	Творческий
Оптимальный	Ярко выраженная личность, способная анализировать эффективность реабилитационных, компенсаторных и профилактических программ	Моторная стабильность и вариативность техники выполнения двигательных заданий повышенной сложности	Гибкость конструирования и проведения практических занятий для лиц с отклонениями в состоянии здоровья различных нозологических форм, возрастных и гендерных групп
Допустимый	Способность сравнивать и подбирать целесообразные реабилитационные, компенсаторные и профилактические программы	Стабильность демонстрации техники выполнения двигательных заданий разной сложности	Способность конструировать и проводить практические занятия для лиц с ограниченными возможностями здоровья различных нозологических групп
Критический	Осознание необходимости применения реабилитационных, компенсаторных и профилактических программы, но без анализа и целеполагания	Моторная нестабильность техники выполнения двигательных заданий	Умение проводить практические занятия для лиц с отклонениями в состоянии здоровья по образцу

Критический уровень подготовленности к ИД в контрольной и экспериментальной группах практически одинаковый (79,0% и 80,5% соответственно). Обучающиеся, находящиеся на этом уровне, осознают необходимость применения реабилитационных, компенсаторных и профилактических программы для данной категории лиц, но без анализа и целеполагания. Они демонстрируют моторную нестабильность во время выполнения большинства двигательных заданий, а также умение проводить практические занятия для лиц с отклонениями в состоянии здоровья только по образцу.

Эффективность экспериментальной модели подтверждает динамика уровней подготовленности бакалавров АФК к инновационной деятельности на начало и конец эксперимента (см. табл. 2).

Таблица 2

Динамика подготовленности бакалавров АФК к инновационной деятельности (количество обучающихся в %)

Уровни подготовленности к инновационной деятельности	Начало эксперимента		Конец эксперимента	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Оптимальный	2,6%	4,2%	6,0%	20,2%
Допустимый	18,4%	15,3%	24,2%	54,1%
Критический	79,0%	80,5%	69,8%	25,7%

Анализ данных табл. 2 указывает на количественные изменения уровней подготовленности к инновационной деятельности не только у бакалавров экспериментальной группы (ЭГ), но и контрольной (КГ).

Так, в КГ оптимальный уровень обучающихся повысился с 2,6% на начало эксперимента до 6,0% на конец. Тогда как в ЭГ прирост более значимый - с 4,2% до 20,2%. На допустимом уровне в КГ наблюдается положительная динамика в сторону увеличения показателей с 18,4% до 24,2%, тогда как в ЭГ изменения более существенные - с 15,3% на начало эксперимента до 54,1% на конец.

Если критический уровень подготовленности к инновационной деятельности в КГ уменьшился с 79,0% на начало эксперимента до 69,8% на конец, то в ЭГ тенденция снижения показателей значительная – с 80,5% на начало эксперимента до 25,7% человек на конец.

При сравнении динамики роста уровней подготовленности бакалавров АФК контрольных и экспериментальных групп к инновационной деятельности на конец эксперимента мы получили значимые различия по рефлексивному, двигательному и творческому критериям (критерий Пирсона χ^2 соответственно 15,404*, 21,417*, 32,642*), что существенно превышает критическое значение 5,99.

Выводы. Анализ результатов исследования позволяет сделать вывод, что внедрение экспериментальной модели способствует повышению эффективности подготовленности бакалавров АФК к инновационной деятельности.

Аннотация. Данное исследование посвящено проблеме профессиональной подготовки бакалавров адаптивной физической культуры к инновационной деятельности. В работе анализируется состояние

подготовленности обучающихся к инновационной деятельности. Разработана модель их подготовки к данному виду деятельности. В статье экспериментально доказана эффективность предложенной модели.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, модель, адаптивная физическая культура, инновационная деятельность.

Annotation. This study is devoted to the problem of professional preparation of adaptive physical culture bachelors for innovating process. This article is analysed the status of students readiness for innovating process. The model of their preparation for this type of activity is developed. This article is experimentally proved the effectiveness of given model.

Keywords: professional preparation, model, adaptive physical culture, innovating process.

Литература:

1. Межман И. Ф. Актуальные вопросы адаптивной физической культуры / И. Ф. Межман, Н. В. Ухина // Молодой ученый. — 2015. — №18. — С. 427-429.
2. Озеров В. П. Формирование психомоторных способностей человека: монография. — Ставрополь: Ставрополь сервис школа, 2011. — 280 с.
3. Формирование системы профессиональных квалификаций: словарно-справочное пособие. — М.: Издательство «Перо», 2016. — 48 с.

УДК: 371

РОЛЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ТУРИЗМА В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГА

*ассистент Игнатова Ольга Ивановна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)*

Постановка проблемы. Долгое время международный туризм является одной из наиболее быстро прогрессирующих отраслей мирового хозяйства. В XXI веке туризм превратился еще и в действенный инструмент познание окружающего мира и межкультурного диалога. Стремление, совмещая отдых и образование, расширить собственный кругозор, погрузив себя в водоворот жизни в других странах и регионах мира, увеличить свою социальную мобильность и профессиональную универсальность становятся основной мотивацией новой генерации туристов.

В условиях постоянного изменения социально-политических, экономических и моральных ориентиров современного мира важнейшим фактором динамического развития общества является обеспечение высокого уровня образования. Общеизвестным является то, что качество предоставления образовательных услуг в значительной степени определяется наличием в стране мощной системы непрерывного образования.

В рамках образовательного проекта «Формирование активной гражданской позиции подрастающего поколения Республики Крым средствами образовательного туризма» (номер государственного учета НИОКТР ААА-А18-118021290042-4) раскрыта сущность и специфика образовательного туризма как актуального направления просветительской деятельности в условиях Республики Крым, роль образовательного туризма в системе непрерывного образования педагога.

Изложение основного материала исследования. Важной тенденцией современного туризма является удовлетворение разностороннего спроса туристов. Образовательный туризм как отдельный вид туризма, заслуживает особое внимание, так как имеет не только давнюю историю, но и достаточно стабильные показатели развития сегодня и хорошие перспективы на будущее. Однако в научной мысли его сущность и становление освещены недостаточно. Образовательный туризм рассматривался в трудах М. Б. Биржакова, Т. Г. Сокол, В.К. Федорченко, но авторами не было представлено целостной системы теоретического и обоснование сущности данного вида туризма. Целью данного исследования является обоснование сущности образовательного туризма как важного историко-культурного явления.

Характерными чертами современной отечественной системы подготовки специалистов сферы туризма есть непрерывность и преемственность. Подготовка педагогических кадров является непрерывной и состоит из трех ступеней: допрофессиональной подготовки (профориентационной работы), профессионального (получение профессионального педагогического образования) последиplomной (переподготовки, повышение квалификации).

Первое звено – допрофессиональная подготовка – предусматривает ознакомление школьников с предметом и условиями труда в сфере непрерывного педагогического образования, социальным статусом образовательного туризма, путями их получения, требованиями, которые выдвигаются работникам туристических профессий, возможностями перспективами профессионального роста. На сегодня в России образовательный туризм в системе непрерывного педагогического образования осуществляется в кружках, секциях, клубах, обществах, профильных классах общеобразовательных школ, лицеях, на подготовительных отделениях образовательных организациях высшего образования, во внешкольных учреждениях.

Члены кружков общеобразовательных и внешкольных учебных заведений становятся участниками туристических походов (однодневных, многодневных), туристических слетов, полевых экспедиций, туристических соревнований, учебно-тренировочных сборов; участвуют в массовых, региональных и всероссийских мероприятиях, в работе территориальных отделений Малой академии наук и научных обществ учащихся, присоединяются к Движению учащейся молодежи за сохранение и приумножение традиций, обычаев, обрядов, а также становятся участниками Всеукраинских туристско-краеведческих экспедиций учащихся молодежи.

Во всем мире деятельность внешкольных учреждений рассматривается как составляющая непрерывного системы образования, направленной на развитие юной личности, ее социализацию и подготовку к активной профессиональной и общественно-государственной деятельности. Деятельность внешкольных учебных заведений направляется на привлечение воспитанников, учащихся и слушателей к активной деятельности по изучению истории родного края и окружающей среды, мировой цивилизации, географических,

этнографических, исторических объектов и явлений социальной жизни, овладение практическими умениями и навыками по специальному образовательному направлению. Сейчас отечественная система учреждений образовательного туризма насчитывает с Центра туризма и краеведения ученической молодежи и станций юных туристов. Заметим, что, кроме профильных заведений туристическую работу с детьми школьного возраста проводят другие типы общеобразовательных и внешкольных учебно-воспитательных учреждений.

Профессиональная подготовка в России приобретает в учебных заведениях разных уровней аккредитации профессионально-технических училищах, высших профессионально-технических училищах, колледжах, техникумах, институтах, университетах, академиях, а также на курсах по подготовке педагогических кадров. На сегодня ступенчатость образовательного туризма в России приведено в соответствие с международными требованиями. В отечественной ступенчатой системе подготовки будущих специалистов сферы педагогики различают пять образовательно-квалификационных уровней:

- квалифицированный рабочий;
- младший специалист;
- бакалавр;
- специалист;
- магистр (научный сотрудник, преподаватель).

Образовательный туризм в мире развивается так стремительно, что система профессиональной туристической образования не успевает адаптироваться к новым реалиям, разработать образовательные стандарты, которые бы отвечали требованиям, выдвигаемым к специалистам. Полученные будущими педагогами знания, умения, навыки быстро устаревают и требуют постоянного обновления. В таких условиях роль учебных заведений последиplomного образования значительно возрастает.

В то же время подавляющее большинство курсов предлагают переподготовку и повышение квалификации педагогических кадров, не являются постоянными и долговременными на рынке образовательных туристических услуг. Из-за отсутствия учебно-методического комплекса, низкий уровень квалификации преподавательского состава, несовершенное содержание и структуру учебных программ, высокую плату за обучение они не выдерживают конкуренции с ведущими отечественными образовательными организациями высшего образования, осуществляющие подготовку кадров. Кроме этого, осуществленный анализ свидетельствует, что большинство из них работает без государственной лицензии, поэтому слушателям курсов после окончания обучения выдают только документ “внутреннего образца”, то есть не государственный.

Одной из эффективных форм повышения квалификации отечественных педагогических кадров есть научно-практические конференции, круглые столы, мастер-классы, бизнес-практикумы и тренинги, которые организуются и проводятся на базе внешних образовательных организаций.

Туризм традиционно выступает индикатором качества жизни. Для многих людей удовлетворение жизнью зависит от степени его насыщенности событиями за пределами профессиональной деятельности. Высокие стандарты жизни присущи постиндустриальным обществам стимулируют процессы творческой самореализации. Отдых особенно ценится как время, которое можно организовывать по собственному желанию, удовлетворяя индивидуальные духовные потребности личности.

Выводы. Суммируя все вышесказанное, можно утверждать, что современная система подготовки специалистов в сфере образовательного туризма, основанная на непрерывном цикле последовательной учебы в учебных заведениях, предоставляет возможность готовить кадры всех уровней, проводить их переподготовку и повышение квалификации. Реализация непрерывного образования осуществляется под руководством Министерства образования и науки, молодежи и спорта. Проведенный анализ новейшего периода функционирования отечественной системы подготовки кадров свидетельствует, что она развивается в контексте общей трансформации и реформирования образования в Российской Федерации и пытается оперативно реагировать на современные потребности сферы туризма.

Аннотация. В статье рассмотрено три составляющие системы непрерывной подготовки педагогических кадров и роль образовательного туризма. Анализируется цель и содержание образовательного туризма в системе непрерывного образования педагога, профессионального туристского и последиplomного образования. Освещается доминирующая роль непрерывности цикла последовательного обучения в специализированных учебных заведениях.

Ключевые слова: система подготовки специалистов, допрофессиональная подготовка, образовательный туризм, последиplomное образование.

Annotation. The article considers three components of the system of continuous training of teachers and the role of educational tourism. The purpose and content of educational tourism in the system of continuous education of teachers, professional tourism and postgraduate education are analyzed. The dominating role of continuity of a cycle of consecutive training in specialized educational institutions is highlighted.

Keywords: the system of training, pre-professional training, educational tourism, postgraduate education.

Литература:

1. Дехтяр В. Д. Основы оздоровительно-спортивного туризма: [учеб.- метод. пособ. для закл. Образования] / Дехтяр В. Д. – К.: Наук. мир, 2002. – 201 с.
2. Квартальнов В. А. Туризм: теория и практика: избр. труды в 5 т. / Квартальнов В. А. – М.: Финансы и статистика, 1998. – Т. 5.: Методика профессионального обучения и подготовка специалистов по туризму в России. – 248 с.
3. Образование для устойчивого развития: Национальный доклад / [А. В. Кудин, К. М. Левковский, С. М. Степаненко и др. / За ред. С. М. Николаенко] - К.: Знание, 2007. - 112 С.
4. Федорченко В. К. Теоретические и методические основы подготовки специалистов для сферы образовательного туризма: [монография] / В. К. Федорченко; за ред. Н. Г. Ничкало. – К.: Издательский Дом “Слово”, 2004. – 472 с.

*студентка Киндрук Виктория Николаевна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта);
кандидат педагогических наук, 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. Одна из основных задач учебно-воспитательного процесса в дошкольной образовательной организации – обучение детей связной речи, поскольку именно речь является одной из главных потребностей и функций в жизни человека, так как вбирает в себя все достижения в овладении языком, его словарным составом, звуковым и грамматическим строем. Овладение навыками связной речи позволяет ребенку вступать в свободное общение со сверстниками и взрослыми, дает возможность получить необходимую ему информацию, а также передать накопленные знания об окружающем мире.

Исходной, генетически самой ранней формой связной речи считается диалог, который представляет основную базовую форму развития речевого общения ребенка в дошкольном возрасте. Однако, исходя из исследований в области онтолингвистики, детский диалог возникает не из-за желания ребенка установить речевой контакт, а непосредственно из-за потребностей, вызванных совместной предметной, игровой или продуктивной деятельностью. Установление этого процесса – часть системы коммуникативно-деятельностного взаимодействия ребенка дошкольного возраста.

Особое место в становлении системы коммуникативно-деятельного взаимодействия в старшем дошкольном возрасте принадлежит сюжетно-ролевой игре как ведущей деятельности периода дошкольного детства. Так полноценное психическое формирование ребенка невозможно без развития игровой деятельности. В игре происходит развитие всех сторон психики дошкольника, становление его личности, речевой, а также диалогической деятельности.

Сюжетно-ролевая игра в развитом виде представляет собой деятельность, в которой дошкольники берут на себя роли взрослых и в специально созданных игровых условиях воссоздают их деятельность и взаимоотношения [5]. Изучением сюжетно-ролевой игры занимались как отечественные так и зарубежные ученые. Так Ю. Ю. Казанкова отмечала, что ролевая игра способствует психическому и физическому развитию ребенка воспитанию нравственно-волевых качеств, творческих способностей.

По мнению специалиста в области дошкольного образования Д.В. Менджерицкой, ролевая игра обучающая, поскольку определяет выбор языковых средств, способствует развитию речевых навыков и умений, позволяет моделировать общение детей в разнообразных речевых ситуациях, представляет собой упражнение для овладения навыками и умениями диалогической речи в условиях межличностного общения дошкольников [4].

Таким образом, ролевая игра является ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте, выступая при этом важным фактором в развитии личности ребенка, оказывая влияние на речь. Сюжетно-ролевая игра не может существовать без речевого взаимодействия, ведь обладая хорошо развитой связной речью, ребенок дошкольник может давать четкие развернутые ответы на поставленные ему вопросы, при этом логично объясняя свои суждения.

Изложение основного материала исследования. С помощью игры ребенок овладевает умением использовать различные виды реплик, учится соблюдать правила поведения во время ведения диалога, а именно – соблюдение поочередности в разговоре, при этом развиваются умения выслушать собеседника, не перебивая его. В игре старший дошкольник учится поддерживать общую тему, не отвлекаясь от нее, что гарантирует ему дальнейшее развитие, а игре – продолжение [3, с. 65].

Не только правильно подобранная игра может влиять на дошкольника, но и правильно подобранное педагогическое руководство играет важную роль в установлении и развитии диалогической речи. Педагог должен посредством игры постепенно прививать ребенку понимание того, что общение – это его главная цель, а не средство достижения благополучия. Воспитателю необходимо формировать интерес старшего дошкольника к процессу общения, контролировать ход игры, косвенными способами направлять игровую деятельность так, чтобы дети проявляли терпимость к мелким недостаткам партнера, развивали умения слушать и слышать, старались умерить свой «монологический пыл».

Несомненным достоинством сюжетно-ролевых игр является то, что они создают благоприятный эмоциональный фон, необходимый для расположения детей к педагогическому процессу, педагогу, и его заданиям.

Для воспитателя важно не только правильно подобрать сюжетно-ролевые игры для развития диалога у детей старшего дошкольного возраста, но методически правильно организовать этапы работы с ними. Так, существует несколько этапов работы с детьми [3, с. 32]:

На первом этапе стоит задача предварительной подготовки детей к игровой деятельности. В первую очередь происходит обогащение речевого опыта детей разнообразными видами реплик. Педагог прежде всего опирается на подражательные способности детей, так как они могут быть источниками речи окружающих людей, элементов художественной литературы, фильмов. Используя художественные средства, взрослым следует привлекать внимание детей к диалогам героев. На этом этапе возможно заимствование готовых диалогов.

Второй этап характеризуется усложнением в обучении диалогической речи. Для этого взрослый может предлагать игры, в которых дошкольники оперируют не только заученными (репродуктивными) репликами, но и самостоятельно построенными (продуктивными);

Третий этап является заключительным, в ходе которого используются игры, побуждающие дошкольников к самостоятельному построению диалогических реплик: словесные игры без готовых текстов; телефонные игры-импровизации, творческие виды игр (театральные и режиссерские игры с придуманными сюжетами).

Выводы. Таким образом, диалогическая речь – наиболее простая, естественная форма общения, которая к концу дошкольного детства должна быть практически сформирована. Именно через игровую деятельность взрослый прилагает усилия для обучения детей самоорганизации, самостоятельности, самоконтролю а также происходит умственное, речевое и нравственно-развития ребенка, формирование его способностей и становления личности в целом.

Аннотация. В статье рассмотрены теоретические основы развития диалогической речи детей старшего дошкольного возраста посредством использования сюжетно-ролевых игр в условиях дошкольной образовательной организации.

Ключевые слова: дошкольники, сюжетно-ролевая игра, речь, диалогическая речь.

Annotation. The article deals with the theoretical foundations of the development of dialogue speech of preschool age through the use of role-playing games in preschool educational organization.

Keywords preschoolers, pretend play, speech, Dialogic speech.

Литература:

1. Исаева Т.Н. Формирование игры у детей дошкольного возраста / Т. Н. Исаева. – М., 2010. – 147 с.
2. Казанкова Ю.Ю. Сюжетно-ролевая игра как средство развития связной речи детей дошкольного возраста / Ю.Ю. Казанкова – Пермь: Меркурий, 2013. – 65 с.
3. Короткова, Н.А. Сюжетная игра старших дошкольников (5-7 лет). Ребёнок в детском саду / Н. А. Короткова. – М.: Просвещение, 2012. – с. 83.
4. Менджрицкая Д. В. Воспитание детей в игре / Д. В. Менджрицкая – М.: Просвещение, 2014. – 145 с.
5. Эльконин, Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. – М.: Владос, 2015. – 360 с.

УДК: 372.853

ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД К ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ РЕЗУЛЬТАТАМ НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ АКУСТИЧЕСКИХ ЯВЛЕНИЙ В КУРСЕ ФИЗИКИ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ

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

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Калужский государственный университет имени К. Э. Циолковского» (г. Калуга)

Постановка проблемы. Принцип интеграции в педагогике отражает взаимосвязь и взаимодействие всех составляющих образовательного процесса, единство образовательной среды и социума [1]. В частных дидактиках интеграция традиционно рассматривается с точки зрения содержания обучения: внутриспредметная интеграция обеспечивает его целостность и системность в рамках одного учебного курса, межпредметная и транспредметная предполагают синтез содержания нескольких дисциплин, основного и дополнительного образования. Другой стороной этого принципа является интегративный подход к достижению образовательных результатов. Он означает, в частности, что предметные, метапредметные и личностные результаты освоения образовательной программы не могут рассматриваться изолированно. Каждый этап учебного процесса даже в рамках отдельной дисциплины подразумевает комплексный характер результата, многообразные, упорядоченные, устойчивые связи между его элементами.

Анализируя формулировки ФГОС основного общего образования [2], можно выделить несколько «линий» взаимосвязанных результатов.

1. «Учебно-познавательная линия». Формирование ответственного отношения к учению (личностный результат 2 по [2]) раскрывается системой метапредметных умений и навыков 1-5 (определять цели обучения, планировать пути их достижения, соотносить действия с планируемыми результатами, оценивать их корректность и т.д.), которые приобретаются в процессе изучения отдельных предметов.

2. «Экологическая линия»: от частных результатов предметной области «Физика», связанных с экологией и рациональным природопользованием – к экологическому мышлению (метапредметный результат 3 по [2]) и экологической культуре (личностный результат 9 по [2]).

3. «Мировоззренческая линия»: от частных результатов в предметных областях (для физики – это результаты 1-3 по [2]), через метапредметные результаты 6 и 7, отражающие овладение методами научного познания и развитие диалектического мышления, к формированию научного мировоззрения как компонента структуры личности (личностный результат 3 по [2]).

Кроме «горизонтальной интеграции» внутри каждого комплекса результатов, существуют «вертикальные» взаимосвязи между линиями.

Цель статьи состоит в том, чтобы на примере изучения акустических явлений в курсе физики основной школы продемонстрировать комплексный интегративный подход к результатам освоения образовательных программ. В качестве средства реализации подхода предлагается использовать для организации познавательной деятельности учащихся систему заданий, объединенных принципом интеграции взаимосвязанных результатов.

Изложение основного материала исследования Тема «Акустические явления» в курсе физики основной школы изучается при традиционном планировании в 9 классе в разделе «Механические колебания и волны». Небольшая по объему тема имеет важное значение в контексте рассматриваемой проблемы:

- внутриспредметная интеграция: расширение представления о волнах от видимых непосредственно до невидимых, подготовка к введению понятия электромагнитной волны;
- многообразные межпредметные связи: биология, физическая география, основы безопасной жизнедеятельности, музыка, математика и др.;

- прикладное значение как основа транспредметной интеграции: роль звука в повседневной жизни, его восприятие человеком, сферы применения акустических волн различных диапазонов (техника, медицина, сейсмология, океанология и т.д.).

Как показывают опросы, проведенные среди студентов бакалавриата первых курсов непрофильных по отношению к физике направлений подготовки в рамках изучения их естественнонаучной грамотности, значительная часть недавних выпускников школ имеют весьма смутные представления о природе акустических явлений. Вопросы «Теста естественнонаучной грамотности» были составлены по аналогии с известным международным исследованием [3] и представляли собой утверждения, с которыми можно было согласиться, не согласиться, или отказаться от ответа. 19% участников опроса согласились с утверждением, что в воздухе скорость звука больше, чем скорость света; 26% уверены при ультразвуковом обследовании человек подвергается опасному электромагнитному облучению. Эти результаты говорят о том, что эпизодические обращения к этой теме в 9 и 11 классе, как это предусмотрено программными документами, не оставляют заметного следа в памяти школьников без дополнительной мотивации.

Заинтересованным учащимся 9 класса можно предложить элективный курс «Механические колебания и волны. Звук». В рамках этого курса школьникам предлагаются блоки заданий, объединенные принципом интеграции образовательных результатов. Блок включает в себя задания различного уровня сложности и трудоемкости: от вопросов и задач до исследовательских проектов. Например, на достижение результатов «экологической линии» направлена система заданий, связанных с изучением шума как акустического явления:

- самостоятельный поиск информации о шуме, его видах и характеристиках, действии на организм, санитарно-гигиенических нормах, методах защиты от шума;

- решение расчетных задач на количественные характеристики шума – интенсивность, звуковое давление, спектральный состав (в случае изучения курса в 9 классе, рассматривать логарифмические соотношения затруднительно, поэтому приходится ограничиваться только самыми простыми расчетами);

- сбор фактов об источниках шума в повседневной жизни, изучение их особенностей (например, можно рассмотреть такое явление как скрип);

- практическая работа по измерению его количественных характеристик шума с помощью приложения «Шумомер» для операционной системы «Андроид» на смартфоне.

В блок, реализующем «мировоззренческую линию», входят задания, связанные с измерением скорости звука в различных средах. Когнитивная составляющая мировоззрения включает результаты общественного и индивидуального познания. Поэтому ее формирование возможно путем обращения к истории науки и через приобретение личного опыта использования методов научного познания, в том числе экспериментальных.

Исторический аспект темы представлен задачами и работой с компьютерными визуализациями исторических экспериментов по измерению скорости звука.

Задачу об опыте М. Мерсенна (1630), измерившего одним из первых скорость звука способом, предложенным Ф. Бэконом, можно предложить в шуточной форме с целью развития критического мышления: определить в какое время года производился опыт Мерсенна, если полученный им результат составил 230 туазов в секунду (1 туаз – примерно 1,9 м), воспользовавшись формулой зависимости скорости звука в воздухе от температуры (ее количественное обоснование выходит за пределы школьного курса физики, но на качественном уровне оно доступно девятиклассникам). Ирония в том, что в современных единицах результат Мерсенна составляет 448 м/с, что соответствовало бы температуре воздуха 221°C. Разумеется, он обусловлен не природной аномалией, а несовершенством средств измерения времени той эпохи.

Интерактивная компьютерная модель, разработанная на основе опыта, выполненного на Женевском озере в 1826 г. Ж.-Д. Колладомом и Ш.-Ф. Штурмом, позволяет воссоздать события почти двухвековой давности в виртуальном мире. На экране воспроизводится анимация, сделанная на основе гравюры, иллюстрирующей этот опыт, из книги «Силы Природы» Амеди Гийемина (Лондон, 1873 год) [4]. Интерфейс модели дает возможность «поджечь порох», «ударить в колокол» на одной «лодке», «принять» световой и звуковой сигналы на другой (момент вспышки от пороха фиксируется на часах, которые держит в руках персонаж, а приход звукового сигнала появляется на табло, расположенном на рупоре, опущенном в воду). По разнице во времени можно определить скорость звука в воде. При этом можно менять расстояние между лодками, устанавливать разные значения температуры воды, то есть выполнить компьютерный эксперимент и обработать его результаты.

Рассматривая другой исторический эксперимент по измерению скорости звука в чугуне, выполненный Ж.-Б. Био в 1832 году, можно поставить следующие вопросы:

«В колокол ударили один раз. Почему наблюдатель услышал два звука?»

«Зачем использовалась такая длинная (930 м) труба? Можно ли было провести опыт с более короткой трубой?»

«Какую наименьшую длину могла иметь труба, если звуковое возбуждение органа слуха сохраняется 0,1 с?»

«Какое значение скорости звука в чугуне было получено в опыте Био, если второй звук был услышан через 2,5 с после первого?»

Все описанные эксперименты основаны на разнице времени распространения сигналов (светового и звукового в опытах Мерсенна и Колладона - Штурма, двух звуковых в опыте Био). В связи с этим полезно будет следующее задание: «Составьте гипотетический рассказ на тему: что было бы, если скорость звука была бы больше скорости света» (как вариант – «если скорость звука в твердых телах была меньше скорости звука в воздухе»).

Далее в блоке следуют практические задания по самостоятельному измерению скорости звука в учебном эксперименте. Метод стоячих волн в воздушном столбе можно реализовать на самом простом оборудовании (камертон, линейка, стеклянная трубка, мензурка с водой), но погрешность измерений будет велика, поскольку положение пучности стоячей волны определяется по субъективному ощущению громкости.

Более точное значение можно получить в экспериментах с цифровым оборудованием. Комплект, производимый компанией «Научные развлечения», [5] позволяет определить скорость звука в воздухе с точностью 0,3 % двумя методами:

- по измерению длины бегущей волны;

- по измерению времени распространения волны на известное расстояние.

Параметры волны фиксируются двухканальным датчиком звука с двумя микрофонами. Данные выводятся на экран в виде осциллограммы. В качестве источника звука используется динамик, подключаемый к компьютеру.

В [6] описана лабораторная работа с использованием регистратора Lab Quest 2. Звук от хлопка в ладоши фиксируют два датчика, расположенных на известном расстоянии. По разнице во времени определяется скорость звука.

Для изучения зависимости скорости звука в воздухе от температуры можно предложить выполнить ее измерение в различных условиях (в закрытом помещении при комнатной температуре, на открытом воздухе при температурах выше и ниже комнатной) по одной из описанных выше методик. Чтобы охватить более широкий диапазон температур (выше и ниже 0°C), требуется выполнить серию экспериментов в различное время года, поэтому такое задание может быть основой исследовательского проекта, выполняемого в течение всего периода изучения курса (один учебный год).

Выводы:

1. В качестве системообразующего принципа при разработке заданий для организации самостоятельной работы учащихся основной школы может служить принцип интеграции образовательных результатов.

2. Анализ формулировок предметных, метапредметных и личностных результатов освоения образовательной программы основной школы позволяет выделить линии взаимосвязанных результатов: «учебно-познавательную», «экологическую», «мировоззренческую».

3. Каждая линия реализуется блоком задач различного уровня сложности и трудоемкости – проблемные вопросы, качественные и расчетные задачи, задания на поиск и обработку информации, компьютерные и натурные экспериментальные практические работы, самостоятельные учебные исследования.

4. Указанные линии можно реализовать на различном содержании. В представленной статье они проиллюстрированы примерами из элективного курса «Механические колебания и волны. Звук».

Аннотация. В статье рассматривается интегративный подход к достижению образовательных результатов при обучении физике в основной общеобразовательной школе. Выделены линии взаимосвязанных предметных, метапредметных и личностных результатов: учебно-познавательная, экологическая, мировоззренческая. Разработана система заданий для организации учебно-познавательной деятельности обучающихся, в основу которой положен принцип интеграции. Подход проиллюстрирован примерами заданий из элективного курса «Механические колебания и волны. Звук», реализующих мировоззренческую и экологическую линии.

Ключевые слова: интеграция в образовании, образовательные результаты, обучение физике в основной общеобразовательной школе, акустические явления, экологическая культура, мировоззрение, методы научного познания.

Annotation. The article deals with an integrative approach to achieving educational results in teaching physics in a secondary school. Lines of the interconnected subject, metasubject and personal results are allocated: educational and cognitive line, environmental line, scientific world Outlook line. A system of tasks for the organization of educational and cognitive activity based on the principle of integration is developed. The approach is illustrated by examples of tasks from the elective course "Mechanical oscillations and waves. Sound", implementing the scientific world Outlook line and environmental line.

Keywords: integration in education, educational results, teaching physics in the secondary school, acoustic phenomena, environmental culture, worldview, methods of scientific knowledge.

Литература:

1. Кубасов О. П. Интеграция в образовании: сущностная характеристика // КПЖ. — 2008. — №10. [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/integratsiya-v-obrazovanii-suschnostnaya-harakteristika> (дата обращения: 04.11.2018).

2. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. [Электронный ресурс] URL: <http://минобрнауки.рф/документы> (дата обращения 04.11.18).

3. Ко дню российской науки – Левада-Центр: [Электронный ресурс] URL: <http://www.levada.ru/2018/02/05/ko-dnyu-rossijskoj-nauki-2>.

4. World History Archive / Alamy Stock Photo: [Электронный ресурс]. URL: <https://www.alamy.com/stock-photo-experiment-to-measure-the-velocity-of-sound-in-water-69824444.html> (дата обращения: 04.11.2018).

5. Определение скорости звука в воздухе. [Электронный ресурс] URL: <http://nau-ru.ru/education/higher-education/volnovye-yavleniya/opredelenie-skorosti-zvuka-v-vozduhe>. (дата обращения: 04.11.2018).

6. Лозовенко С.В. Возможные применения датчиков звука в исследовательской работе / Физика для школьников. 2015. №4.

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*кандидат филологических наук Лысоиваненко Елена Геннадьевна
Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области
«Государственный социально-гуманитарный университет» (г. Коломна);
кандидат педагогических наук, доцент Мухорина Наталья Борисовна
Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области
«Государственный социально-гуманитарный университет» (г. Коломна)*

«Создание достойной мотивации для учителей, условий для их постоянного самосовершенствования, повышения квалификации сегодня становится ключевыми факторами развития всей системы общего образования»
(Из выступления Президента РФ В.В. Путина 23.12.2015 г.)

Постановка проблемы. Система образования входит в число важнейших подсистем общества, обеспечивающих сохранение и накопление человеческого капитала. Именно поэтому роль образования в современном российском обществе неуклонно возрастает, создавая тем самым новые проблемы и, одновременно, векторы развития. Стратегия 2020 [3] основной проблемой развития профессионального образования назвала проблему «несоответствия структуры профессионального образования и рынка труда».

Изложение основного материала исследования Анализ практики профессиональной деятельности педагогов школы и дошкольного образования доказывает необходимость высокого уровня предметно-методической подготовки. Для реализации новых целей и содержания образования учителя необходимо готовить. В эпоху быстрой смены образовательных задач речь идет о формировании принципиально новой системы непрерывного образования, предполагающей постоянное обновление содержания, максимальную индивидуализацию спроса, внедрение технологий, позволяющих активно отвечать на образовательные запросы педагогического сообщества. Таким образом, современная система профессиональной переподготовки специалистов дошкольного и начального образования должна основываться на определенных, актуальных принципах деятельности. Проектирование системы профессиональной переподготовки специалистов дошкольного и начального образования предполагало поиск условий, определяющих ее эффективность. Смыслообразующим фактором проектирования системы профессиональной переподготовки сегодня становится личность обучающегося, педагога, слушателя.

Центрация образования на становлении и формировании личности педагога обуславливает принципиально новые подходы, организацию, содержание образования и технологии обучения. Фундамент современной системы профессиональной переподготовки составляют три парадигмы. Когнитивная парадигма предполагает, что цель профессиональной переподготовки отражает социальный заказ на качество знаний, умений и навыков обучающихся. Учебная программа профессиональной переподготовки является отражением вызовов педагогической практики и выполняют функцию трансляции нового социокультурного опыта. Ее задача - информационное обеспечение личности. Эффектом реализации этой задачи должно быть дальнейшее профессиональное развитие личности педагога.

Деятельностно ориентированный подход в профессиональной переподготовке имеет четко ориентированную целевую установку, рассматривающую результат освоения образовательных программ как совокупность профессионально-педагогических технологий, позволяющих формировать компетенции и обобщенные способы деятельности, актуальные в современных образовательных условиях.

Личностно ориентированная парадигма образования отражает философию непрерывного образования и предполагает самообразование, саморазвитие, самоактуализацию, совершенствование личности педагога. Личностная ориентированность программ дополнительного профессионального образования обладает вариативностью и предоставляет обучаемым выбор образовательных маршрутов.

Построение системы профессиональной переподготовки специалистов с опорой на когнитивный, деятельностно и личностно ориентированные подходы обуславливает разработку ряда современных принципов, гарантирующих действенность преобразования:

- принцип государственного нормативно-правового регулирования в сфере профессиональной переподготовки;
- принцип соответствия содержания программ профессиональной переподготовки социальным вызовам и личностным запросам;
- принцип перехода от жестко регламентированной организации дополнительного образования к вариативному, блочно-модульному, контекстному обучению; это предполагает наличие высокого уровня учебной самостоятельности, способности к самореализации и самосовершенствованию;
- технологии системы профессиональной переподготовки на всех ее ступенях соотносятся с закономерностями профессионального становления личности.

Профессиональная переподготовка специалистов дошкольного и начального образования сегодня представляет собой открытую, неравновесную систему. Составляющие её элементы определяются различными факторами: уровнем образования, возрастом слушателей, профессиональной и социокультурной направленностью.

Дошкольный уровень образования рассматривается государством как один из самых значимых. Охват детей ДОУ резко вырос за последние годы. Раннее развитие детей является основным условием будущей позитивной социализации. Выросла доля бюджетных расходов на развитие системы дошкольного образования. Воспитатели детских садов закладывают основы развития будущего поколения. Эти факторы напрямую определяют организационные условия системы профессиональной переподготовки специалистов дошкольного образования.

Начиная с 2000 года в России идет крупномасштабная реструктуризация школьной сети. Доступность школьного образования повсеместно обеспечивается. Россия гордится тем, что, по международным исследованиям PIRLS и TIMSS, российские школьники показывают хорошие результаты: по развитию навыков чтения и по математике российские школьники в начальной школе обгоняют своих сверстников за

рубежом. Но вызывает тревогу ситуация с учительскими кадрами: падает качество учительского корпуса, растет доля учителей пенсионного возраста [2, с. 15]. Это создает проблему омоложения учительского корпуса и нарастания опасности «кадрового обрыва», когда численность учащихся начальной ступени школы начнет расти, а численность учителей начальных классов - сокращаться.

С 2012 года в Государственном образовательном учреждении высшего образования Московской области «Государственный социально-гуманитарный университет», на факультете повышения квалификации и профессиональной переподготовки, ведётся работа по программам профессиональной переподготовки «Педагогика и психология дошкольного образования» и «Содержание и методика начального образования».

Эти программы профессиональной переподготовки напрямую коррелируют с Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 и 44.03.05 «Педагогическое образование», а также с профессиональным стандартом «Педагог».

Слушателем этих программ может стать специалист, имеющий либо высшее, либо среднее профессиональное образование (по педагогическому профилю). Обучение длится 3 семестра при очно-заочной форме обучения и режиме занятий один раз в неделю. Дисциплины-модули в учебных планах программ профессиональной переподготовки разделены на 2 цикла: общепрофессиональный и профессиональный – и изучаются последовательно и взаимосвязанно.

В общепрофессиональный цикл программы профессиональной переподготовки «Педагогика и психология дошкольного образования» входят следующие модули: «Возрастная анатомия и физиология», «Основы педиатрии, гигиены детей раннего и дошкольного возраста», «Основы общей и специальной психологии», «Философия и история образования», «Психология детей раннего и дошкольного возраста», «Совершенствование культуры речи педагога дошкольного образования», «ИКТ в дошкольном образовании», «Нормативно-правовая основа дошкольного образования», «Современные системы организации и управления дошкольным образованием».

Профессиональный цикл составляют такие дисциплины-модули, как «Теория дошкольного образования», «Практикум по дошкольной педагогике и психологии», «Теория и методика физического воспитания и развития детей дошкольного возраста», «Теория и методика развития речи детей дошкольного возраста», «Теория и методика экологического воспитания детей дошкольного возраста», «Теория и методика развития математических представлений у детей дошкольного возраста», «Теория и методика развития детского изобразительного творчества», «Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста», «Исследовательская и инновационная деятельность педагога дошкольного образования».

Общепрофессиональный цикл программы профессиональной переподготовки «Содержание и методика начального образования» составляют следующие дисциплины-модули: «Основы общей и специальной психологии», «Медико-биологические основы начального образования», «Философия и история образования», «Психологические основы начального образования», «Совершенствование культуры речи учителя начальных классов», «Современные образовательные технологии», «Информационно-коммуникационные и аудиовизуальные технологии в начальном образовании», «Нормативно-правовое обеспечение и управление образованием в современной школе».

Профессиональный цикл программы профессиональной переподготовки для учителей начальных классов составляют такие дисциплины-модули, как «Теория и методика обучения и воспитания младших школьников», «Содержание и методика преподавания математики в начальной школе», «Содержание и методика преподавания курса «Окружающий мир» в начальной школе», «Физическое воспитание в начальной школе», «Содержание и методика преподавания русского языка и литературного чтения в начальной школе», «Содержание и методика преподавания изобразительного искусства и технологии в начальной школе», «Коррекционно-развивающая деятельность учителя начальных классов», «Исследовательская и инновационная деятельность педагога», «Контроль и оценивание качества обучения в начальном общем образовании».

Оценка качества освоения программ профессиональной переподготовки включает несколько составляющих: текущую оценку, которая фиксирует работу слушателя на практических и семинарских занятиях, а также является показателем его самостоятельной работы по тому или иному модулю; итоговую оценку по изученному модулю на зачете или экзамене; итоговую аттестацию по окончании программы профессиональной переподготовки.

Программы профессиональной переподготовки «Педагогика и психология дошкольного образования» и «Содержание и методика начального образования» завершаются двухступенчатой итоговой аттестацией – итоговым междисциплинарным экзаменом и защитой итоговой аттестационной работы. Итоговую аттестационную работу слушатели готовят в течение года под руководством преподавателей университета, работающих на выпускающей кафедре начального и дошкольного образования. Если итоговый междисциплинарный экзамен демонстрирует освоение теоретико-методологических основ дошкольного и начального общего образования, знакомство с важнейшими методиками, нормативно-правовой базой, то защита итоговой аттестационной работы позволяет продемонстрировать практические умения и навыки выпускников-слушателей, освоение ими профессиональных компетенций.

Выводы. Результат дополнительного профессионального образования представлен в двух позициях. Прежде всего он фиксируется в форме образовательного стандарта. Федеральный государственный образовательный стандарт определяет конечные результаты, которые должны быть достигнуты обучающимся при освоении образовательных программ определенного уровня. Вторая позиция, взаимосвязанная и взаимозависимая с первой - профессиональный стандарт «Педагог», фиксирующий компетенции, позволяющие учителю или воспитателю эффективно достигать результатов образовательного стандарта. Система профессиональной переподготовки формирует образованность педагога - общую и социально-профессиональную.

Аннотация. В статье раскрываются особенности профессиональной переподготовки воспитателей дошкольных образовательных организаций и учителей начальных классов в педагогическом вузе. Авторами проанализированы организационно-педагогические условия реализации программ профессиональной переподготовки с учетом современных требований.

Ключевые слова: профессиональная переподготовка, профессиональные стандарты, дополнительные профессиональные программы, будущий учитель, модульные программы.

Annotation. The article reveals the peculiarities of professional retraining of teachers of preschool educational organizations and primary school teachers in a pedagogical university. The authors analyzed the organizational and pedagogical conditions for the implementation of professional retraining programs with regard to modern requirements.

Keywords: professional retraining, professional standards, additional professional programs, future teacher, module programs.

Литература:

1. Аниськина, Н.Н., Шмелькова, Л.В. Подготовка образовательных организаций к применению профессиональных стандартов [Текст] / Н.Н. Аниськина, Л.В. Шмелькова // Дополнительное профессиональное образование в стране и мире. - 2016. - № 1-2. - С. 59-64.

2. Клячко, Т.Л. Образование в России: основные проблемы и решения [Текст] / Т.Л. Клячко. - М.: Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2013.

3. Стратегия 2020: Новая модель роста - новая социальная политика. Промежуточный доклад о результатах экспертной работы по актуальным проблемам социально-экономической стратегии России на период до 2020 года [электронный ресурс] – режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_

УДК 37.015.3:81.243

КРИТЕРИИ ОТБОРА ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОФИЛЬНЫЕ КЛАССЫ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

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

Постановка проблемы. Профильное образование в практике работы школ Запада уже неотъемлемая черта среднего школьного образования. В нашей же стране профильные классы по-прежнему считаются инновацией, а слаженная работа в профильных классах считается чем-то уникальным и заслуживающим внимание. Вопросами профильного образования занимались в частности А. Демченко [1], <https://pandia.ru/user/profile/Ht8AbZvPKI>. Менькова [3], Е. Рыжова [5] и др. Концепция профильного образования [2] была принята в 2002 году, но оно по-прежнему не вошло в широкую практику. На сегодняшний день существует пять основных профилей в старших классах: гуманитарный, естественно-научный, социально-экономический, технологический, универсальный. При таком разнообразии профилей возникает вопрос: по какому принципу заполнять места в профильных классах? Из чего должен исходить завуч школы, комплектуя классы? Цель нашего исследования заключается в определении критериев отбора контингента в профильные классы иностранного языка.

Безусловно, тема нашего исследования может считаться дискуссионной, поскольку можно поставить такой вопрос: стоит ли ограничить круг обучающихся, зачисленных в профильный класс, или зачислять всех, а потом делать выводы об успешности их обучения, т. е. выявлять лингвистические способности не предварительно, до зачисления в профильный класс, а в процессе обучения определить целесообразность его посещения.

Здесь необходимо сказать, что в условиях интернационализации жизни современного общества возрастает интерес к сопоставлению экономических, социально-политических, культурных, научно-технических показателей, в том числе и в системе образования, которая является одним из ключевых элементов социального устройства любого государства. Современные подростки уже не хотят быть специалистами в одной сфере, они хотят попробовать себя во многих сферах. Это объясняет то, что они ходят на несколько внеклассных кружков разной направленности. Например, один обучающийся может увлекаться танцами, иностранным языком и шахматами одновременно. А ещё ходить на дополнительные занятия по химии, потому что рассматривает перспективу поступления на медицинский факультет, а по математике надо сдавать ЕГЭ. Поскольку такие явления вошли в систему, это заставляет задуматься о том, какие может предоставить возможности школа с предпрофильными и профильными классами, а также с обязательной кружковой деятельностью.

Изложение основного материала исследования Изучение опыта работы образовательных систем в других государствах позволяет аналитически подходить к проблемам образования в нашей стране и способствует более эффективной работе в отечественной системе образования, развитию педагогических инноваций, активному участию российских учебных заведений в образовательных программах, направленных на профильное обучение. Всё это расширяет возможности использования положительного зарубежного опыта при обязательном сохранении уникальности и ценности отечественной системы образования.

Пользуясь зарубежным и отечественным опытом, рассмотрим, какие критерии отбора контингента для профильного изучения иностранных языков можно считать наиболее значимыми в формировании углублённых знаний иностранного языка.

Факторы, оказывающие влияние на отбор обучающихся в профильный класс, могут быть внутренними и внешними. К внешним отнесём заявление от родителей (опекунов), к которому прилагаются копии ряда документов, в том числе демонстрирующих интересы и успехи обучающегося (аттестат об окончании девятого класса, грамоты, дипломы, сертификаты, удостоверения, подтверждающие учебные, интеллектуальные, творческие или спортивные достижения (призовые места) школьного, муниципального, регионального, всероссийского, международного уровней (при наличии) обучающегося по учебному предмету (учебным предметам), изучение которого (которых) предполагается на профильном уровне) [4], а также отзыв-характеристика классного руководителя и учителей, работавших с обучающимися.

К внутренним факторам относятся психологические характеристики и педагогические условия, способствующие отбору обучающихся в профильные классы иностранного языка.

Как известно, психологическая составляющая имеет большое значение в процессе изучения иностранных языков. Поэтому рассмотрим в первую очередь психологические критерии, а затем и педагогические.

К психологическим критериям отнесём наличие мотивации к обучению в профильном классе такой направленности. Мотивация может быть внешней (мнение родителей, одноклассников, престижность знания иностранного языка, необходимость сдавать ЕГЭ по иностранному языку и пр.) и внутренней (желание изучать язык, поехать в другую страну, иметь друзей за границей, читать книги на языке оригинала и др.).

Кроме положительной мотивации важно учитывать способности обучающихся, влияющие на процесс усвоения иностранного языка. К таким способностям отнесём фонематический слух, память и внимание. Хорошо развитый фонематический слух позволяет быстро и качественно запоминать произношение слов и интонацию, с которой необходимо произносить те или иные фразы. Память (особенно долговременная) позволяет за сравнительно небольшой временной промежуток овладеть максимально большим словарным запасом и усвоить грамматику и не растерять эти знания за короткий период, например, за летние каникулы.

Внимание способствует как эффективному запоминанию нового материала, так и в процессе контроля усвоенных знаний. Чем больше развито внимание, тем больше шансов успешного обучения в профильном классе иностранного языка.

Педагогическими критериями отбора обучающихся назовём уровень сформированности языковой и речевой компетенций. В языковую компетенцию входят владение фонетикой, лексикой и грамматикой. В речевую – ряд умений: чтение, говорение, письмо (в т. ч., орфография) и аудирование.

Проверка данных компетенций может проходить непосредственно (письменный экзамен) и опосредованно (собеседование). Скажем, что в идеале процесс поступления в профильный класс должен сочетать непосредственные и опосредованные формы отбора. Это помогает сформировать полноценное представление о способностях обучающихся. Среди основных требований к знаниям и умениям можно выделить такие как: наличие интереса к изучению языка и страны изучаемого языка, отсутствие языкового барьера, сформированная артикуляция звуков и владение интонацией, владение лексикой и грамматикой в достаточном объёме согласно программным требованиям, умение поддержать беседу на заданную тему в требуемом объёме, сформированный на продвинутом уровне навыки чтения и аудирования.

Выводы. Для современного этапа общественного развития характерно обновление всех ступеней образования, изменение содержания и методов учебной и воспитательной работы, связанных с развитием новых форм связей между образовательной системой и рынком труда. Наиболее существенной инновацией последних десяти-пятнадцати лет в российской школе стало введение профильного обучения в старших классах средней общеобразовательной школы. Это означает, что нарушается прежнее однообразие образовательного процесса для всех общеобразовательных школ и всех учащихся. В 10–11 классе создаются профильные классы. И если профильные классы до сих пор считались вариантом стандартного обучения, то с 2020 года каждая школа должна будет определиться с профилем, организовать предпрофильную подготовку, подготовить перечень профилей, которые могут быть открыты в данном образовательном учреждении.

Для наиболее эффективного обучения в профильных классах обучающиеся должны проходить предварительный отбор в форме собеседования (устная часть) и экзамена (письменная часть). Безусловно, чем выше стартовые знания, тем эффективнее будет организована работа в профильных классах. Таким образом, для отбора обучающихся в профильные классы важно учитывать не только мнение родителей (основание к зачислению, по-прежнему – заявление родителей), но и наличие внутренней мотивации (она определяется путём проведения беседы и анкетирования) и углублённой подготовкой к изучению иностранного языка в предпрофильный период.

Аннотация. В статье рассматривается проблема отбора обучающихся в профильные классы гуманитарного профиля (направленность «Иностранные языки»). Автор делает акцент на внешних и внутренних факторах, оказывающих влияние на выбор профиля. Описаны психологические и педагогические критерии, согласно которым обучающиеся отбираются в профильные классы иностранного языка.

Ключевые слова: профильные классы, иностранные языки, старшие классы, критерии отбора, контингент.

Annotation. The article deals with the problem of selection of students in specialized classes of humanitarian profile (focus on foreign languages). The author focuses on external and internal factors that influence the choice of profile. Psychological and pedagogical criteria according to which students are selected in profile classes of a foreign language are described.

Keywords: Profile classes, foreign languages, senior classes, selection criteria, contingent.

Литература:

1. Демченко, А. Р. Профильное обучение в системе общего образования Германии и России: сравнительный анализ: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / А. Р. Демченко. – Новосибирск, 2008. – 160 с.
2. Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/901837067> (дата обращения: 08.10.2018).
3. <https://pandia.ru/user/profile/Ht8AbZvPK>Менькова, И. Действующие инновации в российском школьном образовании и зарубежный опыт [Электронный ресурс] / И. Менькова. – Режим доступа: <https://pandia.ru/text/78/597/98947.php> (дата обращения: 09.10.2018).
4. Положение об индивидуальном отборе в профильные классы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://maouschool59.com/index.php/entrance/selection/1377-profile> (дата обращения: 29.10.2018).
5. Рыжова, Е. В. Факторный анализ эффективности обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей педагогического вуза / Е. В. Рыжова // Известия ПГПУ им. В. Г. Белинского. – 2011. – № 24. – С. 776–781.

*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. Одной из приоритетных задач современности является выявление, развитие и поддержка одаренных детей и молодежи, создание условий для их всестороннего развития, надежной социальной и психологической защиты. Потребность решения проблемы обучения, поддержки и развития одаренных обучающихся актуализирует вопрос о соответствующей подготовке педагогов к работе с такими детьми.

Изложение основного материала исследования. Говоря о сущности подготовки будущих педагогов к работе с одаренными детьми, стоит подчеркнуть, что «одаренными являются дети, способности которых значительно отличаются от возможностей их сверстников» [3, с. 113].

Одаренность – это система, развивающаяся на протяжении жизни, определяющая возможность достижения человеком высоких (необычных, незаурядных) результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми [2]. Одаренность ребенка может проявляться в одной или нескольких областях. Исследователи выделяют следующие виды детской одаренности:

- интеллектуальную;
- творческую;
- художественную;
- научную и др. [3].

Н.С. Лейтес определяет следующие типы одаренности по уровню сформированности и проявления способностей:

- актуальная одаренность – дети с необыкновенно высоким общим уровнем умственного развития;
- потенциальная одаренность – дети с признаками умственной одаренности с определенным потенциалом, который способствует высокой успешности в определенном виде деятельности;
- скрытая одаренность – дети, способности которых скрыты, и изредка проявляются во время выполнения определенного вида заданий [2].

Педагогическое взаимодействие с одаренными детьми обладает определенной спецификой, в этой связи в системе профессиональной подготовки будущих педагогов отдельным содержательным компонентом должно являться формирование готовности будущего учителя к работе с одаренными обучающимися. Формирование данного качества предусматривает реализации определенной технологии (методики), соблюдение ряда педагогических условий и учета структурных компонентов анализируемой готовности.

Проблема структуры готовности к реализации эффективного педагогического взаимодействия с одаренными детьми рассмотрена в исследованиях Д.Б. Богоявленской, А.М. Матюшкина, В.И. Панова, А.И. Савенкова Н.Б. Шумаковой, В.Д. Шадрикова, В.С. Юркевича и др.

На основе анализа трудов указанных ученых заключим, что уровень готовности педагога к работе с одаренными детьми зависит от степени сформированности определенного перечня профессионально значимых качеств педагога.

По мнению В.Д. Шадрикова, учитель, успешно реализующий педагогическое взаимодействие с одаренными детьми, обладает следующими качествами и личностными особенностями:

- любовь к преподаванию, к своему предмету и ученикам;
- знание предмета;
- хорошее чувство юмора;
- уважение к ученикам;
- гибкость и открытость;
- увлеченность, информированность, вовлеченность в проблемы «мировой жизни»;
- понимание, позитивное принятие индивидуальности и уникальности ребенка, его отличия от собственного «Я» [5, с. 201].

Исследователи М.М. Кашапов и Н.В. Дударева утверждают, что готовность педагога к работе с одаренными детьми определяется уровнем развития следующих профессионально значимых качеств и умений педагога:

- направленность на работу с одаренными детьми;
- позитивная дифференцированная Я-Концепция;
- внутренний локус-контроль;
- креативность;
- рефлексивность;
- потребность в саморазвитии;
- умение использовать информационные и коммуникационные технологии для доступа к информации;
- владение развивающими технологиями, способными обеспечить развитие исследовательской (творческой) позиции одаренных обучающихся [1, с. 30].

В учебно-воспитательной деятельности работа с одаренными обучающимися основывается на дифференцированном подходе, что способствует углублению образовательного пространства, расширению кругозора детей по определенному предмету. Для реализации успешного взаимодействия будущего педагога с такими детьми в процессе его подготовки в высшей школе в контексте дисциплин психолого-педагогического цикла должны формироваться следующие умения педагога:

- дополнять и обогащать образовательные программы, то есть обновлять и расширять содержание обучения;
- осуществлять дифференцированный и индивидуальный подход;
- консультировать обучающихся;

- стимулировать интеллектуальные способности обучающихся, мотивировать их к творческой деятельности;
- принимать рациональные педагогические решения;
- анализировать учебно-воспитательную деятельность – собственную и классного коллектива;
- подбирать и готовить материал для коллективных и индивидуальных творческих проектов.

Выводы. Подготовка будущих педагогов к работе с одаренными детьми должна реализовываться по таким направлениям:

- изучение сущности и методики инновационных образовательных технологий (в частности, технологий проектной и исследовательской деятельности);
- освоение студентами личностно-ориентированной технологии обучения;
- обучение студентов методике организации творческих мероприятий и подготовки детей к участию в них, интеллектуальных, спортивных, музыкальных и прочих игр, викторин, конкурсов;
- анализ сущности деятельности выдающихся педагогов;
- анализ авторских методик по работе с одаренными детьми;
- обучение студентов методикам использования активных и интерактивных методов работы с детьми;
- обучение будущих педагогов методикам диагностики уровня детской одаренности;
- формирование компетентности будущих специалистов относительно поддержки и развития личности воспитанника;
- формирование профессионально значимых личностных качеств и умений будущего учителя, составляющих структуру готовности педагога к работе с одаренными детьми [4].

Аннотация. Статья посвящена изучению проблемы подготовки будущих педагогов в высшей школе к работе с одаренными детьми. В исследовании рассмотрена структура готовности педагога к работе с одаренными детьми, а также основные направления деятельности по ее формированию у студентов в рамках их обучения в педагогическом вузе.

Ключевые слова: одаренность, одаренные дети, профессиональная подготовка педагога, будущие педагоги, педагогическое взаимодействие, готовность, профессионально значимые качества, умения, способности.

Annotation. The article is devoted to the study of the problem of training future teachers in high school to work with gifted children. The study considers the structure of teacher's readiness to work with gifted children, as well as the main activities for its formation among students in the framework of their training in the pedagogical University.

Keywords: giftedness, gifted children, teacher training, future teachers, pedagogical interaction, readiness, professionally significant qualities, skills, abilities.

Литература:

1. Кашапов М.М., Дудырева Н.В. Структура психологической готовности педагога к работе с одаренными детьми // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2013. – № 2. – С. 29-33.
2. Лейтес Н.С. Умственные способности и возраст. – М.: Педагогика, 2004. – 280 с.
3. Мубаракшина А. Р., Яруллина А. Ш., Саляхутдинова Д. Р. Готовность педагога к работе с одаренными детьми // Казанский вестник молодых учёных. – 2018. – № 3. – С. 113-117.
4. Поваренков Ю.П. Проблемы психологии профессионального становления личности. – Ярославль: Канцлер, 2008. – 200 с.
5. Шадриков В.Д. Проблема системогенеза профессиональной деятельности. – М.: Наука, 1982. – 184 с.

УДК 159.923:001.895:371.13

ВНЕДРЕНИЕ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕСС ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ И ПСИХОЛОГОВ

*ассистент кафедры психологии Рудакова Ольга Александровна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)*

Постановка проблемы. Гармонизация отношений в социуме невозможна без введения инноваций в образовательную систему, законодательство Российской Федерации предусматривает внедрение образовательными учреждениями педагогических и образовательных экспериментальных инноваций или площадок. Данный процесс требует определение стратегических задач в развитии современного образования: ее модернизации, корректировки направленности образовательного процесса, улучшения материально-технической базы образовательных учреждений и т. д.

Переход образовательного учреждения на качественно новый уровень непосредственным образом имеет тесную взаимосвязь с внедрением в его содержание инновационной составляющей, которая проявляется в качестве сложного по своей структуре феномена. В связи с этим, актуальность исследуемой проблематики, как подготовки будущих педагогов и психологов к развитию творческих индивидуальностей у школьников в условиях внедрения инновационной деятельности в учебный процесс требует дальнейшего изучения.

Статья посвящена актуальной проблеме рассмотрения теоретических взглядов на процесс внедрения инновационной составляющей в систему образования РФ и важности профессиональной подготовки будущих педагогов и психологов к развитию творческой индивидуальности у школьников в условиях осуществления инновационной деятельности.

Изложение основного материала исследования. Согласно законодательству Российской Федерации, основной целью образовательной среды является всестороннее развитие психологически здоровой, творческой и инициативной личности как наивысшей ценности общекультурального пространства, формирование ее общих и специальных способностей, воспитание устойчивых морально-этических качеств, формирование гражданской позиции, способности к осознанному общественному выбору, обогащению

собственного интеллектуального, творческого, культурного потенциала общества, повышению образовательного уровня государства, обеспечению психологически здоровых квалифицированных специалистов. Целью нынешнего образования является уход от основ авторитарной педагогики, которая утвердилась в тоталитарном общественном сознании и вызвали нивелирования природных задатков и возможностей, а также интересов всех участников образовательного процесса [4]. В связи с модернизацией национальной образовательной системы приоритетной является проблема внедрения инноваций в учебный процесс.

Инновационная образовательная деятельность это творческий процесс, включающий в себя разработку методики, распространение и внедрение образовательных инноваций — систем и их компонентов (образовательных, дидактических, воспитательных), которые значительно улучшают результаты образовательной деятельности [5]. В связи с этим необходимо обозначить основные законы и закономерности педагогической инноватики, самих принципов управления инновационными процессами, что особенно важно для обучающихся в высшей школе - будущих профессионалов, учителей и преподавателей, психологов образовательной системы [3].

Опираясь на то, что процесс обучения и воспитания является сложным, комплексным при этом динамическим процессом который затрудняется внедрением педагогических новшеств, инноватику в образовании дифференцируют на подгруппы в соответствии со сферами их применения, масштаба преобразований, инновационного потенциала, и позиции относительно предыдущего опыта работы, при этом места появления и т. д.

В организации процесса внедрения инноватики в образовательную структуру можно выделить два основных уровня:

- предметно-технологический, это дифференцировка составные ее части, анализ содержательного компонента,

- интеграционный, это слияние в процессе взаимодействия отдельных нововведений, которые определяют качество их сочетания и трансформацию.

Теоретическая основа педагогической инноватики имеет свои фундаментальные законы, изучение которых позволит будущим специалистам, учителям, педагогам, психологам эффективно работать и использовать инновации в своей профессиональной деятельности. Так, закон о необратимой дестабилизации педагогического инновационной среды включает в себя идею о том, что всякий инновационный образовательный процесс непременно вносит в устоявшуюся среду необратимые деструктивные видоизменения. То есть происходит деструкция целостного понимания об особенностях образовательных процессов и их управляемости; внедрение инноватики скарифицирует привычное течение педагогического мышления, поляризует взгляды. Данная дестабилизация касается как теоретической, исследовательской, коммуникативной или практической инновационных сред. Так против инноватики обычно выступают те, кто по психологическим, социально-экономическим или организационно-управленческим причинам не способен воспринимать новое, всегда выступают против инноваций, т. к. чем основательней представлена педагогическая инновация, тем вероятнее является возникновение дестабилизации.

Педагогическая инноватика имеет в своей основе тенденцию влиять со временем на стереотипизацию мыслительных процессов и практического действия, и это является законом стереотипизации педагогических инновации. Постепенно происходит обращение к педагогической стереотипизации, т.е. рутинизации, что значительно усложняет осуществление новых прогрессивных инновационных технологий. При этом, так как инновации имеют различный инновационный потенциал, не все из них претерпевают рутинизацию, отдельные из их дезорганизируют систему образования; некоторые превращаются в традиционные т. е. Имеют потенциал для зарождения новых, инновационных педагогических идей, концепций, теорий.

Система образования как показывает практика не редко прибегает к повторению уже существующих педагогических идей, концепций, теорий в контексте новых условий, данный процесс имеет место быть и проявляется в законе циклического повторения, т.е. возвратности педагогических инноваций.

Также существует закон финальной реализации инновационного процесса и он проявляется в том, что инновационный процесс в структуре образования стихийно или сознательно, но обязательно реализуется. Даже если происходят определенные трудности, неспособные инновации через некоторое время все равно внедряются в массовую педагогическую практику, видоизменяются и происходит установка данного процесса.

Понимание данных законов помогает осознать динамику онтогенеза инновационных образовательных процессов, и понять основные принципы контроля и управления ими.

Современная система образования в собственно педагогической практики опирается на принцип внедрения инноватики, такой как вариативность, предусматривающий рациональный комплекс основных его составляющих, часто встречаемые из них являются: обязательные, т.е. регламентируемые директивными документами; выборочные — по основному содержанию, формам и методам внедрения в соответствии с конкретными условиями; инициативные, в структуре которых основой лежит инициатива как отдельных педагогов, так и всего коллектива образовательных учреждений.

Осуществление инновационной педагогической деятельности возможно как в традиционных образовательных учреждений, так и в учреждениях нового формата [2]. В экспериментальном образовательном учреждении имеет место взаимодополнения инновационно-образовательной, экспериментальной и исследовательской деятельностью. При этом, экспериментальная деятельность происходит соответственно по программе научно-исследовательской деятельности, т.е. все этапы ее внедрения подлежат экспертизе.

Инновационность не является самоцелью в педагогической деятельности, ее основная направленность сводится к оптимизации учебно-воспитательного процесса, и к обеспечению соответствия условиям и тенденциям общественного бытия. Степень эффективности определяется от выявления, степени затрат, которые потребуются для конкретной инновации и как долго оно будет давать нужный результат. Внедрение инноватики в педагогический процесс образовательного учреждения призвано обеспечить повышение качества обучения и воспитания.

Процесс инновационной деятельности проявляется в содержательном компоненте образовательных инноваций, и является основанием для обновления самого педагогического процесса. Внедрение данных инноваций в традиционную образовательную систему, предусматривает высшую степень педагогического

творчества всего коллектива. На наш взгляд, субъектом, инновационного процесса представляется сам педагог. Так как, инновационная деятельность представляется специфичной и достаточно сложной, требующей специальных знаний, умений и навыков, а также на явностью специальных способностей, у педагога должно преобладать системное мышление, творческие способности, сложившаяся готовность к внедрению инноваций [1].

Человека или группу людей, которые инициируют поддерживают инновационный процесс, называют агентами изменений. Различают внешних (консультанты, ученые-эксперты и т.д.) и внутренних (руководители, педагоги-инноваторы) агентов изменений. Для эффективного выполнения функции инициирования инновационных преобразований внутреннему агенту необходимо предоставить возможность сосредоточиться на проблемах развития школы, изменив его должностные обязанности, а внешнего агента изменений надо на особых условиях ввести в школьный коллектив. В условиях согласованности позиций и действий внутренних и внешних агентов изменений, путем объединения их инновационной инициативы, можно достичь наибольшего положительного эффекта от инноваций.

На современном этапе Российская Федерация осуществляет модернизацию образовательной деятельности в контексте и европейских требований для вхождения в мировое научное и образовательное пространство [1], поэтому особенно весомый смысл и несомненную важность приобретает подготовка будущих педагогов и психологов, которые смогут профессионально и творчески подходить к собственной деятельности. Так как, сам период обучения для будущих педагогов и психологов является сензитивным к усвоению основных задач и проблем образования, а также сложных педагогических ситуаций, и проявляется в развитии мотивационно-ценностного отношения к педагогическим инновациям.

Результатом вузовского обучения обучающихся по педагогическим специальностям должен быть: высокий уровень сформированности профессиональных компетенций, инновационного поведения, готовность к осуществлению самостоятельно инновационной деятельности, организации развития будущих учеников в новых условиях. В связи с этим, вновь появляется необходимость внедрения в образовательный процесс спецкурсов направленных на подготовку квалифицированных кадров системы образования, обеспечивающих их развитие как творческих, психологически здоровых личностей. В процессе инновационной подготовки педагогов и психологов необходимо применять системный подход направленный на весь период обучения в высшем образовательном учреждении, так и в процессе методического совершенствования педагогического мастерства.

Выводы. Образовательные инновации - это результат творческого поиска нестандартных, оригинальных решений создание, совершенствование или применения образовательных, дидактических, воспитательных, управленческих систем. Инновационная деятельность должна осуществляться как полный цикл образовательной творчества, экспериментальная практика пользуется особой техникой организации поиска, осложняет течение образовательного процесса. От творческой инициативы учителей, воспитателей, преподавателей, руководителей учебных заведений зависит успех разработки и внедрения инноваций, от уровня научного управления образовательной инновационной деятельностью в значительной мере зависит успешность, эффективность инновационных педагогических процессов. Возникает необходимость подготовки агентов изменений, как внешних, так и внутренних, и этом необходимо уделять внимание в высших учебных заведениях. Возникает потребность подготовки будущих педагогов и психологов к развитию школьников как творческих индивидуальностей в условиях внедрения инноваций в учебных заведениях. Необходимо выявление молодежи, способной к генерированию идей и распространения инноваций, содействие развитию студентов как творческих индивидуальностей.

Аннотация. В статье рассматриваются основные положения современного этапа развития общества, который способствует введению инноваций в образовательные учреждения, с этой целью, на наш взгляд необходимым является выявление молодежи, способной к генерированию идей и распространению инноваций, содействие развитию у обучающихся творческих индивидуальностей. Так как высших учебных заведениях должна осуществляться подготовка будущих педагогов и психологов к внедрению инноваций в учебный процесс.

Ключевые слова: инновационная образовательная деятельность, подготовка обучающихся, законы педагогической инновационной деятельности.

Annotation. The article discusses the main provisions relating to the modern stage of development of society, which contributes to the introduction of innovations in educational institutions. To this end, in our opinion, it is necessary to identify young people who are capable of generating ideas and spreading innovations, promoting the development of creative individuals in students. Since higher educational institutions should prepare future teachers and psychologists for the development of schoolchildren as creative individuals in the context of innovation in the educational process.

Keywords: innovative educational activities, the preparation of students, the laws of pedagogical innovation.

Литература:

1. Глузман, А.В. Педагогика и психология высшего образования Украины и Болонский процесс: Программа курса для аспирантов, соискателей и магистров / Глузман А.В. – К.: Пед. пресса, 2009. – 32 с.
2. Горбунова, Н.В. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ СЕГОДНЯ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ / Н.В.Горбунова // Гуманитарные науки Сер.: Педагогика и психология. – Научно-практический журнал: – Ялта: РИО ГПА, 2017. – № 39 (3). - с. 31-35
3. Иващенко, Л. М. Руководство инновационной образовательной деятельностью / Л. М. Иващенко // Профессионализм педагога: материалы Международной научно-практической конференции, 21 – 24 сентября 2009 года. – Ялта, 2009. – С. 85 – 86.
4. Иващенко, Л. М. Управление экспериментальным учебным заведением / Л. М. Иващенко // Психология и общество. – Спецвыпуск. – 2009. – С. 37 – 39.
5. Пономарева, Е.Ю. Подготовка кадров высшей квалификации к инновационной деятельности в аспирантуре / Е.Ю. Пономарева // Гуманитарные науки Сер.: Педагогика и психология. – Научно-практический журнал: – Ялта: РИО ГПА, 2016. – № 36 (4). - с. 134-142

*заместитель директора по воспитательной работе Семейкина Татьяна Александровна
Муниципальное общеобразовательное учреждение
"Карабихская основная школа" Ярославского муниципального района (г. Ярославль);
учитель математики Виноградова Юлия Алексеевна*

Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение «Школа №17» (г. Великий Новгород)

Постановка проблемы. Развитие современного общества неразрывно связано с научно-техническим прогрессом. Информационно-коммуникационные технологии прочно вошли во все сферы жизнедеятельности человека, в том числе и в образовательный процесс в современной школе.

На современном этапе развития происходят изменения в образовательных процессах школы: основной задачей современной школы является воспитание образованного человека, не только знающего и умеющего, но и всесторонне развитым, с широким мировоззрением, с нравственными личными качествами, способностью нестандартно мыслить.

Таким образом, задачей современной школы – раскрыть всевозможными методами способности ученика, воспитать личность, которая готова конкурировать в современном высокотехнологическом мире.

Изложение основного материала исследования. С широким развитием информационных технологий, применяемых в учебном процессе, становится популярным применение дистанционных образовательных технологий. Это и системы дистанционного обучения, программы коммуникации, и программы хранилища данных. На современном этапе изучение данной технологии достигло высоких результатов. Появляются различные классификации дистанционных технологий:

- по формам (через электронную почту, видеоконференции, социальные сети);
- по способу получения информации (синхронные, асинхронные);
- по уровню (глобальные, региональные, локальные);
- по видам технологий (кейс-технологии, TV-технологии, сетевые технологии).

Широкое применение среди дистанционных технологий пользуется вебинар.

Вебинар – онлайн-лекция или презентация в интернете. Участники поддерживают связь, сидя за своим компьютером, через интернет. Вебинары – веб-конференции, предполагающие одностороннее вещание диктора и минимальное воздействие на аудиторию. В настоящее время вебинар используется в рамках системы дистанционного обучения.

Что же представляет собой вебинар?

- презентации из нескольких слайдов;
- видео-чат в реальном времени ;
- аудио в онлайн режиме с помощью наушников и колонок.

Запись трансляции (размещается на уникальном веб-адресе для последующего просмотра и прослушивания любым пользователем).

Выделяют следующие основные виды вебинаров:

- 1) дистанционные уроки.
- 2) конференции.
- 3) семинары.
- 4) деловые игры.
- 5) практикумы и др.

В вебинарах видео используется в режиме реального времени (мы можем видеть и слушать рассказчика), участники семинара имеют возможность общаться друг с другом и задавать вопросы рассказчику через текстовый чат, который появляется рядом с окном, в котором происходит трансляция. Так же, если кто-то из участников вебинара по какой-либо причине не смог присутствовать во время трансляции, то у него есть возможность посмотреть сохраненную запись. После просмотра выдается электронный сертификат или свидетельство об участии в вебинаре. Большинство вебинаров бесплатны, но получение сертификата в основном платное.

Плюсы использования вебинаров:

- Во-первых, доступность обучения. Учащиеся могут обучаться независимо от места жительства.
- Во-вторых, интересный новый материал, подготовленный профессионалами.
- В-третьих, характер обучения индивидуален (обучающийся сам определяет темп обучения, может возвращаться по несколько раз к отдельным урокам, может пропускать отдельные разделы и т.д.).

Минусы вебинаров:

- Во-первых, не все бесплатны.
- Во-вторых, не все вебинары можно посмотреть в записи.
- В-третьих, отсутствие прямой связи между участниками и рассказчиком. В-четвертых, обучение на такой платформе требует строгой самодисциплины.
- В-четвертых, многие участники не имеют навыков для работы с современными технологиями.

Тем не менее, платформа дистанционного обучения постоянно расширяется. Но, необходимо отметить, что полноценные курсы обучения остаются актуальными.

О том, как влияет применение дистанционных технологий на образовательный процесс, какое положительное влияние они оказывают на учебный процесс, знают ли учащиеся понятие, что такое дистанционные учебные технологии, какие виды дистанционных образовательных технологий они хотели бы, чтобы учитель использовал в учебном процессе проанализированы в исследовании «Удовлетворённость участников образовательного процесса применением дистанционных образовательных технологий в учебном процессе».

Целью проведения маркетингового исследования является выявление степени удовлетворенности участников образовательного процесса применением дистанционных образовательных технологий в современной школе.

В соответствии с целью мы выделили следующие задачи:

- 1) Выделить основные критерии, по которым участник образовательного процесса может оценить влияние дистанционных образовательных технологий на учебный процесс.
- 2) Определить актуальность применения дистанционных образовательных технологий.
- 3) Установить причины, по которым предпочтение отдается не в пользу дистанционных образовательных технологий.

Объектом настоящего исследования явились преподавательский состав и учащиеся школы. В качестве метода сбора первичной информации был выбран опрос. Формой для сбора данных явилась анкета, содержащая вопросы, соответствующие задачам исследования. Потребители опрашивались в школе № 17 Великого Новгорода. Сроки проведения опроса – с 22.10.2018 г. по 06.11.2018 г. Анкета включала в себя 4 вопроса:

- осведомленность понятием дистанционных технологий,
- мнение о влиянии дистанционных образовательных технологий на учебный процесс,
- трудности внедрения и применения дистанционных образовательных технологий,
- а также для учащихся был вопрос о видах дистанционных образовательных технологий, в котором бы они хотели принимать участие.

В опросе приняло участие 100 человека. Собранные данные подверглись статистической обработке.

Среди респондентов (рисунок 1) выделились 2 группы: учащиеся от 5-9 классов (86%); и преподавательский состав школы (14%).

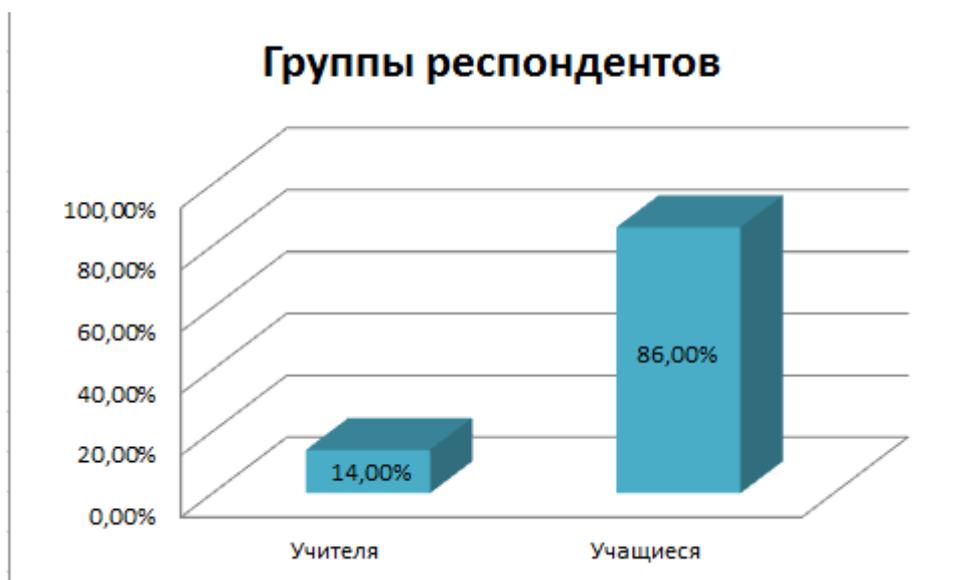


Рисунок 1. Группы респондентов

6% из опрошенных не имеют представления, что же такое дистанционных образовательных технологий и как их применяют в школе. Остальные 94% не только понимают, но и привели примеры дистанционных технологий в образовании (рисунок 2).



Рисунок 2 Осведомленность понятием дистанционное обучение

Согласно данным, основными факторами применения дистанционных образовательных технологий, положительно влияющих на образовательный процесс, являются (рисунок 3):

1. наличие обратной связи учитель-ученик(42%);
2. возможность закрепить полученные знания с помощью материала, представленного в дистанционном учебном курсе(36%);
3. проведение контроля знаний учащихся, в частности автоматизированных тестов(36%);
4. возможность изучения дополнительного материала по различным темам(56%);
5. расширение возможностей самостоятельной работы учеников(50%);
6. эффективная работа с одаренными или слабоуспевающими детьми(22%);
7. доступ к материалу в любое время(70%).

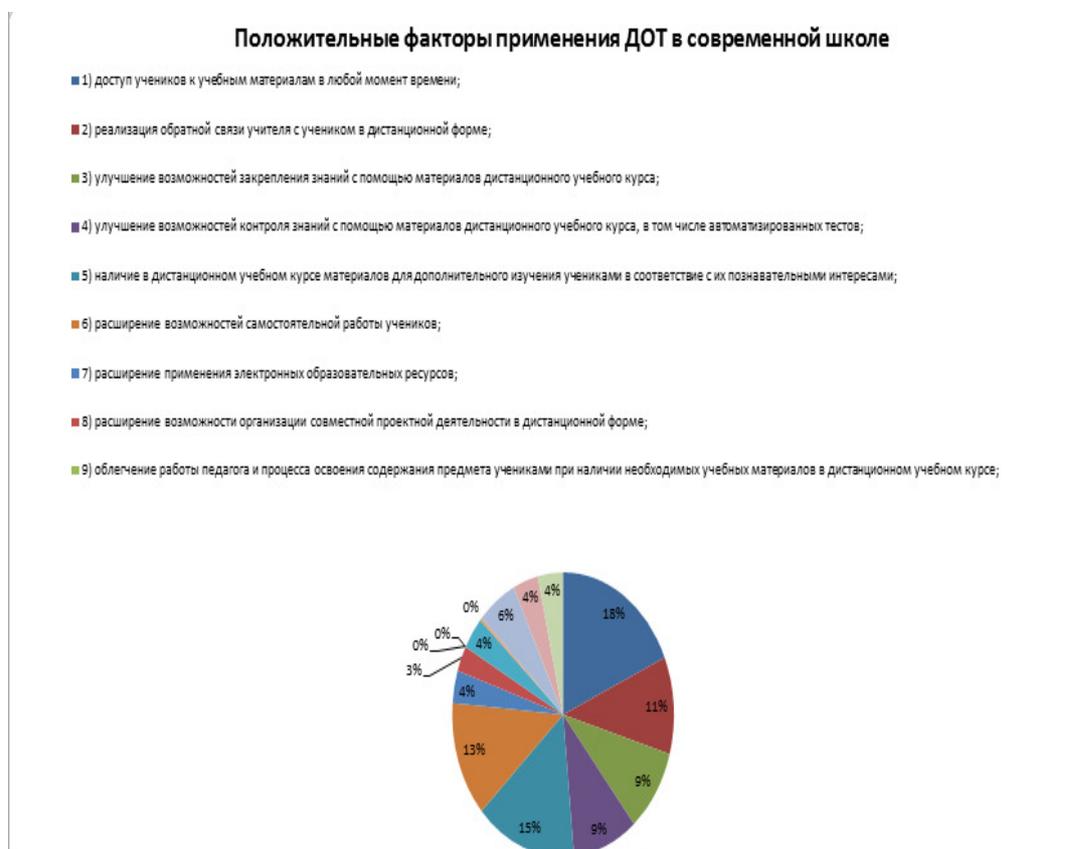


Рисунок 3. Положительные факторы применения ДОТ в современной школе

Помимо положительных факторов применения дистанционных образовательных технологий, существуют и проблемы их внедрения. Все же еще не все школы достаточным образом оснащены современным компьютерным оборудованием, не всегда скорость интернета позволяет на высшем уровне применять дистанционные технологии в школе, некомпетентность педагогического состава, в том числе из-за возрастных характеристик, и большие затраты времени на разработку дистанционного курса (рисунок 4).

Трудности при внедрении ДОТ в современной школе

- значительные затраты времени на разработку дистанционного учебного курса;
- недостаточная информационная компетентность в технических аспектах разработки дистанционного учебного курса;
- недостаточная компетентность в области методики применения ДОТ;
- недостаточная обеспеченность компьютерной техникой и цифровым учебным оборудованием учителя;
- недостаточная обеспеченность компьютерной техникой и цифровым учебным оборудованием учеников в школе;

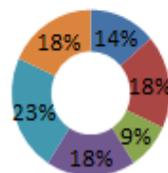


Рисунок 4. Трудности при внедрении ДОТ в современной школе

Выводы. Таким образом, современная школа и ее участники готовы применять дистанционные образовательные технологии, включать их в учебный процесс и для закрепления знаний, и для самостоятельной работы учеников, и для работы с одаренными учениками, или наоборот, слабоуспевающими. Но проблема низкой обеспеченности компьютерной техникой и цифровым учебным оборудованием, а также качеством Интернет-связи, не позволяют в полной мере осуществить их внедрение.

Аннотация. Данное маркетинговое исследование проводилось с целью оценки удовлетворенности участников образовательного процесса в современной школе применением дистанционных образовательных технологий. В опросе приняли участие 100 человек: учащиеся и сотрудники школы. Результаты опроса были проанализированы и сделаны соответствующие выводы. Выявлены факторы применения дистанционных образовательных технологий, положительно влияющие на учебный процесс. Данные анкетирования позволили определить актуальность применения дистанционных образовательных технологий в современной школе.

Ключевые слова: дистанционные образовательные технологии, удовлетворенность образовательным процессом, анкетирование.

Annotation. This marketing research was conducted in order to assess the satisfaction of the participants of the educational process in the modern school with the use of distance learning technologies. The survey was attended by 100 people: students and school staff. The results of the survey were analyzed and relevant conclusions were drawn. The factors of application of distance educational technologies positively influencing educational process are revealed. The survey data allowed to determine the relevance of the use of distance learning technologies in modern schools.

Keywords: distance learning technologies, satisfaction with the educational process, questionnaire.

Литература:

1. Архипова М.В., Жулина Е.В., Шутова Н.В. Информационное общество и образовательный процесс // Проблемы современного педагогического образования. - Ялта 2018. - №59-1, с. 56-59.
2. Донина И.А. Рыночно-ориентированное управление современной общеобразовательной организацией как фактор ее успешности // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 4. С. 12-14.
3. Донина И.А. Информационно-аналитический компонент маркетинговой компетентности руководителей образовательных организаций // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 1 (6). С. 48-50.
4. Нурмагомедова Н.Х., Магомедова З.З. Проектная деятельность как составляющая информационного образовательного пространства в организации учебного процесса // Проблемы современного педагогического образования. - 2018. №58-4. С. 189-192
5. Певзнер М.Н. Менеджмент многообразия: учебное пособие / М. Н. Певзнер, П. А. Петряков, И. А. Донина, В. В. Стадник, У. Альгермиссен. – Великий Новгород, 2017. – 451 с.
6. Певзнер М.Н. Педагогическая метеорология управления многообразием. / М. Н. Певзнер, П. А. Петряков, Р. М. Шерайзина // Педагогика. – 2017.
7. Jent, N., Vedder, G., Krause, F.(2010). Zur Verbreitung von Diversity Management. Rainer. Hampp Verlag. München und Mering.

*кандидат педагогических наук, доцент Скударёва Галина Николаевна
Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области
«Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево)*

Постановка проблемы. Система подготовки педагогов в Московской области последние годы предпринимает очевидную попытку весьма серьёзных революционных изменений. Социально – образовательные вызовы глобального, национального и регионального масштабов требуют скорейшего решения и мегапроектирования: новые школы с новыми учебными местами для школьников нуждаются в молодых педагогах с опережающим мышлением, способных адекватно реагировать на изменение образовательной ситуации, специфику современных педагогических систем, новые условия профессиональной деятельности. Сформулированные тезисы – прямой посыл вузам, реализующим программы педагогического профиля, и весомый аргумент в пользу перезагрузки профессионального педагогического образования [1].

Изложение основного материала исследования. ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно - технологический университет» (ГГТУ) г.о. Орехово-Зуево в сложившихся реалиях осуществляет поиск новых смыслов педагогики, всё более вооружаясь новыми идеями и инновационным инструментарием для выбора собственной траектории достижения оптимальных результатов в деле подготовки нового учителя [2]. Опыт нашего университета в подготовке педагогов высокого класса уже востребован на всероссийском и международном уровнях. Поэтому новые вызовы инициируют инновационный формат профессионального общения, высокий уровень педагогических дискуссий, открытость экспертных мнений, базирующихся на мудрости опытных педагогов и учёных.

Выездная образовательная сессия Высшей школы педагогики «Учитель. Воспитатель. Наставник» состоялась в посёлке Гурзуф Республики Крым. Благодатная земля Крыма, которая помнит героев Древней Греции, византийцев, тавров, – наверное, лучшее место для научного форума, где, кажется, любой тезис, любой аргумент в дискуссии подкрепляется дыханием истории и наполняется атмосферой природного рая!

Это мероприятие – инициатива ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно - технологический университет» (г.о. Орехово-Зуево), которая объединила своей идеей расширения географии и концепцией продвижения брэнда ГГТУ в российские регионы руководителей образования всех уровней: руководство Министерства образования, науки и молодёжи Республики Крым, руководителей и заместителей руководителей территориальных органов управления образованием Подмосковья, руководство ФГБОУ «Международный детский центр «Артек», ректорат Гуманитарно- педагогической академии (филиала) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университета им В.И Вернадского» в г. Ялта, директоров подмосковных школ и их заместителей... Перечень был бы неполным, если бы не включал замечательных педагогов школьного и дошкольного образования, преподавателей высшей школы и др., которые тоже являются управленцами дошкольных, классных и студенческих коллективов.

У подножия знаменитой Медведь – горы собрались те, кто, участвуя в таком нестандартном формате, готов обсуждать самые актуальные тренды педагогического образования. Благодаря гостеприимству наших новых друзей из Крыма, отклику новых партнёров из Испании, давних и надёжных друзей и коллег из Татарстана, представителей муниципальных образований Московской области, благодаря поддержке Министерства образования Московской области наша Образовательная сессия собрала уникальный состав участников, сочетающих мудрость опытных управленцев, исследовательские навыки учёных, энергию и напор педагогов - практиков, молодой задор студентов и школьников педагогических классов Электростали и Клина.

Команда ГГТУ представлена весьма разнообразно. В её состав вошли учёные в сфере общей педагогики, экономики, современного и исторического образования, специалисты дошкольного образования, лауреаты конкурса «Воспитатель года Подмосковья», члены ассоциации педагогов дошкольных образовательных организаций Московской области. Преподаватели ГГТУ подготовили значительную часть докладов, провели мастер-классы, тренинги, экспертные сессии. Вместе с тем наряду с другими участниками сессии представлены ФГБОУ «Международный детский центр «Артек» (заместитель директора, к.п.н. Эльмаа Ю.В.), авторитетный российский вуз Гуманитарно - педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университета им В.И Вернадского» в г. Ялта под руководством д.п.н, проф. Глузмана А.В. и инновационные образовательные системы Подмосковья, Крыма, Татарстана, Испании.

Приветственными словами обратились к участникам мероприятия Заместитель министра образования, науки и молодёжи Республики Крым Аликин К.Б. и руководитель Гурзуфского территориального органа администрации г. Ялта Гец И.П.

Научную дискуссию Образовательной сессии открыл доклад ректора ГГТУ, доцента Юсуповой Н.Г. «Новый формат подготовки педагогов в Московской области», в котором обоснован новый концептуальный подход в подготовке педагогов – «вместо подготовки к профессии к подготовке в профессии» [3].

Его логическим продолжением явился представленный на экспертной сессии в формате мастер - класса опыт мотивации будущих учителей – учащихся педкласса МОУ СОШ №11. Это совместный проект ГГТУ (куратор доцент ГГТУ Скударёва Г.Н.) и Управления образования Администрации г.о. Электросталь под руководством его начальника Митькиной Е.И.

Данный проект «10-У – Педкласс ГГТУ», широко известный за пределами Московской области и теперь уже презентованный Крымскому педагогическому сообществу, предоставляет профессиональному сообществу возможность формирования целого ряда новых компетенций у будущих учителей, которые позволят потенциальным педагогам овладеть личностными «гибко - мягкими» свойствами и качествами, и, в конечном итоге, принять на себя ответственность за страну и её будущее [2].

Профессионально интересными и востребованными оказались проекты, направленные на формирование лидерских качеств студентов (доцент Рябцев А.В.), проекты в сфере наставничества (доцент Каменских Н.А.), дошкольного образования (старший преподаватель Булавкина Е.Б.), презентация опыта проведения региональных конкурсов профессионального мастерства в Подмосковье.

Известно, что «в споре рождается истина», но ещё более показательным оказалось, что не в каждом споре, а скорее, в профессиональном общении, подкреплённом опытом реализации инновационных проектов, научных открытий, ярких решений. Всё это представлено в докладах, выступлениях, презентациях ведущих на сегодняшний день специалистов в сфере педагогического образования.

Важным событием в работе Выездной образовательной сессии Высшей школы педагогики «Учитель. Воспитатель. Наставник» стало подписание Соглашения о сотрудничестве и взаимодействии ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно - технологический университет» с Гуманитарно - педагогической академией (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университета им В.И Вернадского» в г. Ялта. Это убедительный инструмент расширения горизонтов сотрудничества в области инновационных технологий подготовки педагогов и реализации совместных проектов двух современных ведущих гуманитарных вузов.

Дальнейший формат проведения Выездной образовательной сессии ГГТУ предполагал интеграцию в образовательное пространство Международного детского центра Артек, где в обновлённом формате проходил Международный Артекфорум - 2018 под новым названием «Столица будущего», объединив в повестке вопросы, связанные не только с развитием образования, но и социально – экономическим проектированием в целом. Ключевым для проблематики Артекфорума - 2018 становится вопрос «Поколение Z: Как помочь ему в настоящем построить лучшее будущее?».

Ответы на него пытались найти представители федеральных и региональных органов исполнительной власти, руководители и педагогические работники детских лагерей, педагоги общего и дополнительного образования, работники методических служб, представители социально - ориентированных коммерческих и некоммерческих организаций, лидеры общественных организаций и профессиональных объединений в сфере образования, руководители образовательных проектов, представители научного сообщества, топ - менеджеры российских компаний, ориентированных на реализацию социальных и маркетинговых программ в сфере образования.

В первый день работы Форума особый интерес у представителей ГГТУ вызвала площадка «Фантастические школы и те, кто в них обитают», модератором которой стал Председатель Всероссийского совета директоров школ Ахтам Чугалаев и площадка «Развитие инфраструктуры в школах с историей или как привлечь в школу инвестиции, чтобы стать школой завтрашнего дня», которой руководила надёжный партнёр нашего университета Каримова Диляра, директор школы №146 г. Казани.

Второй образовательный день Международного Артекфорума – 2018 наполнен мастер – классами, интерактивными сессиями от российских и иностранных спикеров, новыми знакомствами. Ребята из «10 - У» педагогического класса МОУ СОШ №11 г.о. Электросталь Московской области познакомились с Тюриной Натальей, начальником Управления проектов в области образования МИА «Россия сегодня». Тематами для обсуждения стали: медиапространство педагога, культура управления проектами, цифровая грамотность поколения Z, новые цифровые технологии [4].

Интересный и актуальный круглый стол «Педагог будущего» объединил актуальной темой руководителей РАО, ректоров педагогических вузов, представителей педагогической общественности, которые обсудили проблемы и перспективы подготовки нового учителя для новой школы. Конструктивное общение состоялось с директором школы «Артек», абсолютным победителем конкурса «Учитель года России - 2015 Кочережко С.С.

Выводы. В заключительный день Международного Артекфорума - 2018 преподаватели ГГТУ приняли участие в подготовке и экспертном судействе интерактивной образовательной игры «Педагогические дебаты» между магистрантами - педагогами Ялты, Симферополя, Москвы, Рязани, Новосибирска. Молодые учителя из различных регионов России по достоинству оценили новый формат развития коммуникативных умений современного педагога. Отрадно, что пребывание на Форуме предполагает знакомство с коллегами из ведущих вузов России, передовых школ, авторами научных концепций, что порождает новые идеи, инициирует новые знакомства в сфере образования, а значит, определяет новый вектор профессионального развития.

Бренд ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно - технологический университет» (г.о. Орехово-Зуево) и его Высшей школы педагогики «Учитель. Воспитатель. Наставник» уверенно продвигается в новые территориальные пространства и интегрирует новые смыслы современного педагогического образования. Инновационный формат выездной образовательной сессии «Учитель. Воспитатель. Наставник» – важный этап профессионально – педагогического общения, который позволит педагогическому сообществу нашей страны выйти на новый уровень решения стоящих перед ним задач.

Аннотация. В статье актуализирована проблема интеграции субъектов в поисках новых смыслов современного педагогического образования и продвижения инновационных педагогических идей в новые территориальные пространства, что инициирует новый формат профессионального общения; представлен опыт организации и проведения Выездной образовательной сессии Высшей школы педагогики «Учитель. Воспитатель. Наставник» в Крыму ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно - технологический университет» (г.о. Орехово-Зуево).

Ключевые слова: профессиональное педагогическое образование, интеграция, продвижение инноваций, новый формат профессионального общения.

Annotation. The article actualizes the problem of integration of subjects in the search for new meanings of modern pedagogical education and the promotion of innovative pedagogical ideas in new territorial spaces, which initiates a new format of professional communication; The experience of organizing and conducting the Outing Educational Session of the Higher School of Pedagogy "Teacher. Tutor Mentor "in the Crimea, GOU VO MO" State Humanitarian - Technological University "(G. Orekhovo-Zuyevo).

Keywords: professional pedagogical education, integration, promotion of innovations, new format of professional communication.

Литература:

1. Скударёва Г.Н. Общество и образование в современной России: философский и социокультурный аспекты. Современное общественно-ориентированное образование: диалог концепций: сборник научных трудов по материалам Международной научно - практической конференции. 2015. С. 6 -24.
2. Скударёва Г.Н. Формирование профессиональной компетентности учителя общественно - активной школы. Учебно – методическое пособие для бакалавров, обучающихся по направлениям подготовки

«Педагогическое образование», «Психолого – педагогическое образование», педагогов – слушателей факультета повышения квалификации / Москва, 2015.

3. Скударёва Г.Н., Осинина Т.Н. Социальный заказ на непрерывное педагогическое образование // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. Ялта: РИО ГПА, 2017. Вып. 57-1. Ч. 1. С. 200-209.

4. Скударёва Г.Н., Павлова О.Г. Цифровое образование: от теоретического осмысления к реализации социального заказа // Современные здоровьесберегающие технологии. №4. 2017. С.150-157.

УДК 37:378.147

Тьюторское сопровождение профессиональной иноязычной подготовки студента-филолога

*кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой
«Лингводидактика и зарубежная филология» Тялева Ирина Алексеевна
Гуманитарно-педагогический институт
ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет» (г. Севастополь)*

Постановка проблемы. Развитие современного образования неразрывно связано с внедрением лично-ориентированного обучения. В Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016 – 2020 годы отмечена важность создания единого целостного современного конкурентоспособного образования, выступающего основой формирования личности [4], указывается значимость реализации индивидуальных траекторий обучающихся высшей школы.

Построение подобных траекторий личностного и профессионального развития студентов в вузе связано с организацией процесса сопровождения или тьюторства.

Последнее трактуется как особый вид деятельности, направленный на сопровождение образовательной деятельности обучающихся в условиях неопределенности выбора (Т.М. Ковалева и др. [2]).

Цель исследования состояла в анализе вопроса тьюторства в современном вузовском образовании: в уточнении позиции тьютора, целей и задач тьюторского сопровождения, функций и методов деятельности тьюторов, а также в оценке возможностей тьюторского сопровождения профессиональной иноязычной подготовки студентов-филологов.

Изложение основного материала исследования. Как отмечают исследователи (В.С. Пьянин, Е.А. Романова, и др.), история возникновения тьюторства связана с основанием и развитием британских университетов (Оксфордского и Кембриджского). Возникшее как система наставничества, тьюторство впоследствии приобретает особую роль в процессе обучения, тьютор выполняет не только воспитательные, но и образовательные функции. В настоящее время тьюторская система официально считается частью английской университетской системы, функционирующей параллельно с профессорской и постепенно вытесняя последнюю.

Впервые появившись в России в конце XIX века, тьюторство также было направлено на индивидуальное воспитание студентов (В. С. Пьянин [5]).

Позже интерес к вопросу тьюторского сопровождения возник 90-е годы XX в. и связан с научной школой П.Г. Щедровицкого (Е. А. Романова [6]).

В настоящее время, в связи с приоритетностью задач индивидуализации обучения, введение системы тьюторства рассматривается как важный фактор повышения качества образования. Наиболее научно и методологически разработанной является система подготовки тьюторов на кафедре индивидуализации и тьюторства МПГУ.

В исследованиях Т.М. Ковалевой тьютор рассматривается как педагог, деятельность которого направлена на сопровождение разработки и реализации обучающимся своей индивидуальной образовательной программы [2, С. 75].

А.В. Горбунт [1] отмечает, что тьютору в процессе педагогического сопровождения необходимо сочетать три вида деятельности: мотивационную (определение уровня мотивации на развитие познавательного интереса, приоритетов и целей), коммуникативную (связь тьютора и студента) и рефлексивную (взаимопонимание и обсуждение проблем с обучающимся).

В число функций, реализуемых тьютором в процессе педагогического сопровождения, А.В. Горбунт включает:

- информационно-аналитическое сопровождение разработки траектории личностного развития;
- проектирование программ саморазвития;
- диагностику образовательных потребностей, возможностей и перспектив студента;
- тьюторское консультирование, обсуждение, рефлексия и др. [1].

Анализируя вопрос тьюторского сопровождения в современной высшей школе, Е.А. Романова [6] выделяет сферы деятельности тьютора, связанные с дистанционным и очным образованием, отмечая организационный характер первой (способность координировать ход обучения студентов, отслеживать результаты, обеспечивать обратную связь от преподавателей, осуществлять групповые консультации, поддерживать мотивацию студентов к процессу обучения, содействовать в построении индивидуальной траектории) и фасилитативный – второй (способность выявлять потребности и цели обучающихся; содействовать им в организации собственной индивидуальной учебной программы, соответствующей их психологическим особенностям; осуществлять консультирование обучающихся; оказывать помощь в затруднительных ситуациях, содействовать раскрытию их потенциала, осуществлять работу по рефлексии).

Е.А. Романова отмечает, что тьюторская компетентность включает владение организационными навыками работы, системным и стратегическим мышлением, предполагает наличие психологической и педагогической подготовки, широких знаний в области научной специальности. Однако, анализируя ситуацию в высшей школе, Е.А. Романова отмечает, что задачи тьютора значительно упрощены в вузовской практике: как правило, позиция тьютора отождествляется с функцией репетитора, научного руководителя или куратора курса.

Ряд ученых (Т. К. Беляева, О.А. Никишина и др.), анализируя вопрос тьюторского сопровождения в вузе, отмечают, что в качестве тьюторов могут выступать студенты. Например, помощь студентам первых курсов в процессе их адаптации к университетскому обучению, в «освоении образовательного пространства» (включая вовлечение во внеучебную работу) могут осуществлять тьюторы–стажеры, студенты старших курсов.

В качестве академического тьютора, деятельность которого направлена на разработку и реализацию индивидуального учебного плана, часто выступают студенты магистратуры.

Перед тьютором-наставником, функцию которого выполняет куратор группы, стоит задача «полного сопровождения учащихся», помощь в формировании личных и профессиональных компетенций, раскрытие личностного потенциала [1].

Некоторые исследователи (Е.А Челнокова, Р.Б. Набиев и др.) выделяют в качестве приоритетной задачи тьюторства помощь в адаптации студентов к обучению в университете.

Опыт тьюторской деятельности ФГАОУ ВО «СевГУ» показал целесообразность совместного труда студентов-старшекурсников и кураторов групп в адаптационный период первокурсников. Функции куратора-наставника и академического куратора, ответственного за академическую успеваемость, как правило, выполняет куратор группы. Несомненна важность научного руководителя, функция которого состоит в научном сопровождении проведения исследования по теме квалификационной работы.

Рассмотрим профессиональную иноязычную подготовку в контексте деятельности тьютора. Основной целью деятельности тьютора-профессионала является помощь в определении и реализации траектории профессионального развития студента в контексте его иноязычной подготовки.

Если тьютор-куратор или академический тьютор лишь оценивает академические успехи обучающихся, то тьютора-профессионал в первую очередь изучает его профессиональные интересы и помогает в повышении уровня владения иностранным языком, ориентируя в сфере международной сертификации.

В качестве примера может послужить стимулирование к участию в олимпиадах, чемпионатах WorldSkills, сдачу экзаменов на международные сертификаты.

В контексте профессиональной иноязычной подготовки представляет интерес разработанная Б.А. Крузе [3] модель тьюторского обеспечения лингвоинформационной подготовки будущих учителей иностранного языка, целью которой являлось формирование их лингвомультимедийной компетентности в сфере профессионально ориентированной межкультурной коммуникации. Описывая модель, автор указывает на принципы ее реализации, в число которых входят:

- принцип целостности тьюторского сопровождения процессов формирования полилингвальной коммуникативной и мультимедийной компетенций;
- принцип единства применения тьюторских технологий в процессе развития и саморазвития обучающихся в контексте их лингвоинформационной подготовки;
- принцип диагностической основы использования тьюторских технологий.

Содержание профессиональной подготовки в данной модели тесно связано со знаниями мультимедийно опосредованной полилингвальной и поликультурной деятельности учителя и включает лингвомультимедийные компетенции.

Используемые тьюторские технологии объединяют на новом методологическом уровне технологии личностно-ориентированного, системно-деятельностного, когнитивного, аффективного и развивающего образования, информационно-коммуникационные технологии. Центральной технологией профессиональной лингвоинформационной подготовки Б.А. Крузе [3] называет Электронный сетевой профессиональный портфолио, в рамках которого используются технологии проблемного обучения, проектов, кейс-стади, моделирования, рефлексии и др.

По нашему мнению, тьюторское сопровождение профессиональной иноязычной подготовки студентов в современном образовательном пространстве неразрывно связано с фасилитационной деятельностью тьютора по проектированию траектории профессионально-личностного развития в электронной образовательной среде вуза. В число задач, стоящих перед тьютором в настоящее время, входят не только задачи по адаптации студентов на начальном этапе обучения, но и мониторинг формирования профессиональных компетенций, а затем и помощь в трудоустройстве выпускника вуза. Тьюторское сопровождение в процессе разработки электронного профессионального портфолио обучающихся является важной задачей, стоящей перед тьютором и требует детальной разработанной методологии.

Выводы. Таким образом, подводя итог вышесказанному, отметим множественность взглядов на понятие тьюторства и тьюторского сопровождения, определенные расхождения между теоретическими положениями и практической деятельностью тьютора.

В контексте современной профессиональной иноязычной подготовки студентов вузов, функции тьютора увеличиваются, появляются новые аспекты их деятельности, направленные на повышение эффективности разработки траектории профессионально-личностного развития, и требующие дальнейших исследований.

Аннотация. В статье рассматриваются различные подходы к определению понятия тьюторства, анализируются функции и задачи, стоящие перед тьюторами в современном вузе. Представлена роль тьютора в профессиональной иноязычной подготовке студента-филолога.

Ключевые слова: тьютор, тьюторство, профессиональная иноязычная подготовка, высшее образование, студент-филолог.

Annotation. The article deals with different approaches to define the term “tutoring”. The functions and goals of tutors at modern university are analyzed. The function of tutor in professional foreign language student’s study is defined.

Keywords: tutor, tutoring, professional foreign language study, higher education, student-philologist.

Литература:

1. Горбун, А. В. Тьюторское сопровождение образовательной деятельности студентов туристского вуза / А. В. Горбун // Вестник РМАТ. – 2013. – № 4. – С. 117-119.
2. Ковалева, Т. М. Профессия «тьютор» / Е. И. Кобыща, С. Ю. Попова (Смолик), А. А. Теров и др. – М. - Тверь: «СФК-офис», 2012 – 246 с.
3. Крузе, Б. А. Моделирование процесса тьюторского обеспечения лингвоинформационной подготовки будущего учителя иностранного языка / Б. А. Крузе // Тьюторское сопровождение индивидуальных образовательных программ на разных ступенях обучения: материалы международной научно-практической

конференции (28-30 марта 2013г., г.Пермь) / под общ.ред. А. Л. Косолаповой; Перм. гос. гуманитар.-пед. ун-т. – Пермь: ПГПУ, 2012. – С. 172-175.

4. Постановление Правительства Российской Федерации от 23 мая 2015 г. № 497 «О Федеральной целевой программе развития образования на 2016-2020 годы» [Электронный ресурс] – UR [Электронный ресурс] – режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/5930>

5. Пьянин, В. С. Профессиональная подготовка бакалавров как тьюторов в условиях педагогического вуза для общеобразовательных учреждений: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / В. С. Пьянин. – Москва, 2010. – 177 с.

6. Романова, Е. А. Позиция тьютора в системе современного высшего образования / Е. А. Романова // Международный научно-исследовательский журнал International Research Journal. Педагогические науки. – 2017. – № 4 (58). – Часть 3. – Апрель. – С. 53-55.

УДК: 37.03

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УЧРЕЖДЕНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: АКТУАЛЬНОСТЬ ПРОБЛЕМЫ

магистрант Угринчук Ольга Николаевна

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

Постановка проблемы. На современном этапе развития нашего государства характерны значительные преобразования в различных областях общественной жизни. Правовое общество предъявляет к своим гражданам высокие требования относительно их образованности, коммуникативных и интеллектуальных способностей, соответственно высокие требования предъявляются и к уровню всех ступеней современного образования.

Согласно указу Президента РФ от 7 мая 2018 г. № 204 "О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года", в сфере образования необходимо создать условия для воспитания целостной, гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций [13].

Изложение основного материала исследования. В «Федеральном государственном образовательном стандарте» одним из направлений гармоничного развития и становления важных личностных характеристик учащихся помимо основной образовательной деятельности является способность понимать, выражать и анализировать не только свои мысли и эмоциональные переживания, но и эмоции окружающих, способность достигать взаимопонимания при общении с другими людьми, выстраивать с ними позитивные взаимоотношения, не нарушать их прав, а также способность решать поставленные задачи, успешно достигая своих целей [14].

Феноменом, интегрирующим данные характеристики, является эмоциональный интеллект (Р. Бар-Он, Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева, Д.Гоулман, Д.В. Люсин, П. Сэловей, Г.В. Юсупова, Э.Л. Носенко и др.).

По мнению ряда психологов и педагогов (Ш.А. Амонашвили, Д.Б. Эльконин, Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, О.А. Путилова и др.) в формировании эмоционального интеллекта наиболее благоприятным периодом является дошкольный возраст, так как в это время происходит наиболее интенсивный этап развития личности. По мнению авторов, высокий уровень развития эмоционального интеллекта, сформированный в дошкольном возрасте, может способствовать физическому, нравственному, психическому и социальному благополучию ребенка в будущем.

Таким образом, для развития целостной, гармонически развитой личности ребенка необходимо в нем развивать не только интеллектуальный и физический аспекты, которым уделяется наибольшее внимание в современном образовании, но и эмоциональный интеллект.

Как показывают исследования (А.О. Прохоров, А.В. Карпов и др.), недостаточное развитие эмоционального интеллекта, способно вызвать такие внутриличностные и межличностные проблемы и конфликты, как неприятие себя и других, неумение грамотно управлять своими эмоциями, трудности во взаимоотношениях, неумение работать в команде, негативизм, расизм, замкнутость, тревожность и другие. Отсюда следует, что в основе развития личности дошкольника должен лежать эмоциональный интеллект. По мнению Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой эмоциональный интеллект формируется у ребенка легче и быстрее при недидактичном и личностно-ориентированном подходе в образовательном процессе.

Одной из важнейших частей системы образования, предполагающей личностно-ориентированный подход к ребенку, является дополнительное образование, основанное на сотрудничестве и сотворчестве педагогов и учеников.

Согласно государственной программе Российской Федерации "Развитие образования" (2018-2025 г.), основное и дополнительное образование призваны осуществлять полноценное и гармоничное развитие ребенка, организовывать, соответствующую его интересам деятельность, помочь сформировать ребенку необходимые социально-психологические навыки, которые помогут ему в будущем стать успешным в его деятельности.

В настоящее время в дополнительном образовании активно развивается сказкотворческое направление, которое, на наш взгляд, является одним из ведущих в развитии эмоционального интеллекта детей дошкольного возраста. Через сказку, со свойственными ей яркими, метафорическими образами, педагог дополнительного образования способен наиболее доступно и деликатно поговорить с ребенком о мире чувств и эмоций, помочь сформировать свою картину мира, основанную на общечеловеческих ценностях [9].

В рамках сказкотворческих занятий, которые проходят в учреждении дополнительного образования «Клуб Добрых Сказочников» в Великом Новгороде, педагоги проводят специальный курс, позволяющий поговорить с детьми на доступном метафорическом языке об эмоциях и чувствах. На занятиях активно используются сказкотерапевтические методики, разработанные Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой, И.В. Вачковым, Т.М. Грабенко, но также уделяется особое внимание появляющимся в мире новым моделям развития эмоционального интеллекта. Задача педагогов «Клуба Добрых Сказочников» - объединить лучшие

разработки на данную тему и создать свою модель развития эмоционального интеллекта детей дошкольного возраста в учреждении дополнительного образования, которую можно будет предложить другим педагогам дополнительного образования для усовершенствования их работы.

На первом этапе педагоги «Клуба Добрых Сказочников» проводят диагностику, с целью выявления степени развития эмоционального интеллекта и психоэмоционального состояния детей дошкольного возраста. Для проведения диагностики педагоги используют следующие методики: «Волшебная страна чувств» Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой, «Сказка» Л. Дюсс, «Кактус» М.А. Панфиловой, «Страхи в домиках» М.А. Панфилова, «Карта внутренней страны» Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева и другие.

Одной из наиболее доступных методик, позволяющих провести диагностику, является сказкотерапевтическая методика «Волшебная страна чувств», разработанная Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой [8]. Она заключается в том, что педагог читает детям сказку про чувства, затем выдает специальный бланк (рисунок 1) и предлагает с помощью цветных карандашей выполнить несколько заданий: помочь жителям Волшебной страны восстановить их домики (разукрасить разными цветами: красным, желтым, синим, зеленым, фиолетовым, коричневым, серым и черным), затем «расселить» главных героев - жителей сказки по этим домикам (подчеркнуть чувства, представленные в столбце № 2, тем цветом, который, по мнению ребенка, соответствуют им), и в заключении определить, где эти домики расположены в Волшебной стране (указать цветом на карте, напоминающей силуэт человека).

Ф. И. _____

Дата _____

Волшебная страна чувств

Домики:	Жители:	Карта страны
🏠	Радость	
🏠	Удовольствие	
🏠	Страх	
🏠	Вина	
🏠	Обида	
🏠	Грусть	
🏠	Злость	
🏠	Интерес	

Рисунок 1

Затем педагог проводит анализ полученных результатов, ориентируясь на психологическую расшифровку, подробно описанную Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой [8].

Изучив и проанализировав полученные результаты, педагоги «Клуба Добрых Сказочников» составляют лично-ориентированную программу развития эмоционального интеллекта для детей дошкольного возраста.

Выводы. Таким образом, система дополнительного образования открывает широкие возможности для внедрения инновационных педагогических инициатив. Внедрение сказкотерапевтических технологий в структуру занятий в дополнительном образовании может быть очень эффективным для развития гармоничной личности ребенка, его эмоционального интеллекта с учетом его интересов и потребностей.

Аннотация. В данной статье проводится анализ актуальности проблемы развития эмоционального интеллекта детей дошкольного возраста в учреждении дополнительного образования. Дополнительное образование рассматривается как важнейшая часть системы образования и предполагает лично-ориентированный подход к ребенку, основываясь на сотрудничестве и сотворчестве педагогов и учеников, что является необходимым условием создания благоприятных условий для развития эмоционального интеллекта детей. В качестве примера представлен опыт учреждения дополнительного образования «Клуб Добрых Сказочников» Великого Новгорода.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, дополнительное образование, дети дошкольного возраста, Комплексная Сказкотерапия.

Annotation. This article analyzes the relevance of the problem of development of the emotional intelligence of preschool children in an additional education institution. Additional education is considered as the most important part of the education system and implies a student-centered approach to the child, based on cooperation and co-creation of teachers and students, which is a prerequisite for creating favorable conditions for the development of children's emotional intelligence. As an example, the experience of the institution of additional education "The Club of Good Fairy-tale-tellers" of Veliky Novgorod is presented.

Keywords. emotional intelligence, additional education, children of preschool age, Complex Fairytale Therapy.

Литература:

1. Андреева, И.Н. Эмоциональный интеллект: исследования феномена / И.Н. Андреева // Вопросы психологии: Науч. журн. / Российская Академия образования; Трудовой коллектив редакции; Е. В. Щедрина. — М., 2006. № 3. — С. 78-86.
2. Вачков, И.В. Сказочный потенциал / И.В. Вачков // "Школьный психолог". — М., 2000., № 39. — С. 14-20.
3. Выготский, Л.С. Психология развития ребенка. / Л.С. Выготский — М.: Смысл, Эксмо, 2005. — 512 с.
4. Горбунова Н.В. Развитие словаря старших дошкольников средствами художественной литературы в разных видах деятельности // Проблемы современного педагогического образования. - 2018. №58-1. С. 70-73
5. Донина И.А., Салха Э. Эмоциональный интеллект педагогического коллектива школы, как фактор развития его организационной культуры // Развитие детско-взрослых сообществ в условиях многообразия Сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции. Составитель Е.В. Иванов. 2017. С. 343-348.
6. Донина И.А., Гопкина А.Н. Экспериментальное исследование процесса формирования готовности педагогов дошкольной образовательной организации к продвижению образовательных услуг // Санкт-Петербургский образовательный вестник. 2018. № 6 (22). С. 26-30
7. Зинкевич-Евстигнеева, Т.Д., Грабенко, Т.М. Игры в сказкотерапии. / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, Т.М. Грабенко — СПб, Речь, 2006. — 208 с.
8. Зинкевич-Евстигнеева, Т.Д. Практикум по сказкотерапии / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева. — СПб.: ООО «Речь», 2000. — 310 с.
9. Зинкевич-Евстигнеева, Т.Д. Путь к волшебству. Теория и практика сказкотерапии. / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева — СПб.: "Златоуст", 1998. — 352 с.
10. Лях Ю.А. Проектирование системы педагогического мониторинга качества обучения на основании деятельностного подхода // Стандарты и мониторинг в образовании. 2010. № 1. С. 23-26.
11. Лях Ю.А. Совершенствование системы оценки качества общего образования // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2016. Т. 22. № 2. С. 11-13.
12. Плотникова Е.Е., Быстрова Н.В., Тюмина Н.С. Специфика взаимодействия педагогов дошкольной образовательной организации с семьей воспитанника // Проблемы современного педагогического образования. - 2018. №58-2. С. 191-194
13. Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/43027/page/1> (Дата обращения: 10.10.2018)
14. Федеральный государственный образовательный стандарт URL: <https://fgos.ru/> (Дата обращения: 10.10.2018)
15. Шерайзина Р.М. Детско-родительское сообщество как фактор развития дошкольника / Шерайзина Р.М., Александрова М.В., Донина И.А., Зиновьева С.Д., Тращенко С.А. // Психология взаимоотношений в контексте развития личности: Коллективная монография. - Ульяновск, 2017. С. 82-90.
16. Шерайзина Р.М., Когут А.А., Донина И.А., Александрова Н.В., Тращенко С.А., Зиновьева С.Д. Коммуникативная компетенция детей старшего дошкольного возраста: сущность и методы развития // Психология и педагогика кризисов саморазвития личности. Коллективная монография. Ульяновск, 2018. С. 65-77.

УДК 378

АУТЕНТИЧНЫЕ МЕТОДИКИ В КУРСЕ ДЕЛОВОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ТЕХНИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

доцент Федорова Татьяна Анатольевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Самарский государственный технический университет» (г. Самара)

Постановка проблемы. Основная проблематика иностранного языка для специальных целей основывается на следующих аспектах: обучаемые не являются специалистами в области иностранного языка, но занимаются профессиональной или учебной деятельностью и изучают язык, имея ограниченное количество учебных часов для достижения специальных целей. Понятие "иностраннный язык для специальных целей" - это результат полувековых поисков и исследований в области преподавания и изучения иностранного языка не для общеобразовательных целей. Появившиеся в процессе этих изысканий термины "функциональный иностраннный язык", "иностраннный язык специальности", "иностраннный язык для специальных целей" - это различные обозначения одного и того же понятия. Иностраннный язык для специальных целей вырос на почве функционального языка, поставив во главу специальные цели, и языка специальности, ориентируясь на определённую аудиторию обучаемых и определённую профессиональную отрасль. При этом иностраннный язык для специальных целей охватывает все ситуации по специальности и категории обучаемых в зависимости от отраслей и потребностей аудитории [4].

Целью статьи является исследование возможностей и рамок применения методик, представленных в аутентичных учебных пособиях французских издательств, в области "Делового французского языка" с

позиции практического интереса, который они представляют, их инновационного характера и динамичности, которые нами изучены на протяжении нескольких лет в процессе работы со студентами Самарского государственного технического университета на уровнях подготовки академического бакалавриата и магистратуры, а также со слушателями Учебного центра "Иностранный язык для специальных целей" Института дополнительного образования.

Изложение основного материала исследования. Исследуемые методики были нами выбраны с учётом их направленности на формирование иноязычной коммуникативной компетенции в рамках контекста экономической деятельности предприятия. Методики французских учебных пособий представляются достаточно привлекательными, они актуализованы и быстро отражают изменения, происходящие в деятельности предприятия, новые технологии, информационные средства коммуникации, о которых известно обучаемым. Учебники "делового французского языка", предлагаемые французскими авторами, создают хорошую возможность выбора, однако работа с ними сопровождается неизбежными трудностями, о которых будет сказано ниже.

Методики, создаваемые во Франции, разрабатываются для различной целевой аудитории всех национальностей и дают универсальное видение. Направленность их методов и приёмов изучения французского языка для специальных целей является результатом сложной и разнообразной деятельности. Исходя из потребностей целевой аудитории, французские методики разрабатываются с учётом уровня языковой подготовки и требований к дипломам.

Принимая во внимание различную направленность целевой аудитории, французские пособия создаются с учётом языковых потребностей обучаемых, находящихся на начальном этапе, и тех, кто проходит профессиональную специализацию. Учитывая незначительный опыт профессиональной деятельности такой категории обучаемых, как студенты, возникает необходимость разработки дидактических материалов необходимого содержания и ориентации на языковые аспекты и отбора видов учебной деятельности, опирающихся на небольшой запас специальных знаний в профессиональной сфере.

Работая со студентами и магистрантами по дисциплине "деловой французский язык" на протяжении длительного периода, можно с удовлетворением отметить постоянное увеличение списка аутентичной дидактической литературы в сфере французского языка для специальных целей.

Классические учебники такие, как *Français de l'entreprise*, предлагали разнообразные виды речевой деятельности и задания практической направленности по нескольким крупным темам, связанным с деятельностью предприятия и его социо - экономическим окружением и использовали интегрированные методики французского языка для специальных целей. Такой тип учебных пособий, учебно- методический комплекс освобождал педагога от необходимости поиска и подготовки дополнительных дидактических материалов. Целью пособия было формирование коммуникативной компетенции в ситуациях профессионального общения, задачи, поставленные для достижения этих целей, основывались на понятийно-функциональном подходе [2].

В целом, методики последнего десятилетия позиционировали приоритет приобретения коммуникативных владений, опирающихся на речевую деятельность, в целевых ситуациях делового общения. Эта позиция авторов позволяет отметить изменения и инновации.

Предметом нашего исследования были выбраны тематическое структурирование методики аутентичного учебника и принципы отбора и организации дидактического материала, а также следующие компоненты: вид речевых структур, используемых в качестве основы учебной деятельности; предлагаемые виды упражнений и заданий для активной речевой деятельности; практические задания для активизации грамматических и лексических структур; место обучаемого и его роль в процессе обучения; актуализация социо- культурной составляющей в коммуникации.

В основном, в методиках делового французского языка тематическое структурирование производится по сферам деятельности предприятия, функциям различных подразделений, в которых целевые ситуации формируются и соотносятся с речевыми действиями, которые реализуются в упражнениях и заданиях на их многократное использование в ролевых играх [3].

Отправной точкой речевой деятельности часто являются один или несколько образцов диалогов, соответствующих ситуациям, из которых выделяют речевые формы необходимые для реализации коммуникативной задачи. Важное место занимают таблицы с речевыми формулами. Аудио и видео материалы позволяют работать с диалогами на восприятие устной речи.

Аудио записи содержат титры экономических и финансовых новостей, а также аудио документы, восприятие которых позволяет реализовать задачи на письменную или устную продуктивную деятельность в дополнение к воспроизведению услышанных форм. Такой тип деятельности, заключающийся в извлечении информации, содержащейся в документе с целью реализации задачи, очень привлекателен для обучаемых в отличие от простого воспроизведения диалогов, за которыми следуют задания трансформационного типа. Например, в одном из разделов учебника "Affaires à suivre" после прослушивания диалога о результатах деятельности предприятия студент должен нарисовать график роста продаж и составить краткий отчёт совещания [1].

Письменные тексты представляют собой аутентичные или частично аутентичные документы, а именно, статьи из экономической прессы, страницы интернет- сайтов, профессиональные документы: статьи трудового кодекса, распоряжения, инструкции, информационные сообщения, служебные записки, деловая корреспонденция, реклама, бланки заказов.

Актуализация специальной лексики происходит в диалогах и различных документах, которые предназначены для беспрепятственного понимания. Следует также отметить, что имеющиеся графические документы: таблицы, графики, схемы, статистика позволяют организовать продуктивную устную или письменную деятельность. Современные учебники содержат также многочисленные образцы электронной корреспонденции, одного из наиболее распространённых видов коммуникации в профессиональной жизни.

Продуктивная речевая деятельность в устной форме организуется с помощью заданий для активного использования речевых форм, введённых в разделе дидактических материалов на понимание. Эти задания представляют собой чаще всего ролевые игры. Осуществление свободной продуктивной речевой деятельности предполагается также на основе графических документов.

Выводы. Комплексное освоение курса определяет его эффективность, создаёт условия для достижения требуемого уровня овладения компетенциями по деловому французскому языку, развития способности

обучаемого к практическому использованию своих иноязычных специальных владений в коммуникативной и речевой деятельности, которые будут развиты на следующем этапе программы подготовки.

Аннотация. Данное исследование посвящено изучению возможности применения дидактических приёмов обучения французскому языку для специальных целей, представленных в аутентичных пособиях по деловому языку, специфики разработки и содержания спецкурса. В работе актуализируется необходимость интегрирования лексики по специальности, отбора профессионально значимых ситуаций и социокультурных составляющих коммуникации. В статье изучены новые подходы, учитывающие потребности и профиль обучаемых.

Ключевые слова: иностранный язык для специальных целей, функциональный язык, деловой французский язык, ситуации профессионального общения, иноязычная коммуникативная компетенция.

Annotation. The paper deals with the application of didactic skills in the Teaching the French Language for Specific Purposes introduced by the authentic business language textbooks, the design and content peculiarities of the course. The paper actualizes the necessity of vocabulary integration and the selection of professionally significant situations and components of the socio-cultural aspect of communication. The article examines the new approaches based on students needs and profiles.

Keywords: Foreign Language for Specific Purposes, functional language, French business language, situations of professional communication.

Литература:

1. Bloomfield A., Tauzin B. Les affaires à suivre. Paris: Hachette, 2010. 192 p.
2. Danilo M., Tauzin B. Le Français de l'entreprise. Paris: CLE International, 1994. 108 p.
3. Gruneberg A., Tauzin B., Berthet A. Comment vont les affaires? Paris: Hachette, 2010. 192 p.
4. Mangiante J.-M., Parpette C. FOS et français général. Le Français sur Objectif Spécifique. Tours: Hachette, 2004. P. 153-158

УДК: 373.2

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПОЗНАВАТЕЛЬНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*кандидат педагогических наук Хмелькова Елена Вячеславовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Вятский государственный университет» (г. Киров)*

Постановка проблемы. Модернизация дошкольного образования обуславливает разработку новых принципов, подходов, методов и технологий, которые призваны повысить эффективность личностного развития детей в современных социально-культурных и экономических условиях. Одной из актуальных проблем подготовки детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе видится необходимость развития их социально-личностного развития с целью облегчения и ускорения их адаптации к школе, а также в усвоении детьми социально-культурных ценностей, норм и правил поведения, принятых в обществе.

Одним из основных векторов развития и образования детей по Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования (ФГОС ДО) выступает социально-коммуникативное развитие, являющееся базовым элементом в становлении личности дошкольника. В структуру социально-коммуникативного развития входят коммуникативные умения, включающие умение детей договариваться, прислушиваться к мнению собеседника, умение задавать вопросы, умение разрешать конфликтные ситуации и др.

Изложение основного материала исследования. В педагогическом словаре общение трактуется как: «взаимодействие двух или более людей, состоящее в обмене между ними познавательной и эмоциональной информацией, опытом, знаниями, умениями, навыками» [6, с. 9]. Общение (коммуникативная деятельность) является необходимым условием развития и формирования личностей и групп. Посредством коммуникации люди организуют различные виды деятельности, обмениваются информацией, добиваются взаимопонимания и взаимовлияния. Благодаря взаимодействию формируются убеждения, духовные потребности, моральные, интеллектуальные и эстетические чувства.

Общение имеет определенную психологическую структуру: мотивы общения, цель, предмет, действия, средства и результат. Одним из результатов общения можно назвать коммуникативные умения, которые формируются у детей в процессе взаимодействия со взрослыми и сверстниками.

Для диагностики коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста была использована адаптированная нами методика «Изучение особенностей коммуникативных умений детей в сюжетно-ролевой игре» (Г. А. Урунтаева). Количественные результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

Уровни развития коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста в ЭК и КГ (констатирующий этап)

Группы/уровни	Достаточно высокий уровень	Достаточный уровень	Недостаточный уровень
	%	%	%
ЭГ	13,7	39,9	46,4
КГ	15,1	40,5	44,4

Из таблицы видно, что в экспериментальной и контрольной группах доминирует недостаточный уровень развития коммуникативных умений детей, он составляет 46,4% и 44,4% соответственно. Дети в игровой ситуации долго не могли распределить роли между собой, часто ссорились из-за игрушек, не слушали друг друга; в ролевом диалоге обменивались однословными фразами и указанием на действие, игру не

сопровождали проговариванием, преимущественно преобладали невербальные средства общения. Достаточный уровень развития коммуникативных умений был выявлен у 39,9% детей ЭГ и 40,5% детей КГ. Эти дети фрагментарно показывали умения договариваться с партнерами по игре, не всегда прислушивались к мнению собеседника, возникающие конфликтные ситуации пытались разрешить конструктивным способом, но в некоторых случаях уходили от конфликта; пользовались в игре речевыми и неречевыми средствами общения. У 13,7% испытуемых ЭГ и 15,1% испытуемых КГ наблюдался достаточно высокий уровень: в игре дети легко и быстро распределяли роли между собой, правильно анализировали конфликтные ситуации и конструктивно разрешали их; в речевом диалоге активно использовали эмоционально выразительные, развернутые речевые высказывания на всем протяжении игры.

Таким образом, результаты проведенной диагностики свидетельствуют о необходимости проведения целенаправленной работы по развитию коммуникативных умений дошкольников. Приоритетным направлением в дошкольном образовании является деятельностный подход к обучению и воспитанию дошкольников. В контексте нашего исследования такой деятельностью выступает познавательно-исследовательская, заявленная в ФГОС ДО как один из видов детской деятельности, наравне с игровой, конструктивной и продуктивной. Познавательно-исследовательская деятельность дошкольников включает исследование предметов и объектов окружающей действительности и экспериментирование с ними [9]. Спецификой исследовательской деятельности детей дошкольного возраста является то, что она организуется взрослым и носит познавательную направленность.

По мнению А. С. Обухова исследовательская деятельность выступает как творческий процесс совместной деятельности двух субъектов по поиску решения неизвестного, в ходе которого осуществляется трансляция между ними культурных ценностей, результатом которого является формирование мировоззрения [5]. В научных работах по дошкольной педагогике исследовательская деятельность дошкольника характеризуется как активность ребенка, направленная на познание устройства вещей, связей между явлениями окружающего мира, их упорядочении и систематизации (Н. А. Короткова); как определенная совокупность связанных действий (операций), при выполнении которых дети получают знания об объекте или явлении (И. И. Левашева) [2; 4]. Познавательно-исследовательская деятельность понимается как форма активности ребенка, направленная на решение задач поискового характера (О. В. Дыбина); как моделирование в сознании ребенка картины мира, основанной на собственных наблюдениях, опытах, установлении взаимозависимостей, закономерностей (И. А. Куликовская, Н. Н. Совгир) [1; 3]. Экспериментирование выделяется одним из видов ориентировочно-исследовательской (поисковой) деятельности (А. Н. Поддьяков, Н. Н. Поддьяков) [7; 8].

Игры-исследования активно применялись нами в технологии познавательно-исследовательской деятельности с целью развития коммуникативных умений. В свободное время с детьми организовывались игры-исследования «Сладкое дерево», «Автомастерская» и др. Дети совместно с педагогом определяли средства исследования, совершенствовали свои коммуникативные и речевые умения, действия и поступки. Во время игры «Мы – корреспонденты», дети под руководством воспитателя проводили мини-исследования на определенные темы. Сначала определялась тема игры, ставилась цель. Затем дети распределяли между собой роли корреспондента, фотографа, редактора и т.д. Далее, каждый в соответствии со своей ролью выполнял определенные действия: задавал вопросы, фиксировал ответы (зарисовывали, печатали слова и др.), «фотографировали» и т.д. В конце игры обязательно подводились итоги: выпускалась газета или «показывались новости по телевидению».

Во время проведения таких игр-исследований дети вырабатывали и выполняли правила игры, придерживались мнения партнеров по игре, разрешали ссоры, оценивали действия и поступки сверстников и т.д. Дети примеряли на себя взрослые социальные роли, копировали и повторяли в игре профессиональные действия взрослых, переживали внутреннее состояние, настроение взрослых, и это эмоционально выражалось в их речи, в действиях. Кроме того, в их играх возникали конфликтные «взрослые» ситуации (увиденные ими в реальной жизни), которые они разрешали по-разному (ссорились, старались договориться, обзывались и т.д.). У всех детей отмечался эмоциональный подъем, повышенный интерес, они с радостью выполняли предлагаемые им задания, помогали друг другу в решении возникающей проблемной ситуации, учились проявлять активность, соревновательность, инициативность и другие составляющие коммуникативного развития детей.

При проведении экспериментов в процессе непосредственной образовательной деятельности мы учили детей постановке цели работы, выполнению действий в определенной последовательности. Работая в подгруппах, они самостоятельно распределяли обязанности между собой, согласовывали свои действия со сверстниками, помогали тем ребятам, у кого что-то не получалось, оценивали полученный результат. Кроме того, они учились выполнять работу качественно, ответственно и самостоятельно, что способствовало формированию соответствующих личностных качеств. Под контролем взрослого дети осваивали способы безопасного обращения с инструментами, огнем, электроприборами и т.д.; овладевали умениями бережного отношения к ценностям природы.

Эксперименты проводились во время непосредственной образовательной деятельности по окружающему миру и экологии. Учитывая возрастные особенности детей дошкольного возраста, мы проводили эксперименты с предметами и явлениями окружающей действительности.

Мы проводили эксперименты, доступные детям («Первые ростки», «Насколько улитка быстрая?» и др.). Эксперименты включали проблемную задачу, непосредственное проведение опыта, фиксацию результатов и выводы. Эксперимент начинался с постановки проблемной задачи, которая мотивировала на поиск ответа детьми. По окончании диалога с элементами дискуссии, когда не находилось точного ответа на проблему («Сколько воды теряется при чистке зубов?») мы переходили непосредственно к проведению эксперимента, чтобы получить опытным путем ответ на волнующий вопрос, а также подвести детей к простейшему пониманию элементарных закономерностей окружающего мира. Во время проведения эксперимента дети делились на подгруппы и распределяли действия между собой. Кроме того, это способствовало развитию познавательного мотива общения и развитию умений детей правильно формулировать вопросы. Например, при проведении эксперимента «Бережем воду», детям предлагалось ответить на вопрос: «Может ли закончиться вода?». Поскольку точного ответа на этот вопрос не получилось, детям было предложено выяснить это экспериментальным методом.

После проведения формирующего эксперимента мы провели повторную диагностику развития коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста. Результаты контрольного эксперимента представлены на рисунке 1.

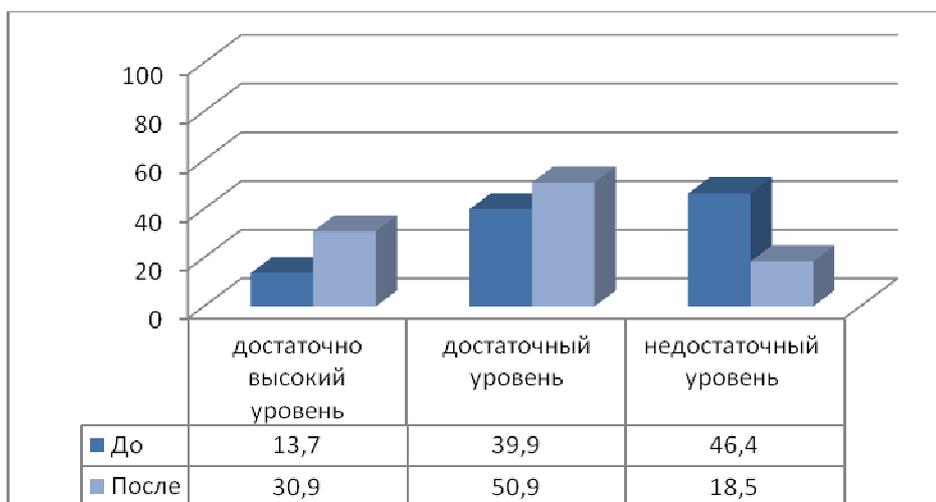


Рисунок 1. Динамика уровней развития коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста в ЭГ (контрольный этап)

Анализ рисунка позволяет нам сделать следующие выводы: достаточно высокий уровень развития коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста после проведения формирующего эксперимента повысился с 13,7% до 30,9%, достаточный уровень развития коммуникативных умений повысился с 39,9% до 50,9%, низкий уровень развития коммуникативных умений снизился с 46,4% до 18,5%.

Выводы. Таким образом, можно сделать вывод о том, что включение дошкольников в познавательно-исследовательскую деятельность через организованные взрослым игры-исследования и эксперименты является эффективным средством развития у них коммуникативных умений.

Аннотация. В статье представлены результаты экспериментального исследования по изучению и развитию коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста в процессе познавательно-исследовательской деятельности.

Ключевые слова: социально-коммуникативное развитие, общение, коммуникативные умения, дошкольный возраст, дети старшего дошкольного возраста, познавательно-исследовательская деятельность, игры-исследования, экспериментирование.

Annotation. The article presents the results of an experimental study on the study and development of communication skills of children of preschool age in the process of cognitive research.

Keyword: social and communicative development, communication, communication skills, preschool age, children of preschool age, cognitive and research activities, games, research, experimentation.

Литература:

1. Короткова, Н. А. Образовательный процесс в группах детей старшего дошкольного возраста [Текст] / Н. А. Короткова. – М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 2012. – 208 с.
2. Куликовская, И. Э. Детское экспериментирование. Старший дошкольный возраст: Учеб. Пособие [Текст] / И. Э. Куликовская, Н. Н. Совгир. – М.: Педагогическое общество России, 2003. – 80 с.
3. Левашева, И. И. Формы организации познавательно-исследовательской деятельности детей дошкольного возраста [Текст] / И. И. Левашева // Культура, наука, образование: проблемы и перспективы: материалы IV Всероссийской научно-практической конференции (г. Нижневартовск, 12–13 февраля 2015 года). – 2015. – С. 385-387.
4. Обухов, А. С. Развитие исследовательской деятельности учащихся [Текст] / А. С. Обухов. – М.: Национальный книжный центр, 2015. – 288 с.
5. Педагогический энциклопедический словарь [Текст] / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 176 с.
6. Подьяков, А. Н. Методологические основы изучения и исследования и развития исследовательской деятельности [Текст] / А. Н. Подьяков // Исследовательская работа школьников. – 2005. – №4. – С. 43-47.
7. Подьяков, Н. Н. Творчество и саморазвитие детей дошкольного возраста: Концептуальный аспект [Текст] / Н. Н. Подьяков. – Волгоград: Перемена, 1995. – 116 с.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]. – http://www.edu.ru/db-minobr/mo/Data/d_13/m1155.html

*студентка Щупак Анастасия Геннадьевна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта);
кандидат педагогических наук 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. За последние годы было выявлено значительное снижение уровня развития речи детей дошкольного возраста. Все это связано не только с ухудшением физического и эмоционального здоровья детей, но и с другими причинами. Вследствие этого вопросы развития речи дошкольников являются более чем актуальными. Вопросы, связанные с развитием речи, всегда будут в приоритете воспитания личности ребенка, так как речь является основным из инструментов общения, необходимых для познания.

Изложение основного материала исследования. В философии речевая деятельность обосновывается как общение, напрямую связанная с языком. Речь – один из видов коммуникативной деятельности человека, которая возникла в коллективе как средство регулирования трудовой деятельности и как одна из форм возникающего сознания. Итальянский философ Бенедетто Кроче считает речь средством эмоционального выражения [1].

Педагогика трактует понятие речи как исторически сложившейся в процессе преобразующейся деятельности людей форма общения, опосредствованная языком. Н.Ф.Титова занимается постановкой и решением вопросов по воспитанию мышления детей. Для обучения языка нужна осмысленная работа над выражением собственной мысли. Оно говорит о том, что язык так же нуждается в мыслях, как и мысли в языке. Идеи К. Д. Ушинского схожи, он говорил, что развивать в детях дар слова - значит почти то же самое, что и развивать в них логичность мышления.

Психолог Н.И. Жинкин писал: «Речь представляет канал развития интеллекта. Знания будут усваиваться легче и в полном объеме, если ребенок как можно раньше начнет изучать язык. Запас знаний и фактов является материалом мышления». Речь, образно говоря, раскрывает сознание человека, делает его доступным для других и акцентирует внимание на нюансы. Через сообщение и выражение речь включается в развитие действующих практических отношений, а так же общей деятельности человека [2].

Дошкольный возраст относится к тому периоду, когда ребенок активно усваивает разговорный язык. Речь детей дошкольного возраста активно развивается, и уже на пятом году завершается ее обычное становление. В этот период дошкольник имеет значительный запас слов, верно произносит все звуки родного языка, владеет элементарными формами связной речи (диалогом и монологом). Все это позволяет ребенку свободно общаться, а так же осваивать основы грамматического строя речи.

Основным и самым важным условием становления (появления) у ребенка нормальной психики и последующего правильного ее развития является полноценное и своевременное овладение речью. Полноценное, что означает, достаточное по объему языкового материала и побуждающее ребенка к овладению речью в полной мере его возможностей на каждом возрастном этапе. Своевременное – руководствующее с первых же дней после рождения ребенка [3].

На третьем году жизни ребенок знает практически все части речи, исключая числительные, причастия и деепричастия. Так же в этом возрасте хорошо знает основное количество названий предметов (быстро и легко находит среди разных вещей одной группы нужные), в активной речи эти слова используются им не всегда, но существуют в пассивном словаре.

Характерной чертой младшего дошкольного возраста является то, что дети способны узнавать и называть знакомые предметы, которые изображены на картинке, называть действия, совершаемые любым животным («кошка уснула»), но, как правило, развернутые фразы еще не строит. Говоря о грамматическом отношении, речь ребенка далеко не совершенна и не правильна, хотя в этом возрасте он правильно строит слова в предложениях, связывая их в роде и числе, но часто допускает ошибки в падежных окончаниях. Ребенок уже может составлять сложные предложения, сложносочиненные, а к концу года и сложноподчиненные, хотя последние используют в своей речи очень редко.

Четвертый год жизни отмечается новыми достижениями в развитии речи ребенка. Он начинает высказывать простейшие суждения о явлениях и предметах окружающей его действительности, устанавливает зависимость между ними и делает умозаключения о них. В этот период своей жизни дети свободно вступают в контакт не только с близкими, но и со всеми окружающими их людьми. Чаще всего инициатива общения исходит от самого ребенка. Желание глубже познать окружающий мир и потребность в расширении своего кругозора вынуждают ребенка все чаще обращаться к взрослым с вопросами разного типа.

В старшем дошкольном возрасте отмечаются значительные успехи в умственном и речевом развитии. На данном этапе дети без затруднений выделяют и называют существенные качества и признаки предметов, точно отражать и устанавливать простейшие связи в речи. Речь его становится точнее, богаче и разнообразней по содержанию. Устойчивость внимания к речи окружающих возрастает, а это означает, что ребенок способен до конца выслушивать рассказы и ответы взрослых. Семейное и общественное воспитание оказывает больше влияния на протяжении каждого возрастного этапа [4].

Повышение качества связной речи невозможно без овладения правильной грамматики. На преемственном этапе ребенок овладевает и достаточно свободно пользуется грамматическим строем. Однако грамматические ошибки в речи детей встречаются довольно-таки часто. Грамматическая правильность речи детей во многом зависит от того, как часто педагога и родители обращают внимание на их ошибки, исправляют и дают верный образец. В старшем дошкольном возрасте у ребенка улучшается связная, монологическая речь. Он может передать основное содержание небольшой сказки, мультфильма, рассказа, а

так же описать события, свидетелем которых он был, без помощи взрослого. На шестом году жизни ребенок уже способен самостоятельно объяснить и раскрыть содержание иллюстрации, если на ней изображены предметы и явления, которые ему известны. Не мало важно то, что к способностям детей относится правильное произношение всех звуков родного языка, ведь мышцы их артикуляционного аппарата уже достаточно окрепли[5].

Выводы. Обобщая выше сказанное, можно сделать такой вывод, что речь возникла в коллективе как средство координации трудовой деятельности и является одним из видов коммуникативного процесса человека. Дошкольный возраст относится к активному периоду усвоения и развития ребенком разговорного языка. Речь детей третьего года жизни включает почти все части речи, кроме числительных, причастий и деепричастий. Четвертый год жизни можно отметить новыми достижениями, потому что ребенок пытается высказывать простейшие суждения о предметах и явлениях окружающей его действительности, так же, устанавливая зависимость между ними и делать умозаключения. На протяжении всего дошкольного возраста речь детей развивается стремительными темпами, и уже к пяти годам заканчивается ее естественное становление. Все это означает, что ребенок правильно произносит звуки родного языка, имеет значительный запас слов, владел основами грамматического строя речи и имеет представление о начальных формах связной речи (диалогом и монологом). Все раннее сказанное позволяет детям свободно и легко общаться не только со сверстниками, но и со взрослыми.

Аннотация. Статья посвящена изучению понятия речь, специфике формирования речи детей на каждом возрастном этапе. В работе проанализировано понятие «речь». В исследовании обоснован основной теоретический аспект развития речи детей дошкольного возраста, а так же особенности развития речи на каждом возрастном этапе.

Ключевые слова: речь, дошкольный возраст.

Annotation. Article is devoted to studying of a concept the speech, specifics of formation of the speech of children at each age stage. In work the concept "speech" is analyzed. In a research the main theoretical aspect of development of the speech of children of preschool age, and also features of development of the speech at each age stage is reasonable.

Keywords: speech, preschool age.

Литература:

1. Гумбольд В.Ф. Избранные труды по языкознанию / В.Ф.Гумбольд. – М: Прогресс, 2000 – 400 с.
2. Электронный ресурс: <https://www.kazedu.kz/referat/127675/1>
3. Выготский, Л.С. Мышление и речь [Текст] / Л. С. Выготский. – М.: Лабиринт, 2017.
4. Безрукова, О.А. Методика определения уровня речевого развития детей дошкольного возраста / О.А. Безрукова, О.Н. Каленкова. – М.: Сфера, 2009.
5. Максаков, А.И. Воспитание звуковой культуры речи у дошкольников / А.И. Максаков – М.: Мозаика-Синтез, 2005.

УДК 371:792.03

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОСТИ

*кандидат педагогических наук, доцент Яковлюк Светлана Михайловна
Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области
«Государственный социально-гуманитарный университет» (г. Орехово-Зуево);
кандидат филологических наук Лысоиваненко Елена Геннадьевна
Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области
«Государственный социально-гуманитарный университет» (г. Орехово-Зуево)*

Постановка проблемы. В настоящее время в условиях сложных социальных и экономических перемен в педагогической науке появилась необходимость поиска путей для более полной реализации профессионального потенциала каждой личности. За этот период в теорию и практику образования внесено много существенных изменений: новая парадигма образования - «образование через всю жизнь», реализация Федеральных государственных образовательных стандартов, ориентированных на международные тенденции в соответствии с Болонским процессом; переход от академического лекционного способа подачи информации к ведению диалоговой формы изложения материала, увеличение самостоятельной и творческо-исследовательской работы студентов в ходе обучения. Сегодня приоритетом образования становится обучение, нацеленное на самосовершенствование и самореализацию личности, гарантирующее высокое качество и результативность. На смену модели «образование-преподавание» пришла модель «образование-взаимодействие», когда личность обучающегося становится центром внимания, взаимодействуя с педагогом. Поэтому вопрос о подготовке учителя XXI века является не только актуальным, но и своевременным.

Изложение основного материала исследования. В соответствии с государственными документами (Федеральный государственный образовательный стандарт, Закон РФ «Об образовании в Российской Федерации»), «Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 года», «Национальная доктрина образования в РФ» и др.) в настоящее время определились основные требования к профессиональной подготовке учителя [1, 8]. Они нашли свое отражение в социальном заказе, механизме реализации социальной необходимости, который отражает и регулирует образовательную деятельность на решение первоочередных приоритетных проблем в государстве.

Современный социальный заказ является совокупностью ориентиров, нацеленных на формирование:

- целостной и научно обоснованной картины мира;
- самосознания и самосозидания каждого гражданина государства;
- общечеловеческих ценностей и адекватного им поведения личности;
- креативности как черты личности;
- потребности в самореализации.

Кроме того, в проекте Концепции модернизации педагогического образования сформулированы основные требования к учителю современной школы, среди них:

- готовность учителя к педагогической поддержке ученика, которая предполагает сотрудничество между учителем и учащимися, конструктивный диалог между ними, оказание позитивного педагогического влияния на ученика, наличие у него коммуникативной культуры и способности установить эмоционально-ценностные отношения с воспитанниками, создать благоприятный психосоциальный климат в учебной группе;

- готовность учителя к реализации этической составляющей педагогической деятельности. Этический аспект выражает систему его ценностей, отношений, нравственных установок, на основе которых будущий учитель выстраивает свои действия и поступки;

- готовность к эмпатии и рефлексии, проявляющаяся в сопереживании и понимании ученика в ходе конструктивного взаимодействия с ним;

- готовность к творчеству в профессиональной педагогической деятельности. Творчество учителя - это созидание нового в ученике, помощь в выработке у него знаний, мировоззренческих представлений, практических умений на основе достижений человеческой культуры;

- профессиональная духовность учителя, которая выражается в сочетании личного и профессионального начал в деятельности учителя и т.п. [3].

Учитывая вышеназванные требования, а также многолетний опыт работы по преподаванию дисциплины «Педагогика», мы можем свидетельствовать о том, что необходимо переструктурировать учебный материал с позиции его логического предъявления.

Соответствуя Федеральному государственному образовательному стандарту, процесс обучения носит модульный характер и позволяет соблюдать систематичность, последовательность, создавая условия изучения материала в зависимости от интересов и потребностей современной личности.

Кроме того, модульное обучение нацелено на самоорганизацию и самообразование студентов в рамках учебной программы.

Так, изучение модуля «Введение в педагогическую деятельность» выстраивалось таким образом, чтобы не только лабораторно-практические занятия привлекали студентов к активной деятельности, но и лекционный материал побуждал бы к познавательной работе. Например, изучение темы «Педагогическая техника» предполагало разные целевые установки на лекции и лабораторно-практических занятий. На лекции была сформулирована задача теоретического осмысления понятия «педагогическая техника», ее основных компонентов, их характеристика. На двух практических занятиях ставилась задача реализации теоретических знаний методом погружения первокурсников в творческую мастерскую Заслуженного работника образования С.Н. Чекаревой на базе МБОУ СОШ №17 города Коломны. На таких занятиях студенты демонстрировали теоретические знания о технике речи, об элементах импровизации, умениях самопрезентовать и самореализовать себя в деятельности. Несомненно, этому помогало использование ролевых игр, в процессе которых студенты, защищали свою концепцию и предлагали творческие пути решения в сложившихся ситуациях [9].

На занятиях стало традиционным обсуждение практических результатов работы учителей-победителей и призеров в конкурсах «Учитель года», «Самый классный классный» и т.п. Уже с первого курса студенты знакомы лично с ними, изучали их опыт, посещали уроки и внеклассные мероприятия, старались выявить и проанализировать элементы педагогического мастерства в их профессиональной деятельности.

С целью формирования креативности, профессионального воображения и фантазии студентам - будущим учителям - предлагались задания, стимулирующие их познавательную активность. Главная цель состояла в том, чтобы включить студентов в «предлагаемые обстоятельства», мобилизуя их творческий потенциал. Например, при изучении раздела «Введение в педагогическую деятельность» были следующие задания:

1. Если бы вы были волшебником, то какие условия смогли бы создать для развития учителя-мастера?

2. Если бы вы были разработчиком программы «Учитель года», то какие компетенции, на ваш взгляд, необходимо продемонстрировать современному учителю?

3. Если бы вы выбирали учителя для своей школы, на что акцентировали бы свое внимание?

Для студентов 2 курса, изучающих модуль «Теория обучения, теория и методика воспитания» предлагались усложненные задания:

1. Подготовьте и проведите в аудитории фрагменты уроков (урок-спектакль, урок-театральная игра, урок-концерт и т.п.) по профилю факультета, характеризующихся: - высокой мотивацией к учению, - отсутствием ярко выраженной мотивацией к учению. Обоснуйте свой выбор.

2. Разработайте тематику нетрадиционных уроков по разделам профилирующего предмета, учитывая возможности класса и школы.

3. Составьте схему использования инновационной технологии в ходе урока [4].

По мере накопления педагогических знаний, а также углубления знаний «Системы Станиславского» студентам 3 курса, изучающим модуль «Педагогические технологии», предлагались задания, нацеленные на логическое построение, умение доказать обоснованность использования методов воздействия на личность, например:

1. Сформулируйте десять способов предъявления требования ученику, не желающему работать на уроке.

2. Разработайте авторские формы оценивания учащихся, не ущемляющие их права.

3. Придумайте несколько способов привлечения внимания детей при изучении новой темы.

Комплекс таких заданий сопровождался своеобразными методическими рекомендациями по их выполнению, консультациями, советами преподавателя и непосредственной проверкой исполнения, что является стимулом качества подготовки.

Используя такие задания, алгоритм их выполнения, студенты уже с первого курса усваивают значение своеобразной профессиональной деятельности, ее особенности и значимость в современном мире.

Важно подчеркнуть, что каждое занятие предполагало применение технологий, стимулирующих студентов к накоплению знаний, поиску новой информации, способов креативного решения педагогических проблем. Наибольший интерес вызывали у студентов решение педагогических задач, проигрывание ситуаций в ходе изучения модуля «Педагогические технологии». Необходимо уточнить, что активное использование деловых игр, театрализованных этюдов, тренингов как методов практической подготовки способствует созданию эффекта «взаимозаражения», раскрепощения, перевоплощения, мобилизации творческого самочувствия, что непосредственно выходит на формирование самостоятельности, активности, инициативности, непринужденности в действиях – необходимых качеств будущего учителя [9].

Более того, на занятии каждый студент играл различные роли: учитель, классный руководитель, завуч по воспитательной работе, педагог-организатор и др., выражая свое педагогическое мастерство в решении задач.

Начиная с младших курсов достаточное внимание уделялось визуализации учебного процесса. На каждом занятии использовались видеофильмы, модули, таблицы, видеоспектакли и др. с целью:

- развития профессионального и креативного мышления;
- формирования умения систематизировать и выделять существенные элементы содержания образования, нацеленные на выявление творческих способностей;
- становления умения анализировать жесты и пластику.

Все занятия предполагали использование поисковой деятельности, поэтому они имели следующую формулировку, например:

- представьте, что вам предстоит дать урок по нелюбимой теме. Что может вам помочь в творческом взаимодействии с учащимися?
- опираясь на свои знания и опыт, разработайте универсальные советы для подготовки и проведения современного урока;
- предложите свою технологию применения элементов креативной педагогики на уроке;
- сравните «методы обучения» и «методы креативной педагогики», определите сходство и различие, укажите наиболее эффективные из них. Обсудите свой ответ.

Наиболее интересна творческая работа по организации познавательной деятельности. Поэтому студентам, например, предлагалось чтение и обсуждение литературы о жизни великих педагогов (К.С. Станиславский «Моя жизнь в искусстве», М.О. Кнебель «Поэзия педагогики» и др.), периодической печати, написание эссе на тему, связанную с рассуждением об особенностях педагогической профессии («Учитель или актер: размышление на заданную тему», «Портрет учителя, которого не должно быть в школе», «Педагог-мастер: кто он?» и др.).

Кроме того, в процессе изучения дисциплины «Педагогика» особое место занимали разнообразные формы деятельности. Например, участие в КВН, подготовка творческих вечеров, дискуссий и т.п. Нельзя сказать, что в данных формах принимали участие все студенты без исключения, но факт приобщения к этим формам работы можно определить как позитивный способ повышения артистического потенциала.

Интересна форма проведения семинарского занятия – «театральная мастерская».

«Мастерская – это синтетическая, многомерная, интегрированная, образовательная технология, где представлены продукты диалоговой, бинарной деятельности студента и преподавателя различных планов: интеллектуального, эмоционального, этического, коммуникативного, психологического - где обучаемые могут обрести живое знание о мире, изучаемой дисциплине, осознать ценность своего «Я». Творческая мастерская – это не только дополнение к традиционным формам обучения, но в большей степени активизация учебно-познавательной деятельности студентов, развитие у них необходимых умений и навыков, творческого потенциала и мышления» [2].

Исходя из определения данная форма организации учебного процесса объединяет теорию и практику. Полученные теоретические знания и реализация их в практической деятельности способствуют глубокому осмыслению профессионального становления будущего учителя, определению умений применять знания театральной педагогики, полученные в вузе, и развивать на ее основе артистические способности.

Задания, предлагаемые студентам в «театральной мастерской», имели форму алгоритма действий, благодаря которому они самостоятельно выстраивали весь творческий процесс. Основу такого процесса составляли свобода выбора путей познания, открытости общения и обмена информацией. Важно подчеркнуть, что эта работа предполагала ситуацию незавершенного поиска, поэтому при планировании, учитывая это, мы отводили четыре академических часа, а не два, как традиционно.

Также форма «театральная мастерская» включала все структурные компоненты, характерные для мастерской: индукцию, самоконструкцию, социоконструкцию, социализацию, афиширование, разрыв и рефлексию [2]. Постановка проблемы осуществлялась не преподавателем, а студентами. Для этого использовался литературный или музыкальный фрагмент, логический ребус, репродукция картины и т.п. Важно, чтобы сформулированная проблема стала необходимой для каждого студента.

Самоконструкция выражалась в сочетании собственного видения проблемы каждым участником этой работы и построением на его основе варианта решения. Преподаватель лишь помогал не отклониться от поставленной цели, а выполнялось задание каждым индивидуально.

Именно в период творческого решения поставленной задачи происходил обмен идеями, различными вариантами ответов, принятие своей роли в происходящем. Это составляет социоконструкцию и социализацию мастерской.

Обмен мнениями невозможен без афиширования собственных взглядов, часто сопровождающихся спорами, разрывами отношений и возникновением новых. Необходимо не допустить конфликта и не разрушить творческую атмосферу.

В заключении занятия – рефлексия – это отражение ощущений, полученных в результате обсуждения вопроса, определение дальнейших перспектив взаимодействия и сотворчества.

Поэтому проведение занятий в форме «театральная мастерская» активизировала учебно-познавательную деятельность студентов, развивая у них при этом навыки импровизации, эмпатии, самореализации, речевой выразительности, мобилизации своего психического состояния, которые, синтезируясь, преобразуются в педагогический артистизм.

Выводы. Исходя из вышесказанного можно подчеркнуть, что для профессиональной подготовки будущего учителя в контексте современности необходимо:

- вырабатывать установки на развитие творческого потенциала в ходе преподавания дисциплины «Педагогика»;
- развивать мотивацию будущих учителей на лекционных, семинарских лабораторно-практических занятиях для их самореализации и самовыражения;
- активизировать творческий процесс с помощью использования авторских методов и приемов, упражнений и тренингов;
- поощрять самостоятельность и инициативность студентов, способствующую формированию «раскрепощенного полета мысли».

Аннотация. В статье раскрываются особенности подготовки будущих учителей в педагогическом вузе. Авторами проанализирована дисциплина «Педагогика», охарактеризованы авторские приемы ее преподавания с учетом современных требований.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, будущий учитель, модуль, технология, «педагогическая мастерская».

Annotation. The article reveals the features of training future teachers in pedagogical high school. The authors analyzed the discipline «Pedagogy», characterized by the author's methods of teaching it to meet modern requirements.

Keywords: professional training, future teacher, module, technology, «pedagogical workshop».

Литература:

1. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (утвержден приказом Минобрнауки РФ от 04.12.2015 г. № 1426).

2. Гребенкина, Л.К. Формирование профессионализма учителя в системе непрерывного педагогического образования: монография [Текст] / Л.К. Гребенкина. – Рязань: РГПУ, 2000. – 204 с.

3. Концепция модернизации педагогического образования [электронный ресурс] – режим доступа: <https://docviewer.yandex.ru/>

4. Крившенко, Л.П., Яковлюк, С.М. Профессионализм и мастерство современного учителя в ходе освоения театральной педагогики [Текст] / Л.П. Крившенко, С.М. Яковлюк // Вестник МГОУ: серия Педагогика. – 2012. – №4. – С. 27–32.

5. Мартишина, Н.В. Становление личностного потенциала личности педагога: Монография [Текст] / Н.В. Мартишина. – М.: Изд. дом Рос. акад. обр-ия, 2006. – 264 с.

6. Морева, Н.А. Современная технология учебного занятия [Текст] / Н.А. Морева. – М.: Просвещение, 2007. – 158 с.

7. Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития: материалы юбилейной междунар. научн.-практ. конференц. – М.: МПГУ, МАНПО, 2005.

8. Федеральный государственный стандарт образования [электронный ресурс] – режим доступа: <http://standart.edu.ru/>

9. Яковлюк, С.М. Педагогическая система формирования артистизма современного учителя: монография [Текст] / С.М. Яковлюк. - М.: ИИУ МГОУ, 2016. – 282 с.

СОДЕРЖАНИЕ

Аверина Татьяна Николаевна	ИННОВАЦИОННЫЕ СОСТАВЛЯЮЩИЕ ЛИЧНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА	4
Бекиров Сервер Нариманович	ПРОБЛЕМА СОЦИАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ	5
Бекирова Эльмира Шевкетовна	ПРОБЛЕМА ОПРЕДЕЛЕНИЯ КОМПОНЕНТОВ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	7
Бугославская Александра Владимировна	ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО ПСИХОЛОГА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ	8
Везетиу Екатерина Викторовна	ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К РЕАЛИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	10
Вовк Екатерина Владимировна	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ	11
Воскобойникова Алина Евгеньевна Вовк Екатерина Владимировна	ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В ОБУЧЕНИИ МЕЖДУ ДОШКОЛЬНЫМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ УЧРЕЖДЕНИЕМ И НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛОЙ	13
Горбунова Наталья Владимировна	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА-ФИЛОЛОГА	15
Дашкова Александра Анатольевна Вовк Екатерина Владимировна	ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ ФАКТОР РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ	16
Двуреченская Ольга Николаевна Тотаева Ксения Сергеевна	ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПЕРЕСКАЗА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР	19
Доненко Николай Николаевич	СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРАВОСЛАВНОГО ДУХОВЕНСТВА: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ	23
Донина Ирина Александровна Арбузова Алена Александровна	АКТУАЛЬНОСТЬ РАЗВИВАЮЩИХ ДЕТСКИХ ИГРУШЕК В ОБЩЕСТВЕ (НА ОСНОВЕ АНКЕТИРОВАНИЯ ПОТРЕБИТЕЛЕЙ)	25
Донина Ирина Александровна Первова Дарья Андреевна	ПРЕПОДАВАНИЕ В ВИРТУАЛЬНЫХ КЛАССАХ: ТРАДИЦИИ И ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ	29
Емельянова Юлия Николаевна Емельянов Василий Дмитриевич Капсомун Наталья Григорьевна	ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ ПОСРЕДСТВОМ АКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ	31
Замалетдинова Зальфира Исхаковна	РОЛЬ И ФУНКЦИИ НОВОЙ СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ ДОСТИЖЕНИЯ ПЛАНИРУЕМЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ	34
Зорина Оксана Викторовна	МОДЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ ПО АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	36
Игнатова Ольга Ивановна	РОЛЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ТУРИЗМА В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГА	38

Киנדрук Виктория Николаевна Кот Тамара Алексеевна	РАЗВИТИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПОВСЕДНЕВНОЙ ЖИЗНИ ПОСРЕДСТВОМ СЮЖЕТНО-РОЛЕВЫХ ИГР	40
Кирюхина Наталия Владимировна Днепровская Полина Юрьевна	ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД К ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ РЕЗУЛЬТАТАМ НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ АКУСТИЧЕСКИХ ЯВЛЕНИЙ В КУРСЕ ФИЗИКИ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ	41
Лысоиваненко Елена Геннадьевна Мухорина Наталья Борисовна	ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	44
Пирожкова Алёна Олеговна	КРИТЕРИИ ОТБОРА ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОФИЛЬНЫЕ КЛАССЫ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	46
Пономарёва Елена Юрьевна	ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ	48
Рудакова Ольга Александровна	ВНЕДРЕНИЕ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕСС ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ И ПСИХОЛОГОВ	49
Семейкина Татьяна Александровна Виноградова Юлия Алексеевна	АКТУАЛЬНОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ	52
Скударёва Галина Николаевна	ВЫСШАЯ ШКОЛА ПЕДАГОГИКИ В КРЫМУ: ГГТУ – ГУРЗУФ – АРТЕК	56
Тяллева Ирина Алексеевна	Тьюторское сопровождение профессиональной иноязычной подготовки студента-филолога	58
Угринчук Ольга Николаевна	РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УЧРЕЖДЕНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: АКТУАЛЬНОСТЬ ПРОБЛЕМЫ	60
Федорова Татьяна Анатольевна	АУТЕНТИЧНЫЕ МЕТОДИКИ В КУРСЕ ДЕЛОВОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ТЕХНИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ	62
Хмелькова Елена Вячеславовна	РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПОЗНАВАТЕЛЬНО- ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	64
Щупак Анастасия Геннадьевна Вовк Екатерина Владимировна	ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПОНЯТИЯ «РАЗВИТИЕ РЕЧИ» ДОШКОЛЬНИКОВ	67
Яковлюк Светлана Михайловна Лысоиваненко Елена Геннадьевна	ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОСТИ	68

Педагогический вестник

Выпуск 3



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

Научные статьи печатаются в соответствии с авторскими вариантами.

Адрес учредителя:

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

Адрес редакции и издателя:

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

Отпечатано в типографии:

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

Подписано к печати 26.11.2018. Сдано в набор 03.12.2018. Дата выхода 08.12.2018
Формат 210x297. Бумага: офсетная. Печать: трафаретная. Условн. печатн. листов 57,75.
Тираж 500 экз. Цена свободная.