Подписной индекс
в общероссийском каталоге
«Роспечать»: 64996

Проблемы современного педагогического образования
Серия: Педагогика и психология.
Выпуск пятьдесят семь. Часть 12.

ISSN 2311-1305

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

Научные статьи печатаются за авторскими вариантами.

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

Адрес редакции и издателя:
298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2а
(3654) 323013

Отпечатано в типографии:
Гуманитарно-педагогическая академия (г. Ялта)
298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2а
(3654) 323013

Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС 77-61807 от 18 мая 2015 г., выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Подписано к печати 20.12.2017. Сдано в набор 19.01.2018.
Формат 60х90х16. Бумага: офсетная. Печать: трафаретная. Условн. печатн. страниц 20. Тираж 500 экз. Цена свободная.

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АКАДЕМИЯ (ФИЛИАЛ)
«КРЫМСКОГО ФЕДЕРАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА
им. В. И. ВЕРНАДСКОГО» (г. ЯЛТА)

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Серия: Педагогика и психология
57 (12)

Сборник научных трудов

Ялта
2017

УДК 37
ББК 74.04
П 78

Рекомендовано ученым советом Гуманитарно-педагогической академии (филиал) «Крымского федерального университета им. В. И. Вернадского» от 20 декабря 2017 года (протокол № 12)

Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2017. – Вып. 57. – Ч. 12. – 380 с.

Главный редактор:
Глузман А. В., доктор педагогических наук, профессор
Редакционная коллегия:
Глузман А. В., доктор педагогических наук, профессор;
Аблаев Э. А., доктор педагогических наук, профессор;
Заслуженюк В. С., доктор педагогических наук, профессор;
Редькина Л. И., доктор педагогических наук, профессор;
Горбунова Н. В., доктор педагогических наук, профессор;
Шушара Т. В., доктор педагогических наук, доцент;
Богинская Ю. В., доктор педагогических наук, доцент;
Везетиу Е. В., кандидат педагогических наук, доцент;
Пономарёва Е. Ю., кандидат психологических наук, профессор;
Черный Е. В., доктор психологических наук, доцент;
Дорожкин В. Р., доктор психологических наук, доцент;
Калина Н. Ф., доктор психологических наук, профессор;
Усатенко О. Н., кандидат психологических наук, доцент;
Бура Л. В., кандидат психологических наук;
Латышева М. А., кандидат психологических наук, доцент;
Мартынюк О.Б., кандидат психологических наук, доцент.
Рецензенты:
Ефимова В. М., доктор педагогических наук, доцент;
Якса Н. В., доктор педагогических наук, доцент.

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

Журнал входит в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук (Письмо о перечне рецензируемых научных изданий от 01.12.2015 г. №13–6518)

Журнал включен:
- в систему Российского индекса научного цитирования

© Гуманитарно-педагогическая академия (г. Ялта), 2017 г.
Все права защищены.

Варданян Ю. В.
Чегерева Е. Н.
ИЗУЧЕНИЕ И РАЗВИТИЕ В ПЕРИОД БЕРЕМЕННОСТИ СЕНСОРНО-ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СВЯЗИ МЕЖДУ МАТЕРЬЮ И РЕБЕНКОМ **356**

Дикова В. В.
Булыгина В. В.
РЕЗУЛЬТАТЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ КРИЗИСА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЭКСПЕКТАЦИЙ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ **365**

Санников М. А. ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОМУ РАЗВИТИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 274

Сегова Т. Д. УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ РЕЧИ УЧИТЕЛЯ 280

Скира Е. В. СИСТЕМА РАБОТЫ НАД ПРОСТОЙ АРИФМЕТИЧЕСКОЙ ЗАДАЧЕЙ С УЧАЩИМИСЯ, ИМЕЮЩИМИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ НАРУШЕНИЯ 287

Степанова Т. И.
Петрова И. В. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ КРАЕВЕДЕНИЕ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ-БАКАЛАВРА 295

Суханова Н. Т.
Болдин С. В.
Тарасов В. А. ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ 301

Таганова И. С.
Цыденова В. Н.
Рудий В. Ю.
Жеребятникова Г. В. КВЕСТ-ТЕХНОЛОГИЯ КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО ЛАГЕРЯ 310

Филиппова Е. Н.
Субботкина Л. А. РАЗВИТИЕ СПЕЦИАЛЬНОЙ СИЛЫ У ЛЫЖНИКОВ-ГОНЩИКОВ В ГОДИЧНОМ ЦИКЛЕ ПОДГОТОВКИ 323

Цаликова М. А.
Фардзинова М. Д. ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ ПОДХОД В РАБОТЕ НАД РАЗВИТИЕМ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ ПРИ СОСТАВЛЕНИИ КОРОТКИХ ТЕКСТОВ ПО КАРТИНЕ 331

Югова Е. А.
Югова М. А. ФОРМИРОВАНИЕ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ СТУДЕНТОВ ПОСРЕДСТВОМ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ 337

ПСИХОЛОГИЯ

Алехина С. В.
Лебедева А. А.
Смольникова М. Н. «ИНКЛЮЗИВНАЯ ПОВЕСТКА» ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОТ СИСТЕМЫ К СУДЬБЕ 344

Педагогика

УДК 378

старший преподаватель кафедры
иностранных языков Абитов Руслан Назилович
Казанский государственный
архитектурно-строительный университет (г. Казань)

О РЕЗУЛЬТАТАХ РЕАЛИЗАЦИИ МОДУЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ КАК СРЕДСТВА ИНТЕНСИФИКАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СТРОИТЕЛЬНОМ ВУЗЕ

Аннотация. Статья посвящена проблемам интенсификации обучения иностранному языку. Раскрываются проблемы перехода высшего образования на Федеральный государственный образовательный стандарт 3-го поколения. Определен ряд компетенций ФГОС 3+, формирующихся во время занятий по дисциплине «Иностранный язык». Определен ряд методов и приемов интенсификации обучения иностранному языку в строительном вузе. Было дано краткое описание модульных программ, в рамках которых применялись методы и приемы интенсификации обучения. Для проверки эффективности реализации модульных программ был проведен эксперимент. Полученные результаты были проверены статистическую достоверность разницы. Проведенное статистическое исследование показало, что уровень компетенции Совета Европы (CEFR) достоверно увеличился в экспериментальной группе. В контрольной группе уровень языковой компетенции CEFR также достоверно увеличился, но разница между констатирующим и завершающим этапом эксперимента оказалась в два раза меньше. Полученные результаты позволяют судить об эффективности предложенных приемов и методов интенсификации в рамках модульных программ.

Ключевые слова: интенсификация, иностранный язык, модульная технология обучения, укрупнение дидактических единиц, дуолинго.

Annotation. The article deals with foreign language training intensifying. The problems of transition of Russian higher education to Federal State Education Standards of the 3rd generation (FSES) are given. A set of competences, formed at foreign language lessons is defined. A number of foreign language training intensifying methods for civil engineering specialities is defined. A brief description of modular programs is given. In order to prove the modular program efficiency an experiment was carried out. The results were checked on statistical significance of the difference between samples. The results indicate significant difference between initial experimental and final experimental samples. The difference between initial control and final control samples also proved significance but with two times less difference. The results indicate the efficiency of the proposed teaching method within the context of the modular programs.

Keywords: intensifying, foreign language teaching, modular training technology, didactic units consolidation, duolingo.

Введение. В настоящее время в связи с переходом российского высшего образования на новые Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) 3-го поколения резко сокращен бюджет учебного времени на освоение дисциплины «иностранный язык». В частности, количество часов

по направлению подготовки бакалавров «Строительство» сократилось с 396 до 288 академических часов. Поэтому вопрос интенсификации обучения становится особенно актуальным, так как количество часов, выделяемых на освоение обучающимся дисциплины в том же объеме, уменьшилось в 1,4 раза.

Поэтому целью настоящего исследования являлось выявление методов и приемов обучения, с помощью которых можно было бы сформировать требуемые ФГОС ВО компетенции в условиях сокращения учебных часов, выделяемых на освоение дисциплины.

Формулировка цели статьи. Для достижения поставленной цели было необходимо решить следующие задачи:

-определить ряд компетенций, соотносящиеся с ФГОС ВО по направлению подготовки бакалавров «Строительство», формируемых на занятиях по дисциплине «Иностранный язык»;

-определить методы, приемы интенсификации обучения, которые позволят сформировать у студентов вуза необходимые компетенции в условиях сокращения учебного времени, выделенного на освоение данной учебной дисциплины;

-провести экспериментальную проверку модели обучения.

Компетенциями, формируемыми в рамках прохождения дисциплины «Иностранный язык», согласно ФГОС 3+ по направлению подготовки «Строительство» являются:

-ОК-5 — способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранных языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия;

-ОПК-9 – владение одним из языков на уровне профессионального общения и письменного перевода.

Изложение основного материала статьи. Для решения задачи, - интенсификации обучения студентов иностранному языку, - мы использовали следующие методы и приемы интенсификации обучения, подробно описанные в предыдущих публикациях:

-модульная технология обучения [2];

-балльно-рейтинговая система;

-технология укрупнения дидактических единиц;

-технология электронного модульного обучения иностранному языку «Duolingo» [1].

Обучение осуществляется на основе двух модульных программ. При этом модульная программа первого семестра направлена на устранение различий в уровнях языковой (общекультурной компетенции согласно ФГОС) компетенции, а вторая на формирование профессиональных компетенций, наряду с общекультурными (Таб. 1).

Ольхина Е. А.
Сироткина Д. П. **ПОРТФОЛИО КАК СРЕДСТВО ОЦЕНКИ ЖИЗНЕННЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ «МИР ПРИРОДЫ И ЧЕЛОВЕКА»** **211**

Пакина Т. А.
Ветхова Е. Р.
Свадьбина Т. В. **ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬИ И НЕКОТОРЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ** **219**

Петрова Л. Г.
Елфимова А. В.
Шевченко Н. Н. **ОБУЧЕНИЕ АНГЛОГОВОРЯЩИХ СТУДЕНТОВ РУССКИМ ВОЗВРАТНЫМ ГЛАГОЛАМ НА ОСНОВЕ СРАВНИТЕЛЬНОГО АНАЛИЗА И С УЧЁТОМ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОГО ФОНДА РУССКОГО ЯЗЫКА** **224**

Почежерцев А. А. **МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ВЫПОЛНЕНИЯ ПЕЙЗАЖА В РАЗВИТИИ ГРАФИЧЕСКИХ НАВЫКОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ ДХШ** **231**

Прахова М. Ю.
Заиченко Н. В.
Закирничная М. М.
Павлова З. Х. **СИСТЕМА ОЦЕНИВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ ВЫПУСКНИКОВ ВУЗОВ** **237**

Романова Г. А. **О ВНЕДРЕНИИ МОДЕЛИ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА** **243**

Рубан Е. М. **МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ** **250**

Савина Н. В. **КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТЬ ВЫПУСКНИКОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА КАК ФАКТОР ПСИХОСОЦИАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ** **257**

Самерханова Э. К.
Теселкина А. С. **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОНЛАЙН-СЕРВИСОВ ДЛЯ ОЦЕНИВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ ИНФОРМАТИКИ В ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ШКОЛЫ** **266**

Кузнецова Е. М.	**ТРЕБОВАНИЯ К ИКТ - КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА ПЕДАГОГА**	**144**
Лебедева Н. А.	**ПРИМЕНЕНИЕ ТЕОРИИ НАУЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ И ОБЩЕСТВЕ**	**152**
Лисицкая Л. Г. **Павленко И. В.**	**ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**	**158**
Люляева Н.А. **Дьяконова А. Б.**	**ИГРОВОЙ КОМПОНЕНТ В ПРЕПОДАВАНИИ ДЕЛОВОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**	**167**
Liashenko M. S. **Daricheva M. V.**	**MULTICULTURAL ASPECT OF TEACHING ENGLISH THROUGH SOCIAL NETWORKING SITES**	**173**
Мартыненко И. В.	**КОНДИЦИОННАЯ ПОДГОТОВКА КОНЬКОБЕЖЦЕВ ВЫСОКОЙ КВАЛИФИКАЦИИ В ГОДИЧНОМ ЦИКЛЕ**	**182**
Мисиров Д. Н. **Акопян М. А.**	**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ЭЛЕКТРООБОРУДОВАНИЮ АВТОМОБИЛЕЙ**	**189**
Оганнисян Л. А. **Хохлачева А. С.**	**ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**	**197**
Оздоева М. М.-А. **Харченко Л. Н.**	**СТРУКТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**	**203**

Таблица 1

Сравнительная характеристика модульных программ

Модульная программа	Первый семестр (коррективная)	Второй семестр (формирующая)
Цель	Сформировать умения общаться на иностранном языке на уровне не ниже продолжающего (А2)	Сформировать профессиональные коммуникативные навыки на уровне не ниже продолжающего (А2)
Количество часов на освоение	108 академических часов / 3 з.е	180 академических часов / 5 з.е
Формируемые компетенции	ОК-5	ОК-5, ОПК-9
Количество модулей	5	4
Содержание	**Модуль -1** Усвоение лексических единиц базового словаря **Модуль -2** Усвоение словаря общественной и общетехнической тематики **Модуль-3** Усвоение укрупненных грамматических тем (1 блок) **Модуль-4** Тематические и страноведческие тексты, реферативные переводы, сочинения, письма, диалоги. **Модуль-5** Программа интерактивного обучения duolingo.	**Модуль -1** Усвоение лексических единиц словаря по тематике “Строительство” **Модуль -2** Усвоение укрупненных грамматических тем. (2 блок) **Модуль -3** Тематические и страноведческие тексты, реферативные переводы, сочинения, письма, диалоги. **Модуль-4** Программа интерактивного обучения duolingo

Для проверки эффективности модульных программ нами был проведен

эксперимент. Общая выборка - 157 человек (82 - экспериментальная выборка, 75 — контрольная выборка). Для оценки уровня языковой компетенции применялся на определение уровня языковой компетенции в пределах первых трех уровней (A1 - B1) по шкале Совета Европы [3]. Все статистические тесты проводились с помощью пакета статистического анализа RStudio. Экспериментальной базой исследования стало федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Казанский государственный архитектурно-строительный университет». Тестирование проводилось в сентябре 2016 года (до прохождения модульных программ) и в мае 2017 года (после прохождения модульных программ). В таблице 2 представлены результаты до и после прохождения курса в контрольной и экспериментальной группах.

Таблица 2

Результаты эксперимента

	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	Среднее арифм., %	Медиана, %	Среднее арифм., %	Медиана, %
Сентябрь 2016	43,1	38	42,3	37
Май 2017	48,4	42	55,6	59,5

Таблица 2 показывает, что положительный сдвиг в показателе общеязыковой компетенции присутствует как в контрольной, так и в экспериментальных группах. При этом видно, что разница между этапами эксперимента в экспериментальной группе превышает таковую в контрольной группе.

Для проверки статистической значимости необходимо провести проверку всех выборок на предмет принадлежности к нормальному распределению. Проверка выборок показала, что все выборки не принадлежат нормальному распределению (показатель уровня значимости варьировался от $8 \cdot 10\text{-}5$ до $2 \cdot 10\text{-}3$).

Так как сравниваемые выборки не принадлежат к нормальному распределению, для измерения показателя уровня значимости выборок мы выбрали тесты Манна-Уитни для непарных выборок (между контрольными и экспериментальными выборками) и тест Уилкоксона для парных выборок. Результаты представлены в таблице 3.

Васьков М. А. **ПРОФЕССИЯ «ТЬЮТОР» В СОВРЕМЕННОМ РОССИЙСКОМ СОЦИАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ КОНТЕКСТЕ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ** **64**

Везиров Т. Т. **ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ПРИКЛАДНОЙ ИНФОРМАТИКИ В ЮРИСПРУДЕНЦИИ** **69**

Вохмянина С. В. **ФОРМИРОВАНИЕ НАУЧНЫХ ОСНОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ПРОЕКТИРОВАНИЮ** **81**

Горшкова М.А.
Ананьева М. В. **ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОВЗ НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ** **87**

Джанибекова Ф. О. **ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ БАКАЛАВРОВ** **94**

Жулина Е. В.
Архипова М. В. **К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ ПРОСОДИКИ** **102**

Жулина Е. В.
Дунаева Н. И. **ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ** **108**

Зембатова Л. Т. **ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ФОРМИРОВАНИЮ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ** **116**

Камалов А. Р. **ПОНЯТИЕ И СУЩНОСТЬ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ АКТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ** **122**

Карантыш Г. В.
Мисиров Д. Н.
Менджерицкий А. М. **ФИЗИОЛОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ** **130**

Кирилова С. А. **ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА** **138**

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Абитов Р. Н.	**О РЕЗУЛЬТАТАХ РЕАЛИЗАЦИИ МОДУЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ КАК СРЕДСТВА ИНТЕНСИФИКАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СТРОИТЕЛЬНОМ ВУЗЕ**	**3**
Акопян М. А. **Изюмская С. С.**	**ПРОБЛЕМА ВОЗРОЖДЕНИЯ ЦЕННОСТЕЙ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ИНФОРМАЦИОННОМ ПРОСТРАНСТВЕ**	**10**
Афанасенко О. Б.	**ОБУЧЕНИЕ ФАНТАСТИЧЕСКОМУ РАССКАЗУ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ**	**17**
Бакиева О. А. **Бушуева М. В.**	**МОДЕЛЬ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ СРЕДСТВАМИ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**	**24**
Бикбаев В. М.	**СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ ПОНЯТИЯ «ИНОЯЗЫЧНАЯ КОММУНИКАЦИЯ»**	**31**
Болдинова О. Г.	**ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ К СОЦИАЛИЗАЦИИ ДОШКОЛЬНИКОВ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ**	**37**
Бородин Д. Н. **Мисиров Д. Н.**	**ВИЗУАЛИЗАЦИЯ ТРЕХМЕРНЫХ ОБЪЕКТОВ В ИНЖЕНЕРНОЙ И КОМПЬЮТЕРНОЙ ГРАФИКЕ**	**44**
Братухина Е. В.	**ОТВЕТСТВЕННОСТЬ, СОЦИАЛЬНАЯ ОТВЕТСТВЕННОСТЬ И СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОТВЕТСТВЕННОСТЬ СТУДЕНТА: РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ**	**52**
Быстрова Н. В. **Хижная А. В.** **Чумакова Л. А.** **Коротеева О. Д.**	**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ИНТЕРЕСОВ ШКОЛЬНИКОВ**	**58**

Таблица 3

Результаты тестов на уровень значимости разницы между выборками

Сравниваемые выборки	Достоверность разницы		Разница между выборками (медиана разниц выборок, %)
	Показатель уровня значимости (p-показатель)	Достоверность разницы	
контрольная сентябрь 2016 г. – **экспериментальная** сентябрь 2017 г.	0,75	недостоверна	1
контрольная май 2016 г. – **экспериментальная** май 2017 г.	0,035	достоверна	8
контрольная сентябрь 2016 г. – **контрольная** май 2017 г.	2·10-4	достоверна	6,5
экспериментальная сентябрь 2016 г. – **экспериментальная** май 2017 г.	4·10-11	достоверна	13,5

На констатирующем этапе эксперимента показатель уровня значимости составил 0,75, в то время как показатель медианы разниц между выборками - 1%, что позволяет говорить о высоком уровне однородности контрольной и экспериментальной выборок. В конце эксперимента показатель уровня значимости разницы составил 0,035, что гораздо ниже критического значения — 0,05 с медианой разницы между выборками – 8%, что позволяет судить о достоверной разнице между контрольной и экспериментальными выборками на финальном этапе эксперимента. Показатель уровня значимости между этапами эксперимента контрольной группы составил 2·10-4, с медианой разниц - 6,5 %, что позволяет говорить о достоверных изменениях уровня общеязыковой компетенции. Показатель уровня значимости между этапами экспериментальной контрольной группы составил 4·10-11, с медианой разниц 13,5%, что позволяет говорить о достоверности положительного сдвига уровня общеязыковой компетенции.

В таблице 4, а также на рисунке 1 (диаграммы распределения уровней в контрольной и экспериментальной группе в начале и в конце эксперимента обозначены индексами К-1, К-2 и Э-1, Э-2 соответственно) представлены результаты тестирования студентов по уровням владения иностранным языком (уровни общеречевой компетенции).

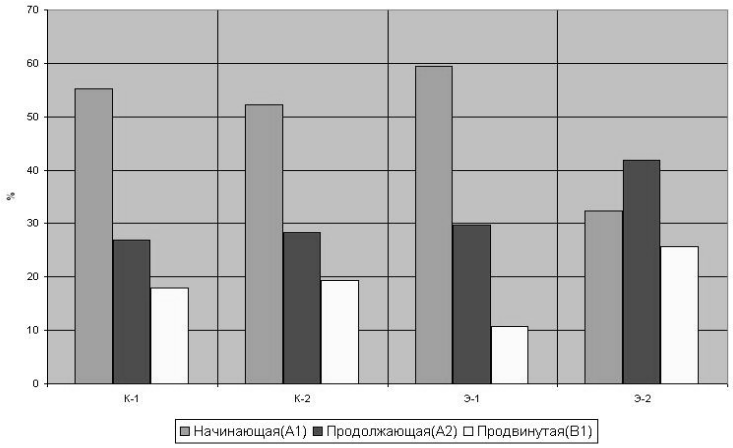


Рисунок 1. Распределение результатов по уровням общеречевой компетенции

Таблица 4

Результаты эксперимента по уровням владения иностранным языком (CEFR)

	Контрольная группа, %			Экспериментальная группа, %		
	Начинающий уровень А1	Продолжающий уровень А2	Продвинутый уровень В1	Начинающий уровень А1	Продолжающий уровень А2	Продвинутый уровень В1
Сентябрь 2016	55	27	18	59	30	11
Май 2017	52	28	20	32	42	26

Для проверки достоверности разницы между выборками использовались тест Хи-квадрат.

3. Зеер, Э. Ф., Сыманюк Э.Э. Психология профессиональных деструкций: Учеб. пособие для вузов: учеб. пособие для студентов, магистрантов и аспирантов, обучающихся по психол. специальностям [Текст]. / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк. – Екатеринбург: Деловая кн.; М.: Акад. Проект , 2005. – 239 с.

4. Наследов, А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных. 3-е изд., [Текст] / Учебное пособие. стереотип. – СПб.: Речь, 2008. – 392 с.

5. Поваренков, Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека [Текст]. / Ю. П. Поваренков. М.: «УРАО», 2002. – 160 с.

ответственность за свои действия и решения; 3) способности к эффективному субъект-субъектному взаимодействию, выстраиваемому на основе равных прав и возможностей; 4) осмысленность в поведении, а именно – способность к построению программы поведения, обдумыванию причин и последствий применения этой программы, прогнозированию своего поведения; 5) способность к эффективной смене стратегий взаимодействия с социальной средой, в соответствии с собственными целями, открытость новому опыту; 6) способность, с одной стороны, с большим доверием относиться к собственному мнению, чем к мнению окружающих, а с другой стороны, быть критичным к себе (т.е. студент принимает себя таким, каков он есть). В целом по результатам диагностики на контрольном этапе можно сделать вывод: произошел интенсивный сдвиг показателей в пользу *среднего* и *высокого* результата по общему показателю уровня развития субъектности личности (УРСЛ).

Динамика по переменной *самооценка ПВК* (методика исследования самооценки профессионально важных качеств Е.В. Немолот) свидетельствует о том, что произошел интенсивный сдвиг показателей в пользу *адекватной* самооценки ПВК. Другими словами, будущие педагогики имеют адекватное представление о будущей профессии и характерных для нее ПВК, а также соотносят собственную систему ценностей с ценностями профессии.

Динамика по переменной *сотрудничество* (тест описания поведения К. Томаса в адаптации Н. В. Гришиной) позволяет сделать вывод о том, что программа, направленная на преодоление кризиса профессиональных экспектаций, способствовала ориентации будущих педагогов на выбор активной преодолевающей стратегии поведения в конфликтной ситуации (в свою очередь, показатели по переменной *избегание* (ситуативная стратегия поведения) на контрольном этапе ниже, чем на констатирующем). Так, студенты стали чаще признавать право друг друга на собственное мнение, выразили готовность понять позицию другого. Будущие педагоги отметили, что выбор данной стратегии поведения дает возможность проанализировать причины разногласий и найти приемлемый для всех выход.

Выводы. Таким образом, из положений представленных выше следует, что разработанная нами программа, направленная на конструктивное преодоление кризиса профессиональных экспектаций у будущих педагогов, доказала свою эффективность в практической работе. Об этом свидетельствует динамика результатов диагностики на констатирующем и контрольном этапах, статистически значимая положительная оценка сдвигов в сторону развития совокупности характеристик, способствующих преодолению кризиса.

Литература:

1. Глуханюк, Н. С. Психология профессионализации педагога. 2-е изд., доп. [Текст]. / Н. С. Глуханюк. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2005. – 261 с.

2. Дикова В.В., Булыгина В.В. Психолого-педагогическое сопровождение профессионального развития личности студента на этапе профессиональной подготовки [Текст] // Сборник материалов XI-й международной научно-практической конференции «Психология и педагогика: современные методики и инновации, опыт практического применения» / отв. ред. Е.М. Мосолова. - Липецк: «РаДуши», 2016. – С. 14-23

Таблица 5

Результаты тестов на уровень значимости разницы между выборками по уровням общеречевой компетенции

Сравниваемые выборки	Достоверность разницы	
	Показатель уровня значимости (р-показатель)	Достоверность разницы
контрольная сентябрь 2016 г. – **экспериментальная** сентябрь 2017 г.	0,48	недостоверна
контрольная май 2016 г. – **экспериментальная** май 2017 г.	0,03	достоверна
контрольная сентябрь 2016 г. – контрольная май 2017 г.	0,47	недостоверна
экспериментальная сентябрь 2016 г. – **экспериментальная** май 2017 г.	0,003	достоверна

На рисунке 1 видно, что распределение результатов в контрольной группе изменилось слабо, что также отражено в таблице 4. Рисунок 1 также показывает значительное изменение распределения результатов: группа обучающихся продолжающего уровня (А2) стала наиболее многочисленной; количество обучающихся высокого уровня (В1) увеличилось более, чем в два раза; при этом количество обучающихся начинающего уровня (А1) снизилось почти в два раза. Статистическая проверка достоверности разницы уровней языковой компетенции показала достоверность разницы в экспериментальной группе, и недостоверность разницы в контрольной.

Выводы. На основании вышеизложенного можно сделать следующие выводы:

-Интенсификация обучения может быть достигнута за счет применения модульной технологии обучения, балльно-рейтинговой системы, технологии укрупнения дидактических единиц и технологии электронного модульного обучения иностранному языку «Duolingo» [4];

-Экспериментальная модель доказала свою эффективность показав статистически значимую положительную разницу с контрольной группой;

-Экспериментальная группа показала сформированность требуемого модульной программой уровня общеречевой компетенции у 68% обучающихся, против 47% у контрольной;

Литература:

1. Абитов Р.Н.. Компьютерная платформа duolingo как ресурс для интенсификации изучения иностранного языка в инженерном вузе / Р.Н. Абитов // Образование и саморазвитие. 2017. № 1 (12). С. 45 - 55.
2. Абитов Р.Н. Модульное структурирование содержания учебного материала как способ интенсификации обучения студентов иностранному языку в техническом вузе / Р.Н. Абитов // Казанский педагогический журнал. - 2016. - № 5. - С. 168-173.
3. CEFR [Электронный ресурс]: [сайт]. - Электрон. дан. - Режим доступа: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf - Загл. с экрана.
4. Duolingo [Электронный ресурс]: [сайт]. - Электрон. дан. - Режим доступа: https://www.duolingo.com/ - Загл. с экрана.

Педагогика

УДК:378.8

кандидат педагогических наук, доцент Акопян Марина Артавазовна
Академия психологии и педагогики Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Южный федеральный университет» (г. Ростов-на-Дону);
кандидат филологических наук, доцент Изюмская Светлана Сергеевна
Институт филологии, журналистики и межкультурной коммуникации Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Южный федеральный университет» (г. Ростов-на-Дону)

ПРОБЛЕМА ВОЗРОЖДЕНИЯ ЦЕННОСТЕЙ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ИНФОРМАЦИОННОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Аннотация. Данная статья затрагивает один из наиболее актуальных вопросов возрождения ценностей семейного воспитания в век информатизации, компьютерных технологий и «многоликости» СМИ. Статья посвящена проблеме возрождения семейных ценностей и поиску оснований для построения соответствующей стратегии ее актуализации в пространстве системы высшего образования. Охарактеризована специфика социально-педагогических условий существования современной семьи. В центре внимания данной статьи находится личность студента вуза, стремящаяся к саморазвитию и самосохранению духовно-нравственного потенциала личности. Учитывая новые стандарты образования необходимо развить в личности студента индивидуальность, наполнить его личностным смыслом и ценностями.

Ключевые слова: семейные ценности, семейное воспитание, нравственность, духовность, информационное пространство, личностные смыслы.

Annotation. This article addresses one of the most topical issues of reviving the values of family education in the age of information, computer technology and "diversity" of the media. The article is devoted to the revival of family values and the search for a basis for building an appropriate strategy for its actualization in the

	Положительные	1	5,00		
	Связи	4			

Примечание: 1 – диагностика на констатирующем этапе; 2 – диагностика на контрольном этапе; N – количество рангов; Z – эмпирическое значение критерия Т-Вилкоксона; P – уровень значимости

Таким образом, можно утверждать, что динамика обозначилась по следующим переменным. Динамика по переменным *мораторий* (кризис выбора) и *сформированная профессиональная идентичность* (методика «Изучение статусов профессиональной идентичности» А. А. Азбель, А. Г. Грецова) свидетельствует о том, что результатом апробации программы стал переход будущих педагогов от состояния размышления о возможных вариантах профессионального развития («примерки» различных профессиональных ролей) к состоянию сформированной профессиональной идентичности, характеризующейся готовностью к совершению осознанного выбора дальнейшего профессионального развития. Наличие статуса *сформированной профессиональной идентичности* у будущих педагогов свидетельствует об успешном выходе из кризиса профессиональных экспектаций, а также о сформированной системе знаний о себе как профессионале, о профессиональных ценностях и жизненных убеждениях. Студенты, как носители данного статуса, могут осознанно выстраивать свою жизнь, потому что определились с тем, чего хотят достигнуть.

Динамика по переменной *профессиональная идентичность* (методика изучения профессиональной идентичности по Л. Б. Шнейдер), также подтверждает положения описанные выше. Результаты, полученные на контрольном этапе, свидетельствуют об успешном преодолении кризиса профессиональных экспектаций будущими педагогами. Студент, носитель статуса *достигнутой позитивной идентичности*, обладает сформировавшейся совокупностью личностно значимых для него целей, ценностей и убеждений, которые обеспечивают ему чувство направленности и осмысленности жизни. В процессе апробации программы были отмечены следующие позитивные проявления, свидетельствующие об интенсивном сдвиге показателей в пользу статуса достигнутой позитивной идентичности у будущих педагогов: 1) позитивное самоотношение при положительном оценивании собственных качеств; 2) стабильные связи с социумом (группой); 3) полная координация механизмов идентификации и обособления.

Динамика по переменной *общий показатель субъектности* (опросник – уровень развития субъектности личности (УРСЛ) М. А. Щукиной) позволяет сделать вывод о том, что комплекс психолого-педагогических условий в рамках предложенной программы оказал влияние на развитие у будущих педагогов основных показателей субъектности (активность, автономность, целостность, опосредованность, креативность, самоценность). Другими словами, студенты, при решении жизненных и профессиональных задач, стали чаще проявлять: 1) самостоятельную инициативу (активность); 2) индивидуальность в межличностных отношениях, способность нести

Таблица 1

Результаты сравнительного анализа двух связных выборок с использованием критерия Т-Вилкоксона

Переменные (направление сдвига)	**Ранги**	**N**	**Сумма рангов**	**Z**	**P – уровень значимости**
Мораторий **(2 < 1)**	**Отрицательные**	**17**	**153,00**	-3,647	0,000
	Положительные	0	0,00		
	Связи	3			
Сформированная профессиональная идентичность **(2 > 1)**	Отрицательные	0	0,00	-3,941	0,000
	Положительные	**20**	**210,00**		
	Связи	0	0,00		
Профессиональная идентичность **(2 > 1)**	Отрицательные	2	33,00	-2,064	0,039
	Положительные	**15**	**120,00**		
	Связи	3			
Общий показатель субъектности **(2 > 1)**	Отрицательные	1	5,50	-3,452	0,001
	Положительные	**16**	**147,50**		
	Связи	3			
Переменные (направление сдвига)	**Ранги**	**N**	**Сумма рангов**	**Z**	**P – уровень значимости**
Самооценка ПВК **(2 > 1)**	Отрицательные	0	,00	-3,932	0,000
	Положительные	**20**	**210,00**		
	Связи	0			
Сотрудничество **(2 > 1)**	Отрицательные	1	5,50	-3,452	0,001
	Положительные	**16**	**147,50**		
	Связи	3			
Избегание **(2 < 1)**	**Отрицательные**	**15**	**131,00**	-3,333a	0,001

space of the higher education system. There is characterized the specificity of social-pedagogical conditions of existence of modern family.

The focus of this article is the identity of the student, striving for self-transformation, self-development and self-preservation spiritually-moral potential of the individual. Given the new standards of education need to develop in the individual student personality, fill it with personal meaning and values.

Keywords: family values, family upbringing, morality, spirituality, information space, personal meanings.

Введение. Вопросах семейного воспитания и формирования у подрастающего поколения семейных ценностей отражена во многих документах государства, в частности, в Концепции модернизации Федеральной целевой Программы развития образования на 2016–2020 годы. В ней объявлен безусловный приоритет семьи и семейных ценностей, предусматривающий развитие государственной семейной политики. В ходе реформирования российского общества современная молодежь столкнулась с проблемами самоопределения, поиска работы, приобретения гарантированного социального статуса, получения качественного образования. Переживаемое сегодня российским обществом преобразование социальных отношений коснулось семьи как социального института, привело к дестабилизации семейных отношений, не позволяя ей полноценно и качественно выполнять свои социальные функции. В соответствии с законом РФ «Об образовании» одним из направлений системы образования является содействие семьям. Воспитание ориентировано на создание условий для развитой, социально-активной, творческой личности. Изменения в жизни российского общества требуют всестороннего анализа сущности происходящего, глубочайшего переосмысления событий и, что особенно важно, опыта последних десятилетий.

Если правильно выявить проблемы нравственного воспитания студентов и создать эффективную модель духовно-нравственного воспитания, то будет создана возможность по формированию нравственных компетенций, что и является необходимым условием реализации ФГОС.

Аксиологическая концепция личностного развития и ценностный подход являются методологической основой гуманистического развития личности студента. Вопросам формирования семейных ценностей, проблемам семейного воспитания посвящены в педагогике работы Бондаревской Е.В., Котовой И.Б., Шиянова Е. Н., Петровского А. В., Н. А. Ильчевская и др. Внимание исследователей к проблематике семьи и семейных ценностей еще раз подчеркивает ее актуальность.

Формулировка цели статьи. Основной целью данной статьи является воспитание у студентов ценностного отношения к родной культуре, принятие базовых ценностей, воспитание духовно-совершенной личности, формирование способности к духовному развитию, развитию самосознания личности, помощи ей в самоопределении, самоутверждении и самореализации в современном мире. И, конечно же, созданию духовной основы личности студента должны стремиться преподаватели высшего учебного заведения.

Изложение основного материала статьи. На основе анализа теоретико-методологических основ педагогической науки в аспекте накопленного потенциала, опираясь на мнения классиков отечественной педагогики, мы

понимаем семейное воспитание как необходимый и приоритетный ресурс решения ценностно-смысловых проблем в будущем новых поколений нашей страны.

Воспитание человека начинается с семьи. Однако в современном мире проблема возрождения семейных ценностей приобретает особую значимость, потому что стали очевидными признаки кризисного состояния семьи. В современном обществе одной из главных тем, проблем является постепенная утрата духовно-нравственных ценностей и традиций семьи. Одной из причин кризиса в духовно-нравственной сфере современного общества, а одновременно и следствием этого кризиса является разрушение традиционных устоев семьи.

Рассматривая данную проблему с точки зрения ценностно-мировоззренческого компонента, можно заметить, что ценности культуры включат в себя ценности нравственной культуры (личность, семья, милосердие и др.), духовной культуры (совесть, самосознание, мировоззрение и др.), гражданской культуры (патриотизм, свобода, права человека и др.) и социальной культуры (демократичность, справедливость и др.).

Задача духовно-нравственного воспитания является главной задачей семейного воспитания. Духовно-нравственное воспитание - сложный психолого-педагогический процесс перевода требований морали в личные убеждения человека. Стержнем духовно-нравственного воспитания является перевод моральных требований общества, нравственных принципов во внутренние установки человека, которые, став таковыми, служат верным компасом в его повседневной жизни. Духовная составляющая воспитания заключается в содействии студенту в освоении системы ценностей, а также в формировании на этой основе определенной личностной мировоззренческой позиции.

Известно, что основой духовно-нравственного воспитания является духовная культура той среды, в которой происходит его становление и развитие, духовная культура семьи и образовательного учреждения, которые берут на себя функцию компенсации недоработок и упущений семейного воспитания. Тот дух, который царит в семье и в учебном заведении оказывается определяющим в формировании внутреннего мира студента. Основным направлением работы по возрождению духовно-нравственных ценностей и традиций современной семьи является взаимодействие семьи и образовательного учреждения.

Развитие современного мирового сообщества в последние время ставит в центр системы образования приоритет развития духовных ценностей человеческой личности. Мы стремимся сформировать в современном образовательном пространстве человека, практически готового к интенсивным изменениям в обществе, самостоятельному принятию жизненно важных решений, освоению новых представлений и соответствующих форм практической деятельности. Происходящее в настоящее время политическое, экономическое и социально-психологическое переустройство общества обострило проблему не только преобразования многих сторон жизнедеятельности человека, но и преобразования самого человека - его сознания и мировоззрения, его отношения ко многим явлениям общественной жизни.

целей, ценностей и убеждений, а также отсутствием попыток их сформировать. Респонденты данной группы привыкли жить текущими желаниями, недостаточно осознают важность выбора траектории профессионального развития, в большей степени склонны использовать такой типы поведения в конфликтной ситуации, как соперничество.

Таким образом, на этапе констатирующего эксперимента, в котором приняли участие 35 человек, было выявлено две группы респондентов: 1) группа студентов, у которых не выявлено признаков проявления кризиса профессиональных экспектаций (n=19); 2) группа студентов, с выявленными признаками проявления кризиса профессиональных экспектаций (n=16).

На формирующем этапе исследования была реализована программа преодоления кризиса профессиональных экспектаций у студентов с выявленными признаками кризиса. Апробация программы объемом 32 часа проводилась на базе НТГСПИ (ф) РГППУ со студентами 2-й группы в период с марта по май 2017 года, периодичностью – один раз в неделю по 2 часа во внеучебное время. Программа по конструктивному преодолению кризиса профессиональных экспектаций у будущих педагогов – важное и необходимое средство психологической поддержки студентов, ориентированное на оказание помощи в решении вопросов профессионального благополучия, обучение навыкам восстановления своих сил через овладение способами психологической саморегуляции, активизацию внутренних ресурсов личности. Теоретические аспекты проблемы психолого-педагогического сопровождения профессионального развития личности студента на этапе профессиональной подготовки уже рассматривались нами ранее [2].

В рамках апробации программы конструктивного преодоления кризиса профессиональных экспектаций реализован комплекс психолого-педагогических условий направленных на:

– актуализацию профессиональной педагогической идентичности студента;

– развитие профессионального самосознания;

– формирование адекватной самооценки профессионально важных качеств;

– формирование преодолевающих стратегий поведения.

Приведем результаты исследования, полученные на контрольном этапе (после реализации разработанной нами программы), и сравним их с результатами констатирующего этапа. Полученные на контрольном этапе результаты были подвергнуты математико-статистической обработке. Для математического и статистического анализа материала и оценки достоверности полученных показателей был использован Т-критерий Вилкоксона, предназначен для сопоставления показателей, измеренных в двух разных условиях на одной и той же выборке испытуемых [4 с. 184]. Он позволяет установить не только направленность изменений, но и их выраженность, то есть способен определить, является ли сдвиг показателей в одном направлении более интенсивным, чем в другом (см. таблица 1). Все расчеты проводились с использованием программы для статистической обработки данных Statistical Package for the Social Sciences (SPSS Statistics – «статистический пакет для социальных наук»).

Косвенным показателем наличия кризиса профессиональных экспектаций у студентов педагогических специальностей являются ответы «нет» и «затрудняюсь ответить» на вопрос анкеты № 10 «Удалось ли вам преодолеть трудности, возникшие в период прохождения летней практики?». Для проведения сравнительного анализа общая выборка была разделена на *три* группы. В *первую* группу (n=19) вошли те студенты, которые ответили «да». Во *вторую* группу (n=4) вошли студенты ответившие «нет». В *третью* группу (n=12) вошли студенты затруднившиеся дать однозначный ответ на поставленный вопрос. Факт сомнения респондентов при ответе на вопрос можно рассматривать в качестве проявления кризиса профессиональных экспектаций.

Использование критерия Крускала-Уоллиса позволило выявить статистически значимые различия по переменной, характеризующей статус профессиональной идентичности и переменной, характеризующей тип поведения респондентов в конфликтной ситуации. По остальным переменным статистически значимых различий не выявлено. Навязанный статус профессиональной идентичности наиболее выражен у *третьей* группы (респонденты, затруднившиеся дать ответ на поставленный вопрос, n=12). Указанный статус профессиональной идентичности свойственен человеку, выбравшему свой профессиональный путь не самостоятельно, а прислушиваясь к мнению авторитетных для него людей. Навязанный статус профессиональной идентичности на определенный период времени позволяет избежать переживаний по поводу собственного профессионального будущего, но в дальнейшем может привести к разочарованию, так как не всегда отвечает интересам и способностям человека.

Респонденты *первой* группы (n=19), давшие утвердительный ответ на вопрос «Удалось ли вам преодолеть трудности, возникшие в период прохождения летней практики» в меньшей степени склонны использовать такой тип поведения в конфликтной ситуации, как «соперничество». В свою очередь, респонденты *второй* (n=4) и *третьей* (n=12) групп склонны в большей степени использовать данную стратегию поведения, выражающуюся в стремлении добиться удовлетворения своих интересов в ущерб другому.

Таким образом, нулевая статистическая гипотеза об отсутствии различий между тремя выборочными группами была отклонена. Нами была принята альтернативная гипотеза о статистически достоверных различиях выборок по изучаемому признаку, но без конкретизации направлений различий. Для утверждения о том, что уровень выраженности признака кризиса экспектаций в какой-то из сравниваемых выборок выше или ниже, осуществили парное соотнесение выборок по критерию U-Манна-Уитни [4, с. 180].

В *первую* группу (n=19) вошли студенты, у которых не выявлено признаков проявления кризиса профессиональных экспектаций, во *вторую* группу (n=16) – студенты, у которых выявлены признаки проявления кризиса профессиональных экспектаций. Соответственно, для респондентов *первой* группы характерно наличие прочных профессиональных целей и планов, присутствует уверенность в правильности принятого решения о профессиональном будущем. В меньшей степени респонденты *первой группы* используют такой тип поведения в конфликтной ситуации как «соперничество», в большей степени «избегание» и «приспособление». В свою очередь, респонденты *второй* группы характеризуются отсутствием прочных

Одной из концептуальных основ развития образования в рамках новой гуманистической парадигмы является формирование социально-адаптированной и социально-ориентированной личности, способной жить и работать в поликультурном пространстве. Потребность в передаче и усвоении ценностей культуры, социального опыта существовала всегда. Однако в современных условиях кризиса эталонов поведения личности данная проблема приобретает особую актуальность, ибо перспективы развития личности в большей степени, чем когда-либо, обусловлены уровнем овладения культурой.

В культурологической концепции ЛОО Е.В Бондаревской воспитание понимается как процесс помощи студенту в становлении его как личности, социализации, культурной идентификации. Бондаревская рассматривает воспитание как деятельность педагога по созданию условий для развития личности. Также автор относит духовно-нравственное развитие личности к базовым воспитательным процессам, помогающим личности развиться как субъект жизни.

Важнейшей концепцией в духовно-нравственном развитии является концепция педагогики свободы О.С Газмана. Она основывается на свободотворчестве личности, познании личности самим себя, а педагог лишь поддерживает его, помогает определить его интересы, цели. Следуя этой концепции мы можем не должны навязывать ему какие-либо нравственные или духовные ориентиры, а лишь помочь определить свои.

Необходимо создать ситуацию, вызывающую повышенную обеспокоенность при обсуждении различных альтернативных способов деятельности или поведения; в оценке действий, основанных на принципах нормативной морали; а также при сравнении правил с конкретными поведенческими ситуациями; в дискуссии о том, как действовать в предлагаемой ситуации. Вуз для студента - это адаптивная среда, чья моральная атмосфера определяет его ценностные ориентации. Образовательное учебное заведение при решении проблемы возрождения семейных ценностей должно опираться на рациональные и моральные элементы в личности студента, помогать каждому студенту в приобретении ценностных основ семейного воспитания, приобретать чувство ответственности за сохранение духовно-нравственных основ общества.

В современном образовании мы часто обращаемся к теории педагогической поддержки, которая осуществляется в рамках личностно-ориентированного образования. Педагогическая поддержка рассматривается как система педагогической деятельности, обеспечивающая процесс индивидуализации личности. Ее сущность заключается в раскрытии личностного потенциала студента, его реальных и потенциальных возможностей в тех или иных условиях и включает помощь в определении трудностей. Она характеризуется педагогической направленностью на углубление сотрудничества и самоопределения, и на этой основе в нынешнем образовании решаются задачи изменений и развития определенных личностных качеств обучающихся [1]. Система педагогической поддержки семьи представляет собой целостное единство структурных компонентов, реализующихся через взаимодействие педагога с родителями на основе ряда принципов разработанных О.С. Бажановой: субъектности, проблемности и сотрудничества. Опираясь на данные принципы, можно сформулировать основные требования к организации педагогической поддержки семьи:

диагностика реального состояния воспитательных отношений в семье и отслеживание продвижение родителей в их изменении; содействие в преобразовании опыта воспитательных отношений в семье в ходе диалогического общения; постоянная корректировка целей, форм, методов педагогической поддержки с учетом полученных результатов диагностики; оценивание опыта семьи с точки зрения его содействия развитию личности; привлечение родителей к управлению педагогическим процессом; обеспечение условий для осуществления семьей выбора в развитии воспитательных отношений.

Исследования проблем духовно-ценностного-ценностного воспитания семьи показывают, что родители все больше нуждаются в рекомендации и консультации специалистов: педагогов, психологов и социальных педагогов. К основополагающим принципам семейного воспитания, обеспечения совместных действий семьи, государства, общественных организаций и самой личности в реализации целостного воспитательного процесса, можно отнести: принцип гуманистической направленности воспитания, природосообразности, культуросообразности, единства, согласованности и преемственности в воспитании, направленности воспитания на развитие социальной и культурной компетентности воспитанников.

Очевидно, что сегодня необходим поиск инновационных подходов к раскрытию семейной проблематики. Один из таких подходов – аксиологический или ценностный. Суть его заключается в том, чтобы рассматривать семью как ценность, выработанную человечеством, осознать реальную достижимость этой ценности уже сегодня и предвидеть ее дальнейшее становление в качестве составляющей прогресса.

Культурные основания современного семейного воспитания должны строиться с учетом принципов вариативности воспитательной практики, демократизации отношений субъектов учебно-воспитательного процесса, ответственности государства за воспитание молодежи. Таким образом, процесс воспитания в семье - это важнейшее средство обеспечения существования преемственности поколений, это исторический процесс вхождения подрастающего поколения в жизнь общества.

«Язык СМИ» со второй половины XX века привлекает внимание ученых, определяя различные подходы и аспекты исследовательских разработок по данной проблеме (В.Г. Костомаров, Т.Г. Добросклонская, Д.Н. Шмелев, С.И. Сметанина, Г.В. Степанов, Ю.В. Рождественский и др.).

Многочисленные подходы в определении языка СМИ, по мнению Д.Б. Гудкова, по своим содержательным компонентам соответствуют трём базовым определениям самого понятия «язык» - универсальному (глобальному), системному и конкретному. По мнению исследователей, термин «язык СМИ» понимается «не только как весь корпус текстов, функционирующих в сфере массовой коммуникации, но как устойчивая внутриязыковая система, характеризующаяся вполне определённым набором лингвостилистических свойств и признаков» [2].

Как известно, газетно-публицистический стиль - это «своего рода подвижный речевой континуум, который возможно условно поместить между двух основных полюсов: функцией сообщения и функцией воздействия [2]. Многие исследователи относят газетный текст к сложным и многоплановым явлениям, которое обладает собирательной природой, отражающей

профессионально важных качеств Е. В. Немолот, С. И. Зубова; Тест описания поведения К.Томаса (адаптация Н. В. Гришиной).

Исследование кризиса профессиональных экспектаций проводилось в период после окончания студентами педагогической практики. Выбор указанного периода профессионального становления обусловлен тем, что лишь после «вхождения» в реальную профессиональную деятельность студенты способны определить степень принятия избранной профессиональной деятельности в качестве средства самореализации и развития, а также степень признания себя в качестве профессионала [5, с. 81].

В соответствии с программой исследования были определены два диагностических критерия проявления признаков кризиса профессиональных экспектаций: 1) субъективное представление об ошибочности выбора профессии; 2) представление о себе как о человеке, которому не удалось преодолеть трудности, возникшие в период прохождения практики.

Наличие признаков кризиса профессиональных экспектаций у студентов определялось в зависимости от их ответов на два вопроса специально разработанной анкеты: 1) Ответы «да» и «затрудняюсь ответить» на *вопрос № 9 «Иногда мне казалось, что я ошибся в выборе профессии или занимаю не свое место»*. 2) Ответы «нет» и «затрудняюсь ответить» на *вопрос №10 «Мне удалось преодолеть возникшие трудности»*. Анализ полученных результатов анкетного опроса позволил выявить группу студентов, у которых проявились признаки кризиса профессиональных экспектаций. С целью выявления психологических особенностей студентов, у которых проявились признаки кризиса профессиональных экспектаций, нами был проведен сравнительный анализ с использованием критерия Крускала-Уоллиса [4, с. 179]. Общая выборка была разделена на *три* группы в зависимости от вариантов ответа на вопрос № 9 «Иногда мне казалось, что я ошибся в выборе профессии или занимаю не свое место».

В *первую* группу (n=6) вошли студенты, утвердительно ответившие на этот вопрос (проявление кризиса). Во *вторую* группу (n=19) вошли студенты ответившие «нет» (не выявлено проявления кризиса). В *третью* группу (n=10) вошли студенты, выразившие сомнение в выборе профессии (респонденты затруднились дать ответ на вопрос). Факт явного сомнения студентов при ответе на данный вопрос можно рассматривать в качестве проявления кризиса профессиональных экспектаций.

Для выявления различий по всем психологическим показателям между группами был использован критерий Крускала-Уоллиса. Выявлены статистически значимые различия по переменной, характеризующей тип поведения респондентов в конфликтной ситуации. По остальным переменным статистически значимых различий не выявлено. Респонденты *первой* (n=6) и *третьей* (n=10) групп, у которых выявлены признаки проявления кризиса профессиональных экспектаций, в большей степени склонны использовать такой тип поведения в конфликтной ситуации как «соперничество», выражающееся в стремлении добиться удовлетворения своих интересов в ущерб другому. В свою очередь, респонденты *второй* (n=19) группы в большей степени используют следующие типы поведения в конфликтной ситуации: 1) «избегание» – отсутствие стремления к кооперации, к достижению собственных целей 2) «приспособление» – принесение в жертву собственных интересов ради другого.

правило, инициативное. Это обстоятельство свидетельствует о необходимости увеличения активности личности и становлении её в качестве субъекта профессионального развития.

В рамках концепции профессионального становления личности Э. Ф. Зеера и Э. Э. Сыманюк, выделяются нормативные кризисы профессионального становления личности на стадиях оптации, профессионального образования (подготовки) и профессиональной адаптации (в рамках вузовской подготовки) [3]. Выбор именно этих трёх стадий обусловлен тем, что нерешенные психологические проблемы в самом начале профессионального развития (стадии оптации и профессионального образования), ставят под угрозу продуктивность профессионализации, формирование профессиональной идентичности личности на стадии профессиональной адаптации, что в целом находит отражение в негативном проявлении кризисного состояния – в кризисе профессиональных экспектаций.

На наш взгляд, кризис профессиональных экспектаций наиболее ярко проявляется у студентов выпускных курсов, психолого-педагогическая поддержка которых заключается в психологической помощи в определении актуальных смыслов профессиональной деятельности и предвидении возможных трудностей.

Анализ сущности такой категории изучаемого явления как экспектация (ожидание), позволил нам сформулировать следующее рабочее определение термина «кризис профессиональных экспектаций». Кризис профессиональных экспектаций – это кардинальная перестройка профессионального сознания личности, обуславливающая изменение вектора профессионального развития. Кризис проявляется как результат несоответствия между объективной и субъективной профессиональной реальностью, между предписывающими (определяющими должный характер исполнения социальной роли) и предсказывающими (определяющими вероятностный характер исполнения социальной роли с учетом индивидуальных особенностей субъекта) ожиданиями.

Формулировка цели статьи. Целью статьи является описание результатов исследования, направленного на изучение кризиса профессиональных экспектаций у будущих педагогов.

Изложение основного материала статьи. В исследовании, проведенном на базе НТГСПИ (ф) РГППУ г. Нижний Тагил, приняли участие 35 студентов (в возрасте от 20 до 23 лет) выпускных курсов факультета психолого-педагогического образования и социально-гуманитарного факультета, среди них 5 юношей и 30 девушек. На констатирующем этапе эксперимента проводилась диагностика следующих критериев, позволяющих судить о наличии, либо отсутствии кризиса профессиональных экспектаций у студентов: 1) статус профессиональной идентичности студента-будущего педагога; 2) уровень развития субъектности личности; 3) самооценка профессионально важных качеств; 4) тип поведения в конфликтной ситуации.

Для диагностики указанных критериев использовались следующие методики: Методика «Изучение статусов профессиональной идентичности» А. А. Азбель, А. Г. Грецова; Методика изучения профессиональной идентичности Л. Б. Шнейдер; Уровень развития субъектности личности (УРСЛ) – опросник М. А. Щукиной; Методика исследования самооценки

«собирательность объекта и многоплановость проблематики» [2]. В современных условиях существования русского языка расширяется терминологическая база вопросов, затрагивающих средства массовой информации: «медиалингвистика», «медиатекст» [3, 4], «медиаконтекст» и др. Сегодня тексты массовой информации играют ключевую роль в динамике личностного потенциала» [2].

Обладая воздействующей функцией, язык СМИ может оказывать непосредственное влияние на духовно-нравственное развитие российского общества, определяя состояние, динамику усовершенствования традиционных ценностей семейного воспитания. Вопросы, затрагивающие такие понятия, как «семья», «духовно-нравственное развитие», «традиции семьи», «воспитание» и др. сегодня находятся в центре внимания многих исследователей (В.А. Завьялов, О. И. Постальчук, Т.А. Мачула, И.Н. Котова, ПТ. Порецких, Л. Соколова, А. Некрылова, И.И. Шангина и др.).

Как известно, основой мирозданья, нашей жизни является семья. Данное понятие находится в центре внимания многих писателей, мыслителей, учёных: «Семья – это живой организм, на который влияют разнообразные исторические, политические, социальные и культурные факторы» (О.И. Постальчук, Т.А. Мачула; «Семья – это общество в миниатюре, от целостности которого зависит безопасность всего человеческого общества» Ф. Адлер; «Семья представляет первую и наиболее важную школу, в которой образуется характер человека. В ней человек получает свое лучшее или худшее нравственное воспитание; ибо в семье он почерпнет правила поведения, которые приобретает он на всю жизнь» С.Смайлс.

Однако сегодня многие исследователи бьют тревогу в связи с утратой семейных традиций и ценностей. Так, по их мнению, наблюдается девальвация семьи как ценности, ослабление связей между детьми и родителями, «от традиционных семейных ценностей, которые включают в себя совместные действия (обряды, ритуалы семьи) [3] и формирование важных человеческих качеств, время быстро повернулось к другим ценностям, зачастую бездуховным и безнравственным». Причин утраты культурных ценностей много: социально-политические, экономические изменения в обществе, урбанизация, глобализация и др. Кроме этого, «потеря нашего культурного наследия: потеря традиций, передаваемых из поколения в поколение [5].

На утрату семейных традиций и ценностей могут влиять тексты СМИ, которые нередко включают сквернословие, жаргонизмы. «Современные пиарщики от рекламы посягают не только на русский язык – они специализируются на иезуитской манипуляции нашим сознанием, ведут войну с высокими понятиями, намеренно принижая, опошляя их, подменяя высокое – низким, великое – ничтожным. «Чем же обогатился наш язык в последние десятилетия? И обогатился ли? Новых слов так много, но какие это слова? Байк (мотоцикл) баксы и грины, башлять, бодипирсинг… и далее в том же духе. Нетрудно заметить, что это или иноязычные слова, отражающие не свойственные русской традиции и зачастую весьма отвратные реалии, или жаргонизмы, которыми сегодня считают приличным пользоваться и некоторые писатели, и политики, и учёные». Тексты СМИ сегодня нередко пестрят англицизмами, которые постепенно адаптируются в сознании носителей русского языка, становясь «модными элементами языка», «символами эпохи».

Данные языковые процессы отражаются на мировосприятии человека, могут затронуть традиции семьи и общества, путь цивилизации и культуры. Вводя в нашу речь легионы иноязычных заимствований, нам, по сути, методично вбивают в подсознание мысль о том, что наш национальный язык не поспевает за стремительной цивилизацией» [3]. В. Ирзабеков отмечает: «Терпимость ныне обернулась толерантностью, разномыслие – плюрализмом, согласие – консенсусом. Русскому человеку предписывают отныне испытывать не кураж, задор или азарт, а драйв.

Процессы глобализации мирового информационного потока в российском социуме актуализировали статус английского языка в мировом масштабе. Исследователи заговорили о «глобальной роли английского в современном мире», о том, что «…язык, используемый для международного общения, ставший необходимым атрибутом каждого образованного человека» [3] и др. Доминирование английского языка отразилось на проникновении англицизмов в русский язык, на «мощной волне англоязычных заимствований» [2]. «Англицизмы стали неотъемлемой частью современной русской речи», с концептуальной точки зрения отражая наиболее развитые в рамках той или иной национальной культуры сферы деятельности [2].

Подводя итог проведенному анализу значимости семейных ценностей можно сделать ряд выводов. Во-первых, ценностная система семьи обладает мощным потенциалом воспитательного действия на молодое поколение в плане его личностного развития. Во-вторых, в условиях глобальных изменений российского общества, наличие в семье устойчивой системы ценностей может служить противовесом негативных воздействий и гарантией адекватного воспитания молодого поколения. В-третьих, трансформация российского общества привела к нивелированию многих социальных ценностей, поэтому и возникла необходимость формирования отчетливой системы ценностей современной эпохи. В этом состоит главная проблема осуществления воспитательного процесса в условиях меняющегося общества, при которой следует определить устойчивые ориентиры будущего развития студентов вузов, а также перспективную стратегию социальных приоритетов личностного развития молодежи в условиях меняющегося социального и духовно-нравственного мира. Определяя социальные ориентиры и векторы развития российского общества, представленные обществу в концептуальной форме, можно в значительной степени облегчить проблемы семьи и других социальных институтов при выборе и разработке принципов воспитательного влияния на студентов в новых условиях функционирования и развития.

Выводы. Таким образом, информационное поле СМИ в начале XXI века обладает высокой воздействующей силой. Данное воздействие может затрагивать образ мыслей Человека, его мировосприятие. Состояние СМИ сегодня определяет динамику развития языка, его очищение от вредных элементов или наоборот, засорение. Данные изменения определяют духовно-нравственное развитие человека и общества, влияют на традиции, ценности семейного воспитания. Поэтому первоочередной задачей, сегодня становится сохранение чистоты русского языка, формирование «языкового вкуса эпохи», актуализация понятий «чистота речи», «духовность», «нравственность», «семейные ценности».

В заключении необходимо уделить внимание на то, что современные образовательные учреждения должны стать основным компонентом

Психология

УДК 159.9.072
кандидат психологических наук,
доцент Дикова Виктория Вячеславовна
Нижнетагильский государственный
социально-педагогический институт (филиал)
Российского государственного
профессионально-педагогического университета (г. Нижний Тагил);
магистрант Булыгина Валерия Вячеславовна
Нижнетагильский государственный
социально-педагогический институт (филиал)
Российского государственного
профессионально-педагогического университета (г. Нижний Тагил)

РЕЗУЛЬТАТЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ КРИЗИСА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЭКСПЕКТАЦИЙ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования кризиса профессиональных экспектаций у студентов – будущих педагогов. Авторами выделены следующие критерии наличия либо отсутствия кризиса: 1) статус профессиональной идентичности 2) уровень развития субъектности личности 3) самооценка профессионально важных качеств 4) тип поведения в конфликтной ситуации. Анализ и интерпретация результатов проводились с использованием количественных и качественных методов (критерий Крускала-Уоллиса, критерий U-Манна-Уитни).

Ключевые слова: кризисы профессионального становления, профессиональное самоопределение, профессиональное развитие личности, профессиональная идентичность.

Annotation. The article presents the results of an empirical study of the crisis of professional expectations of student teachers. The authors has selected the following criteria to the presence or the absence of the crisis: 1) the status of a professional identity 2) the level of development of subjectness of personality 3) self-assessment of professionally important qualities 4) type of behavior in a conflict situation. Analysis and interpretation of results was performed using quantitative and qualitative methods.

Keywords: crises of professional formation, professional self-determination, professional personal development, professional identity.

Введение. Профессиональная подготовка в современных социально-экономических условиях – это процесс «выращивания» профессиональной деятельности, ее воссоздания по эталонам, которые не соответствуют реальным требованиям, предъявляемым к профессионалу. Указанное обстоятельство, а именно несоответствие профессиональной деятельности ожиданиям, вызывает кризис профессиональных экспектаций [1, с. 43]. В работе «Психология профессионализации педагога» Н.С. Глюханюк отмечает, что особенности переживания кризиса профессиональных экспектаций выражаются в неудовлетворенности организацией труда, его содержанием, должностными обязанностями, производственными отношениями, условиями работы и заработной платой. Преодоление рассматриваемого кризиса, как

–С. 231-240.

2. Бертин, А. Воспитание в утробе матери, или рассказ об упущенных возможностях / А. Бертин. – М. : Жизнь, 1992. – 396 с.

3. Боулби, Дж. Создание и разрушение эмоциональных связей / Дж. Боулби. – М.: Академический Проект, – 2004. – 232 с.

4. Винникотт, Д. В. Маленькие дети и их матери / Д. В. Винникотт. – М., Класс, 1998. – 80 с

5. Воробьева, М. Е. Особенности социальной идентичности женщины до и после рождения ребенка: дис. … канд. псих. наук. / М. Е. Воробьева. – Курск, 2015. – 177 с.

6. Ковпак, И. С. Отношение к супругу и ребенку у беременных женщин и последующее психическое развитие / И. С. Ковпак, С. С. Савенышева // Научные исследования выпускников факультета психологии. – СПбГУ. – 2014. – Т. 2. – С. 135-141.

7. Корниенко, Д. С. Отцовское отношение в связи с конфигурацией семьи / Д. С. Корниенко, Е. Н. Красильникова, Н. В. Ротманова // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 5. – С. 627.

8. Оден, М. Научное познание любви / М. Оден // Междунар. шк. традиц. акушерства: пер. с англ. И. Назарова, ред. В. Назарова. – М.: Междунар. шк. традиц. акушерства, 2009. – 212 с.

9. Савицкая, Е. М. Психологические аспекты перинатальной безопасности / Е. М. Савицкая // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2015. – № 4 (28). – С. 112-118.

10. Симоненко, И. А. Взаимосвязь межличностных отношений супругов с процессом принятия социальной роли родителей в первый год жизни ребенка / И. А. Симоненко, А. В. Бурухина // Человек в сложной жизненной ситуации: клинико-психологические аспекты: материалы международн. науч.-практ. конф. / под общ. ред. Т. Д. Василенко. – Курск: КГМУ, 2012. – С. 181-183.

11. Шучковская, Е. С. Создание и разрушение эмоциональных связей в детском возрасте / Е. С. Шучковская, Л. В. Разживина // Вестник КРАУНЦ. Гуманитарные науки. – 2015. – № 2 (26). – С. 34-38.

социального пространства духовно-нравственного развития личности студента вуза. Воспитание духовно-нравственной личности, готовой творить и самосовершенствоваться есть важнейшее условие успешного развития современного образования в условиях модернизации. Таким образом, роль семейного воспитания в становлении личности бесспорно велика, потому что в семье закладываются основные ценностные ориентиры развивающейся личности.

Литература:

1. Акопян М.А., Оганнисян Л.А., Акопян С.А. Совершенствование профессионально-педагогической компетентности педагога в условиях модернизации образования. Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 52-5. С. 15-22.

2. Бондаревская Е.В. Стратегические направления развития современного образования // Инновационная школа, 2002.

3. Газман О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века // Новые ценности образования. М., 2016.

4. Гудков Д.Б. Межкультурная коммуникация: проблемы обучения. М., 2006.

5. Добросклонская Т.Г. Язык средств массовой информации: учебное пособие / - М.: КДУ, 2008.

Педагогика

УДК: 37.032

кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка, литературы и методики обучения Афанасенко Оксана Борисовна
Новокузнецкий институт (филиал) ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк),
учитель русского языка и литературы
МБНОУ «Лицей №11» (г. Новокузнецк)

ОБУЧЕНИЕ ФАНТАСТИЧЕСКОМУ РАССКАЗУ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ

Аннотация. В статье рассматривается один из возможных вариантов решения проблемы развития фантазии как основы формирования коммуникативно-жанровых умений школьников среднего звена на уроке литературы. Автор предлагает методическую модель обучения шестиклассников фантастическому рассказу.

Ключевые слова: фантазия, творческое мышление, коммуникативные умения, жанрово-коммуникативные умения, фантастика, фантастическое, фантастический рассказ.

Annotation. The article depicts one of the possible solutions to the problem of the development of imagination as the basis of formation of communicative-genre skills of middle-level students in literature classes. The author proposes a methodological model of teaching sixth graders a fantastic story.

Keywords: imagination, creative thinking, communication skills, genre-communicative skills, fantastic, fantastic story.

Введение. Фантазия – уникальный человеческий дар, благодаря которому совершаются необыкновенные открытия, конструируются поразительные машины, создаются гениальные творения искусства - книги, музыка, картины... Если бы не выдумщики и мечтатели, сколько фантастичного осталось бы вне зоны досягаемости наших умственных усилий и интеллектуальных возможностей, ведь именно «творческая деятельность человека делает его существом, обращенным к будущему, созидающим его и видоизменяющим свое настоящее» [1].

Как ни банально звучит, но именно люди с богатым воображением, мечтатели и фантазеры, во все времена способствовали развитию научно-технического прогресса. Многие из них безбрежностью и прозорливостью своей фантазии предугадали то, что смогли воплотить в реальность только последующие поколения. Мы привыкли восхищаться идеями Да Винчи, Верна, Уэлса, Бредбери и др., опередившими свое время и ставшими привычными реалиями века нынешнего. Однако мир сегодняшний - мир материальных благ, приземленных желаний - формирует пренебрежительное отношение к фантазиям и фантазированию вообще, а слова «фантазер» и «мечтатель» приобретают негативный оттенок и ассоциируются с бездельниками, людьми, чьи мысли не имеют практической, сиюминутной пользы. Такое положение вещей приводит к блокировке творческого мышления, потребности действовать по шаблону, по заданному образцу, само же творчество мыслить зачастую заменяется чисто механическими актами подражания. Ограниченность фантазии, неразвитость воображения отражаются на уровне сформированности коммуникативных умений подростков. Примеры косноязычной, изобилующей шаблонами речи школьников мы наблюдаем изо дня в день…

Современная дидактика и частные методики ищут пути активизации воображения и творческой активности учащихся на уроках. Учителя-словесники все чаще заявляют о необходимости создания инновационных методик активизации творческого мышления на занятиях по развитию речи. Именно речь как сложнейшая человеческая деятельность имеет творческое начало и включает в себя «*умение наблюдать, мыслить, фантазировать, а также слушать и слышать*» [6]. Легче научить пользоваться речью того, кому *есть, что сказать*, поэтому «*необходимо учить детей не техническому оформлению высказываний, а речевому мышлению, речевому творчеству*» [6].

Формулировка цели статьи. В своей статье мы предлагаем модель организации урока развития речи по обучению шестиклассников фантастическому рассказу.

Изложение основного материала статьи. Особенно благодатную почву для развития фантазии, воображения и коммуникативных умений подростков дают уроки развития речи с элементами фантастики в рамках изучения произведений художественной литературы (*волшебные сказки, фантастические повести и рассказы*). Почему? Во-первых, потому что фантастика освобождает сочинителя от каких-либо ограничивающих правил, давая ему свободу в реализации творческих возможностей и способностей.

Во-вторых, фантастическая литература в своем многообразии жанров остается любимой и добровольно читаемой современными подростками. А как известно, потребность в создании высказывания на уроке у школьников

ребенку нужно и важно дать больше любви и положительных эмоций. 58,3 % беременных женщин из этой группы отметили, что им нравится общаться с ребенком и чувствовать, как он им отвечает. Произошли изменения в осмыслении материнства и все испытуемые отметили, что хотели бы и дальше, после родов, чувствовать своего ребенка и связь с ним. Треть женщин отметили, что супруг больше включился в процесс беременности и они стали ближе или он стал более внимательным. Две трети испытуемых отметили, что стали чувствовать ребенка по-другому, глубже и осознаннее, думают о нем и их дальнейшей жизни, чувствуют «особую» связь.

В контрольной группе ответы менее эмоциональные и не всегда положительно окрашены. В ответах 41,7 % испытуемых отмечалась небольшая усталость от беременности и забот, связанных с периодом ожидания. 50 % испытуемых продолжают думать о ребенке с нежностью и любовью, но добавляется какая-то тревога и желание оберегать и защищать. У 50 % беременных легкая картина материнства сменилась на заботы. По уровню контакта в этой группе почти ничего не изменилось, лишь 16,7 % беременных отметили, что стали разговаривать с ребенком вслух. Какой-то особой связи почти никто не отметил, хотя многие хотели бы, чтобы она была.

Выводы. Психолого-педагогическая программа «Развитие сенсорно-эмоциональной связи между матерью и ребенком» была разработана и апробирована с группой беременных женщин. Это позволило снять их мышечное и психоэмоциональное напряжение, сформировать навык понимания своих чувств и эмоций, способствовало психологической адаптации женщины к беременности. В некоторых занятиях участвовали не только будущие мамы, но и будущие папы, что обеспечило развитие сенсорно-эмоциональной связи между матерью и ребенком перинатального возраста, отцом и указанным ребенком, а также способствовало укреплению семьи, принятию роли родителей и организации их совместной деятельности.

Следовательно, можно утверждать, что с помощью определенных психотерапевтических упражнений и методов возможно обучить беременных женщин взаимодействовать с ребенком перинатального возраста, способствовать формированию эмоционального контакта в диадах «мать-ребенок», «отец-ребенок» и в триаде «мать-ребенок-отец». Психолого-педагогическая программа развития сенсорно-эмоциональной связи между матерью и ребенком может способствовать уменьшению тревожности, повышению уровня адекватности восприятия беременности, своих чувств и ощущений, что, в свою очередь, позволит лучше чувствовать ребенка, по-другому ощущать материнскую роль. Кроме этого, данная программа позволит осуществить профилактику возникновения послеродовых депрессий или психозов, что положительно повлияет на эффективность материнского поведения и окажет существенное влияние на формирование психического и физического здоровья ребенка.

Реализация подобных психолого-педагогических программ в работе с беременными позволит расширить работу специалистов по укреплению психологического здоровья личности, обеспечить профилактику различных физиологических патологий и психических расстройств.

Литература:

1. Базалева, Л. А. Специфика отношений в системе «мать-ребенок» / Л .А. Базалева, А. А. Смирнова // Человек. Искусство. Вселенная. 2016. – № 1.

констатирующем этапе, выделили его на контрольном. Это доказывает, что участие в созданной программе помогает будущей маме больше сконцентрироваться на своем состоянии и на ребенке, вызывая положительные эмоции, а не тревоги и страхи. Хобби и увлечения, дающие эмоциональную разгрузку, были заменены большинством на контакт и общение с ребенком перинатального возраста. Это подтверждает, что будущие мамы нашли другие ресурсы и навыки для расслабления и получения положительных эмоций, которые они приняли как приоритетные для формирования успешного материнства. Категория «Отношение близких к беременности и будущему ребенку» изменилось лишь на «Отношение мужа к беременности и к самой беременной». Мы думаем, это связано с тем, что в программе активно участвовали мужья и беременным женщинам это понравилось. Будущие мамы чувствовали единение с ними и «особое» отношение к себе, что, в свою очередь, вызывало больше положительных эмоций. Из отрицательных факторов, влияющих на эмоциональное состояние беременных женщин, в экспериментальной группе прежним остался только страх перед родами, но количество испытуемых, выделивших этот фактор, снизалось с половины до четверти состава группы. Семейные конфликты отметила тоже только четверть группы. Нехватка понимания и поддержки перестала быть преобладающей в отрицательных факторах данной группы и сменилась на посещение врача.

В контрольной группе оценка предпочтительных факторов, влияющих на эмоциональное состояние женщин в период беременности, также претерпела изменение, и по истечении 6-ти недель половина испытуемых отметили ребенка и почти совсем не отметили беременность (всего шестая часть группы с еще небольшим сроком беременности). Но у 58,3 % испытуемых беременность была отнесена к числу отрицательно влияющих эмоциональных факторов. Это было связано с большими сроками беременности, давлением врачей и усталостью. Также чуть меньше половины женщин (41,7 %) положительно отмечают подготовку к рождению ребенка (закупку вещей для него, подготовку комнаты и пр.). Больше половины женщин (66,7 %) поменяли в оценке отношение близких к беременности и будущему ребенку на отдых. Мы думаем, это было связано с тем, что данное исследование проводилось в летний период и многие будущие мамы ушли в отпуск по беременности и родам. Страх перед родами и нехватка поддержки и понимания остались среди факторов, оцениваемых как отрицательно влияющих на эмоциональное состояние беременных женщин. Притом количество респондентов, признающих, что испытывают страх перед родами, увеличилось больше, чем в три раза, а отметивших нехватку понимания и поддержки чуть снизилось до 41,7 %.

Таким образом беременные, прошедшие характеризуемую психолого-педагогическую программу, смогли переключится с собственных проблем и забот на чувствование себя и своего ребенка, приобрели позитивные ресурсы, смогли расслабиться и преодолеть часть страхов и тревог, в то время как участники контрольной группы, наоборот, стали испытывать больше тревог и страхов, стали чувствовать больше усталости и эмоционального истощения.

Анализ данных анкетирования показал, что в экспериментальной группе прослеживается больше положительно-эмоциональных ответов, во многом продиктованных различным контактом с ребенком перинатального возраста, чувствованием его сейчас и связи с ним. 75 % испытуемых отметили, что

появляется тогда, когда предмет речи является для него интересным, пробуждающим мысли и желание поделиться ими с другими.

В-третьих, «*сегодня как никогда назрела необходимость в качественной, добросовестной пропаганде фантастической литературы, призванной помочь растерявшемуся от изобилия читателю выбрать верные ориентиры в неоднородной книжной массе*» [7]. Кроме того, фантастические произведения во многом способствуют сближению поколений: как показывает практика, зачастую отцы и дети читают (или читали) одни и те же фантастические произведения.

В-четвертых, необычный антураж фантастического рассказа или романа - это всего лишь фон, на котором писатель изображает неизменные, вечные отношения людей - любовь, дружбу, предательство и др. Юный читатель познает азы человеческого общения с его вечным противоборством добра и зла. А значит, фантастика учит нравственно-этическим ценностям непреходящего характера. Ведь даже в другой галактике, отделенной от нас невообразимыми пространствами неисчислимых вселенных, человек всегда должен оставаться человеком!

Пожалуй, сегодня ни одно явление искусства и литературы, в частности, не имеет настолько размытых и нечетких границ, как фантастика. Точной классификации фантастической литературы так же, как и ее определения нет. Фантастика многообразна, в ней существуют различные разделы и течения. Чаще всего категоризация осуществляется на основании содержания фантастических произведений. Например, принято говорить о научно-фантастической литературе, социальной фантастике, фэнтэзи.

Если же под фантастикой понимать любую выдумку, любое нарушение пропорций действительности, зафиксированное в художественной форме, то её дальние истоки обнаруживаются в средневековой литературе и ещё дальше – в фольклоре, который, собственно говоря, фантастичен от начала до конца. Несомненно, что фольклорные жанры, в частности сказки, были предшественниками современной фантастической литературы.

К урокам, соединяющим фольклорную и современную фантастику, относится занятие, организованное после прочтения отдельных произведений Н.В.Гоголя из цикла «Вечера на хуторе близ Диканьки» в 6-м классе по программе А.Г.Беленького [3].

Шестиклассники с видимым интересом читают гоголевские «Майскую ночь, или Утопленницу» и «Ночь перед Рождеством». В ходе предшествующих уроков школьники учились выявлять особенности фантастического вымысла в этих произведениях, сопоставляя их с фантастикой волшебной сказки. Здесь фольклорная демонология и фантастика предстают то в гротескном виде («Пропавшая грамота», «Заколдованное место», «Ночь перед Рождеством»), то в трагически ужасном («Страшная месть»). Фантастика у Гоголя обнаруживает фольклорное начало, которое прослеживается и в сюжете повестей, и в сути конфликта – это традиционный конфликт, заключающийся в преодолении препятствий, стоящих на пути влюбленных, в нежелании родственников выдать девушку за любимого человека. С помощью «нечистой силы» эти препятствия, как правило, преодолеваются. В отличие от многих романтиков, у которых фантастическое и реальное резко разделены и существуют сами по себе, у Н.В. Гоголя фантастика тесно переплетается с реальностью и служит средством комического или сатирического изображения героев. Такое

гармоничное соединение двух пластов действительности – вымышленного, ирреального и реального – свойственно и современным произведениям фантастической направленности.

Чтобы расширить представления шестиклассников о фантастике и фантастическом в художественной литературе, простимулировать их воображение и фантазию и помочь реализовать творческий потенциал, предлагаем подросткам самим стать авторами фантастического рассказа. Выбор жанровой формы, на наш взгляд, вполне оправдан: учащиеся шестого класса хорошо знают структурные особенности повествования как типа текста, знакомы с различными повествовательными жанрами (сказкой, рассказом), имеют представление об их жанрообразующих признаках.

Предлагаем вариант организации **первого занятия** по обучению фантастическому рассказу. Формулируя тему урока, учитель ограничивается только первым словом её заголовка - «сочиняем», два других - школьники должны определить и записать по ходу занятия. Таким образом, уже первые минуты урока создают некую загадочность и вызывают познавательный интерес у обучающихся.

Задача первого этапа урока - подтолкнуть школьников к понимаю объемности, широты понятия «фантастика». Определить содержание темы и цель занятия шестиклассникам помогает просмотр видеофрагментов из фильмов «Майская ночь, или Утопленница» (1952, реж. А.Роу) по рассказу Н.В.Гоголя и «Приключения Электроника» (1979, реж. К.Бромберг), снятого на основе одноименной фантастической повести Евгения Велтистова. Первый эпизод представляют собой встречу Левко и панночки, второй - знакомство робота Электроника с подростком Сергеем Сыроежкиным. Просмотр предваряется вопросом: «*Можно ли назвать события, представленные во фрагментах, обычными*?».

В ходе анализа эпизодов и их дальнейшего обсуждения школьники приходят к выводу, что оба фрагмента объединяет *невозможность, фантастичность* описанного события – встреча и общение человека с призраком и человека с его двойником - электронной машиной. Однако вымысел здесь имеет разную природу, разные истоки – у Н.Гоголя это народные поверья, у Е.Велтистова – «техническая» мечта человека, которая вполне успешно реализуется в современном мире. Таким образом, школьники определяют второе ключевое слово в теме урока – «*фантастический*».

Говоря о многомерности понятия «фантастическое» и подходя к следующему слову в формулировке темы урока, предлагаем школьникам соотнести понятия «волшебная сказка», «фантастический рассказ» и «фантастика» с предлагаемыми толкованиями (см. вариант формулировки задания ниже):

ВПИШИ НАЗВАНИЯ ПОНЯТИЙ

_____*отображает вымышленный мир, в котором добро противостоит злу, а герои подвергаются многократным испытаниям, прежде чем достигают благородной цели. Повествование строится на неожиданных поворотах сюжета, связанных с волшебством, превращениями, возникновением непреодолимых препятствий, справиться с которыми героям помогают отвага, честность, бескорыстие или магические знания.*

снижение тревожности и очень высокий уровень тревожности отсутствует. Показатель высокого уровня значительно снизился и соответствует 16,7 %. У 50 % испытуемых наблюдается средний с тенденцией к низкому уровень тревожности. Низкий уровень тревожности не изменился и был выявлен у той же беременной женщины, что и в начале исследования. То есть после завершения программы почти у всех беременных женщин из экспериментальной группы было отмечено снижение уровня тревожности. С помощью Т-критерия Вилкоксона нами была выявлено изменение уровня тревожности в этой группе на однопроцентном уровне значимости, что подтверждает эффективность реализованной программы в отношении уровня тревожности испытуемых.

В контрольной группе на контрольном этапе выявлены другие данные и во многих случаях коэффициент тревожности увеличился. Низкий уровень тревожности и средний с тенденцией к низкому уровню тревожности отсутствует. Средний уровень тревожности вырос вдвое и стал составлять 16,7 %. Высокий уровень тревожности незначительно снизился до 66,7 %. У 16,7 % беременных женщин появился очень высокий уровень тревожности. Мы считаем, что тенденция роста уровня тревожности испытуемых в контрольной группе связанна с тем, что срок беременности у женщин прибавился и осознание приближающихся родов и, возможно, подсознательной неготовности к материнству рождает больше беспокойства и страхов, которые приводят к повышенной напряженности всего эмоционального состояния. С помощью Т-критерия Вилкоксона выявлено изменение уровня тревожности в контрольной группе на пятипроцентном уровне значимости, что подтверждает наши выводы о достоверном усилении уровня тревожности в этой группе.

В целом полученные данные свидетельствуют о том, что у беременных женщин, принимавших участие в психолого-педагогической программе развития сенсорно-эмоциональной связи между матерью и ребенком, уровень тревожности значительно снизился, в то время как у женщин, не принимавших участие в программе, он повысился за это же время.

Анализ эмпирических данных рефлексивности показывает, что в экспериментальной группе после участия в программе испытуемых с низким уровнем не обнаружено, их количество со средним уровнем не изменилось, а с высоким уровнем возросло вдвое. Это доказывает, что некоторые будущие мамы стали лучше понимать себя, свое состояние, свои чувства и эмоции, свои внутренние сигналы, свои потребности и мотивы поведения, что повышает адекватность оценки ими ситуации, в которой находятся.

В контрольной группе испытуемых с низким уровнем рефлексивности не выявлено, со средним уровнем их количество значительно увеличилось и составляет 83,3 %, а с высоким уровнем стало вдвое меньше и достигло 16,7 %. То есть у некоторых беременных этой группы произошло снижение уровня рефлексивности с высокого до среднего. Это привело к тому, что они стали хуже понимать себя, свои чувства и эмоции, снизились адекватность и понимание своего поведения. Мы предполагаем, что это могло быть связано с нестабильностью эмоционального состояния.

В экспериментальной группе всеми будущими матерями выделены беременность и ребенок в качестве положительного фактора, влияющего на эмоциональное состояние. Даже те, кто не отметили этот фактор на

1) Снятие физического и эмоционального напряжения. Блок занятий посвящался созданию и стабилизации положительного эмоционального состояния, приобретению состояния расслабленности, подвижности и чувствования своего тела, пониманию и регулированию своего эмоционального состояния, развитию переключения на ребенка, установлению первичного контакта, созданию положительного образа ребенка и умению концентрироваться на нем. Участницы программы отмечали, что в процессе занятий первого блока очень хорошо отдыхают и после занятий чувствуют себя расслабленными. Некоторые отмечали, что в конце дня реже чувствуют напряжение в животе. В завершении блока занятий все поделились тем, что их эмоциональное состояние заметно изменилось, они физически стали чувствовать себя лучше из-за регулярных телесных и эмоциональных практик.

2) Развитие эмоциональной связи с ребенком. Блок занятий предназначался для приобретения навыков коммуникации с ребенком перинатального возраста через различные способы контакта с ним, направленные на формирование и развитие эмоциональной связи между матерью и ребенком. В процессе занятий по данному блоку будущие мамы отмечали меняющееся отношение к ребенку. Многие говорили, что оно стало более осознанным и глубоким. Во многих упражнениях у некоторых мам были слезы от переполнявших их нежных чувств и эмоций. Это свидетельствует о том, что их эмоциональная сфера приобретает новый уровень чувственного восприятия и что эмоциональная связь с ребенком становится сильнее. Также мамы отметили, как оживились папы и с удовольствием приняли игровые элементы контактирования с ребенком. На некоторых занятиях будущие отцы тоже присутствовали и задавали много вопросов о беременности и о том, что чувствует ребенок в перинатальный период. После завершения занятий этого блока мамы уточнили, какие упражнения им нравятся больше всего и что они будут практиковать дальше после завершения программы и до родов.

3) Развитие сенсорно-эмоционального восприятия. Блок занятий посвящался освоению и приобретению навыка сенсорно-эмоционального контакта с ребенком перинатального возраста. В ходе занятий по данному блоку будущие мамы, уже достаточно сблизившиеся друг с другом, вели себя очень раскованно, расслаблено и радостно. Они с удовольствием играли в предложенные игры и давали обратную связь. Все отметили, что игры, предложенные в этом разделе, могут пригодиться и после родов, облегчая матери общение с ребенком. В конце блока мамы придумывали свои способы общения, что вызвало у них много положительных эмоций.

По завершению программы были изучены изменения, произошедшие у беременных экспериментальной и контрольной групп. Нам необходимо было выявить, как предложенная психолого-педагогическая программа развития сенсорно-эмоциональной связи повлияла на исследуемые показатели. Для этого три методики, которые использовались на констатирующем этапе исследования, были проведены повторно, а анкета была частично изменена и далее, после проведения программы, представлена в 9 вопросах, имеющих прямое отношение к категориям «Отношение к беременности и ребенку», «Отношение к материнству», «Уровень контакта с ребенком перинатального возраста», изучение которых важно для выявления возникших изменений.

Анализ данных уровня тревожности показал, что в экспериментальной группе после участия в программе у большинства испытуемых произошло

_____ в литературе и др. искусствах изображение неправдоподобных явлений, введение вымышленных образов, не совпадающих с действительностью.

_____повествование о трудно поддающемся объяснению, но потенциально возможном явлении или событии, побуждающем задуматься о важных проблемах отношений человека и окружающего мира.

СЛОВА ДЛЯ СПРАВОК: ***волшебная сказка, фантастический рассказ, фантастика.***

При выполнении этого задания становится очевидным, что предметом урока будет не волшебная сказка, которую школьники уже читали и сочиняли в пятом классе, а *фантастический рассказ*. Итак, тема урока «*Сочиняем фантастический рассказ*» записывается в специально подготовленные для каждого учащегося листы.

Чтобы дать возможность подросткам понять жанровую специфику фантастического рассказа, предлагаем юным фантазерам сопоставить признаки волшебной сказки с аналогичными признаками фантастического рассказа. Обращаем их внимание на два текстовых фрагмента и просим определить, какой из них, по мнению шестиклассников, относится к сказке, а какой – к фантастическому рассказу. Попутно просим объяснить, какие композиционно-смысловые особенности являются общими для обоих высказываний. В качестве текстовых образцов используем фрагменты русской народной сказки «Царевна-лягушка» и фантастического рассказа Александра Климова и Игоря Белогруда («Робот, друг человека») (см. тексты ниже).

Текст 1. *Когда пир был на исходе, Иван-царевич улучил минутку и побежал домой. Разыскал лягушечью кожу и спалил ее на огне.*

Приехала Василиса Премудрая домой, хватилась — нет лягушечьей кожи! Бросилась она искать ее. Искала, искала — не нашла и говорит Ивану-царевичу:

— Ах, Иван-царевич, что же ты наделал! Если бы ты еще три дня подождал, я бы вечно твоею была. А теперь прощай, ищи меня за тридевять земель, за тридевять морей, в тридесятом царстве, в подсолнечном государстве, у Кощея Бессмертного. Как три пары железных сапог износишь, как три железных хлеба изгрызешь — только тогда и разыщешь меня…

Сказала, обернулась белой лебедью и улетела в окно [5].

Текст 2. *Робот перевел фотоэлементы на человека и сказал:*

- Андрей, об этом не может быть и речи. По положению ты обязан меня демонтировать. Из-за аварии у нас резкий дефицит электроэнергии. Ее может не хватить до прибытия смены. Не мне тебе объяснять, что значит оставить без энергии систему кислородной регенерации. Если меня не обесточить или не демонтировать, то одну треть аварийных аккумуляторов можешь сразу вычеркнуть из баланса. Задумайся: рисковать собственной жизнью ради робота-калеки! Конечно, киберустройству небезразлично, жить или умереть. Ведь у нас, наверное, это тоже похоже на то, что вы называете смертью. Но здравый смысл заставляет поступить именно так. Без меня электроэнергии хватит наверняка.

Человек вплотную подошел к роботу:

- Почему именно ты должен жертвовать собой? Почему ты должен умереть, чтобы жил я? Почему не наоборот? Чем я лучше тебя? Ну, скажи!

Чем? Ты - робот, я - человек. Ты сделан из металла, пластика, синтетики, я - из других материалов. Ты видишь мир по-своему, я - по-своему. Ну и что?! Главное - мы оба живые! Ты - не человек, ты просто другой: ты - робот! Так почему же наконец не поставить крест на роботе как на рабе, машине, бездушном работнике? [2].

Для нас было принципиально важным, чтобы авторы фантастических рассказов были бы нашими современниками, а их произведения не претендовали бы на титул признанных шедевров фантастики, т.к. на основе этих текстов ученики учились выполнять задания аналитико-конструктивного и творческого характера.

В ходе коллективного обсуждения заполнялась и корректировалась сопоставительная таблица (см. образец ниже):

СООТНЕСИ ПРИЗНАК И ЖАНР

ВОЛШЕБНАЯ СКАЗКА	**ФАНТАСТИЧЕСКИЙ РАССКАЗ**
Оба жанра относятся к повествовательному типу текста и включают в себя…	
Чудеса, описанные в _____, опираются на вымысел, который невозможно объяснить с научной точки зрения	События происходят под влиянием волшебных сил (*существ, предметов - волшебная палочка, конек-горбунок, тролли и гномы*…)
Сюжеты _____ часто похожи	Сюжеты _____гораздо многообразнее
События, чаще всего, имеют необычный, но потенциально возможный характер (*космические корабли, голограммы, бластеры, роботы*…)	Чудеса, описанные в _____, часто основаны на научных знаниях.
События _____ чаще всего происходят в давнем прошлом или вообще не имеют привязки ко времени	_____ показывают нам, что может произойти в будущем или какой могла бы быть жизнь в иных, отличных от нашего, мирах
_____ часто предсказывают будущие события или представляют другие планеты, поэтому в них обычно сообщается о конкретном месте и времени действия	_____ в своем финале обычно содержат ярко выраженную мораль
Героями могут быть люди, животные и любые существа, созданные в воображении автора.	Финал **ВСЕГДА СЧАСТЛИВЫЙ**!
Финал может быть **ЛЮБЫМ**!	Главным героем остается **ЧЕЛОВЕК** со сложным внутренним миром

(51,7 %). Другие не разговаривают с ребенком вслух (31 %), и еще часть беременных отметили, что никак не контактируют с ребенком (17,2 %). Важно отметить, что у матерей довольно скудный уровень контакта с ребенком перинатального возраста и ограничивается в большинстве случаев разговором и поглаживанием живота. Некоторые мамы и вовсе не считали возможным контактировать с ребенком уже сейчас, пока он не родился.

На основании данных, полученных в ходе констатирующего этапа исследования, выявлена необходимость в разработке индивидуальных и групповых психолого-педагогических программ коррекции психологического состояния беременных женщин, которые позволят предупредить различные патологии и негативные состояния, связанные с повышенной тревожностью и другими факторами, отмеченными выше, улучшить собственное психологическое состояние беременной и развить контакт и эмоциональную связь с ребенком, изменить восприятие материнства беременной и улучшить взаимоотношения с ребенком как на этапе беременности, так и после его рождения. Таким образом, целесообразно создание психолого-педагогической программы развития в период беременности сенсорно-эмоциональной связи между матерью и ребенком перинатального возраста, которая обеспечит эффективность материнского поведения и окажет существенное влияние на формирование психического и физического здоровья ребенка.

После завершения констатирующего этапа исследования на основе полученных данных нами были сформированы две равноценные группы: экспериментальная и контрольная, по 12 человек в каждой группе. В экспериментальной группе проводилась психолого-педагогическая программа развития сенсорно-эмоциональной связи между матерью и ребенком в течении 6 недель (одно занятие в неделю). Участниками данной программы были беременные женщины в возрасте от 21 до 36 лет со сроком беременности от 25 недель. Работа осуществлялась на базе ИП Чегерева Е. Н. (в семейном центре «Сова»). В контрольной группе программа не проводилась и исследуемые показатели беременных менялись естественным путем.

Целью психолого-педагогической программы было обеспечивать психологическую адаптацию к беременности, развивать сенсорно-эмоциональную связь между матерью и ребенком перинатального возраста, создавать условия для формирования и принятия материнской роли, способствовать овладению навыкам взаимодействия с ребенком перинатального возраста. Участие в программе было ориентировано на решение следующих задач: снять мышечное и психоэмоциональное напряжение у беременных женщин; сформировать навык понимания своих чувств и эмоций; способствовать развитию сенсорно-эмоционального контакта между матерью и ребенком перинатального возраста.

Перед началом программы была проведена лекция на тему «Особенности общения матери и ребенка до его рождения. Секреты дородового воспитания ребенка», в которой рассматриваются первоначальные сведения о внутриутробном развитии ребенка на каждом сроке беременности женщины и способы контакта с ребенком перинатального возраста, актуализируется настрой на эффективную работу в данной программе.

Психолого-педагогическая программа включала в себя 21 упражнение продолжительностью 5-30 минут, которые выполняются индивидуально каждой участницей программы и объединены в три блока:

в период беременности; анкета-опросник, составленная нами, которая позволила изучить особенности отношения беременных к своей беременности и будущему ребенку, уровень контакта с ним, а также отношение к материнству.

Рассмотрим полученные данные при изучении тревожности у беременных женщин. У большинства испытуемых наблюдался высокий уровень тревожности (69 %), средний – у 13,8 %, средний с тенденцией к низкому – у 10,3 %, очень высокий – у 6,9 %, низкий – у 3,4 %. Высокий уровень тревожности в период беременности на протяжении длительного времени может спровоцировать ряд негативных последствий для мамы и еще не рожденного ребенка. Беременная женщина может находиться в постоянном напряжении, что способно спровоцировать угрозу преждевременных родов, гипертонус матки, частое состояние общего недомогания и усталости, возникновение неврозов и частые перепады настроения. Для плода это может способствовать формированию различных патологий развития.

По результатам изучения уровня рефлексивности можно констатировать, что у большинства обследованных беременных женщин наблюдается средний уровень (79,3 %). Высокий уровень встречается гораздо реже (17,2 %), а у одной беременной наблюдается низкий уровень (3,4 %), это указывает на то, что она не в полной мере отдает отчет своим мыслям и чувствам.

При ранжировании оценки предпочтительных факторов, положительно и отрицательно влияющих на эмоциональное состояние беременных женщин, выделилось следующее. Среди положительных факторов у большинства испытуемых в жизни является беременность и ребенок (65,5 %); далее отдается предпочтение хобби и увлечениям – шитье, огород, путешествия, музыка, пение (48,3 %), которые помогают беременным женщинам отвлечься от переживаний и негативных эмоций, расслабиться и снять эмоциональную нагрузку; затем отмечается эмоциональный фон беременной и отношение близких к ней, к ее положению, состоянию и будущему ребенку (37,9 %). Среди негативно влияющих факторов беременные женщины отметили, что больше всего им не хватает поддержки и понимания (48,3 %); далее по значимости являются семейные конфликты (44,8 %) и наличие страха перед родами (41,4 %).

При обработке данных, полученных с помощью анкеты, мы разделили ответы по категориям «Отношение к беременности и ребенку», «Отношение к материнству», «Уровень контакта с ребенком перинатального возраста».

В категории «Отношение к беременности и ребенку» выявилось следующее: большинство беременных женщин планировали свою беременность и относятся к ней положительно (79,3 %). Также больше половины испытуемых отметили, что им нравится чувствовать шевеления ребенка и что внутри себя они чувствуют новую жизнь (55,2 %). В категории «отношение к материнству» ответы многих испытуемых центрированы на ребенке. Многие будущие мамы на вопрос «Что для вас важно в материнстве сейчас?» ответили: «Чтобы ребенку было хорошо» (62,1 %). Чуть меньше половины испытуемых отметили, что после родов будет интереснее и веселее, чем сейчас, так как им хотелось бы видеть своего ребенка и смотреть за тем, как он растет и развивается (44,8 %). В третьей категории, направленной на оценку того, как мамы контактируют со своим ребенком перинатального возраста, большинство отметили, что разговаривают с ним и гладят животик

Распределяя жанровые признаки с опорой на тексты-образцы, шестиклассники сходятся во мнении, что оба жанра включают в себя такие структурно-смысловые элементы, как завязка, развитие действий, кульминация, спад действий и развязка.

Чтобы убедиться в правоте предположения, обращаемся к тексту фантастического рассказа Геннадия Мельникова «Волчья яма» (см. текст ниже):

Да это же фрин! Фрин, увеличенный в тысячу раз! Там, под микроскопом, он даже показался изящным, а сейчас... А сейчас под микроскопом находился сам Черных, и фрин изучал его. Вероятно, блеск скафандра показался пауку странным, и он медлил. Но недолго.

Паук и человек настороженно рассматривали друг друга. Что-то знакомое обнаружил Черных в обличье страшилища: длинные и тонкие членистые ноги, темно-красное туловище, по два глаза на каждом боку...

"Как лассо, - подумал Черных. - Пора кончать". Хлопнул ладонью по бедру и похолодел... Бластер остался в вездеходе…

Передняя конечность фрина, закрученная ломаной спиралью, стала медленно подыматься и отводиться назад, будто приводимая в действие гидравлическим механизмом [4].

Рассказ распечатывается в сокращении, а его структурно-смысловые части меняются местами. Получив деформированный текст, школьники «собирают» его с учетом развития сюжета. Полученное высказывание перечитывается вслух, а внимание школьников сосредоточивается на особенностях фантастического и приемах его создания.

Следующий этап занятия связан с «пробой пера» участников обучающего эксперимента. Еще раз просим внимательно перечитать фрагмент фантастического рассказа Александра Климова и Игоря Белогруда «Робот, друг человека» [2] и определить, какое событие (какие события) в общем сюжете произведения в нем представлено (представлены) и какие структурные элементы повествования отсутствуют.

Подростки без особых затруднений определяют, что событие, описанное во фрагменте фантастического рассказа, является его кульминацией (потерпев аварию на чужой планете, робот и человек осознают, что спастись может только один из них, и каждый готов пойти на жертву ради другого). Предлагаем теперь поразмышлять о том, как может закончиться «поединок в великодушии» между человеком и роботом. Обсуждение проводится в творческих группах, которые затем предлагают устный вариант развязки. Услышанные концовки рассказа обсуждаются, выбирается наиболее удачный, а затем зачитывается авторский вариант.

Безусловно, не все участники обучающего эксперимента продемонстрировали хорошо развитое воображение: некоторые концовки были «прозаичными», предсказуемыми. Зато все шестиклассники активно предлагали варианты продолжения рассказа и проявили душевную чуткость и доброту, «сохранив» жизнь и человеку, и роботу.

Выводы. Таким образом, первое занятие по обучению фантастическому рассказу не только вызывает познавательный и творческий интерес к названному жанру, но формирует определенные жанрово-коммуникативные умения и целенаправленно подготавливает шестиклассников к созданию собственного высказывания.

Литература:

1. Выготский Л. Воображение и творчество в детском возрасте // http://portal21.ru/news.
2. Климов А. и Белогруд И. Робот, друг человека // http://lib.ru
3. Литература. 6 класс: учебник-хрестомат.для общеобразоват. Учреждений: в 2 ч. Ч. 1 / [авт.-сост. М.А. Снежневская, О.М. Хренова]; под ред. Г.И.Беленького. – 12-е изд., стер. – М.: Мнемозина, 2011.
4. Мельников Г. Волчья яма // http://lib.ru
5. Народные русские сказки Н.А. Афанасьева: в 3-х т. Т. 2. – М. – Берлин: Директ - Медиа, 2014
6. Слуцкий В.И. Методика развития речи на уроках русского языка в средней школе // http://rus.1september.ru
7. Харитонов Е.В. Наука о фантастике вчера и сегодня //http://www.fandom.ru.

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук,
доцент кафедры искусств Бакиева Ольга Афанасьевна
Институт психологии и педагогики
Тюменского государственного университета (г. Тюмень);
магистрант Бушуева Марина Викторовна
Институт психологии и педагогики
Тюменского государственного университета (г. Тюмень)

МОДЕЛЬ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ СРЕДСТВАМИ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В данной статье рассмотрены возможности компьютерных технологий как средства для социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья, которые позволяют использовать различные формы обучения в изобразительном искусстве. Авторы убедительно доказывают, что с помощью компьютерных технологий происходит наиболее эффективное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья, как удаленно, так и во время учебных занятий по изобразительному искусству.

Ключевые слова: социальная адаптация детей с ограниченными возможностями здоровья, компьютерные технологии, изобразительная деятельность.

Annotation. This article considers the possibilities of computer technologies as a means for social adaptation of children with disabilities, which allow using various forms of education in the process of teaching the fine arts. The authors argue convincingly that with the help of computer technology is most effective education of children with disabilities, both remotely and during training sessions on the fine arts.

Keywords: social adaptation of children with disabilities, computer technology, visual activity.

к выводу, что сама привязанность к матери, отцу или другому человеку не является врожденной. Некоторые исследователи отмечают, что младенец имеет некоторые врожденные формы поведения, влияющие на окружающих и провоцирующие их находиться рядом и заботиться о нем [10]. Однако в обзоре зарубежных исследований Воробьева М. Е [5] привлекает внимание к открытию H. R. Scheffer, согласно которому у новорожденного есть потребность устанавливать эмоциональную связь с кем-либо, обусловленную определенными биологическими механизмами.

Следует отметить, что одним из важных факторов, определяющих отношение матери к ребенку, является психологическая готовность женщины к материнству. При этом, под термином психологическая готовность к материнству современные исследователи понимают сформированную у матери способность устанавливать субъект-субъектные отношения с ребенком. Если же в период беременности такие отношения не формируются, то в дальнейшем это негативно влияет на психическое и физическое развития ребенка [6]. Поэтому сегодня признается, что полноценное и всестороннее взаимодействие между матерью и ребенком перинатального возраста – это существенная предпосылка полноценного развития ребенка, весомый фактор сохранения его психического и физического здоровья, защита от заведомо вредных воздействий как до его рождения, так и после этого.

Анализ показывает, что много исследований посвящены характеристике эмоциональной связи между матерью и ребенком [11], психологической подготовке беременной к родам [9], сопоставлению четырех типов отношений отца к ребенку с учетом супружеского статуса отца и конфигурации семьи [7], отношению матери к своем ребенку и специфические характеристики этих отношений [1]. Несмотря на большой интерес к этой проблеме, в психологии до настоящего времени не исследован аспект сенсорно-эмоциональной связи между матерью и ребенком перинатального возраста, а также особенности ее проявления в период беременности, не существует специально разработанных программ или технологий решения проблемы. Это усиливает теоретическую и практическую значимость обращения к этой актуальной проблеме.

Формулировка цели статьи. Охарактеризовать разработанную и апробированную психолого-педагогическую программу для беременных женщин «Развитие сенсорно-эмоциональной связи между матерью и ребенком», доказать ее результативность.

Изложение основного материала статьи. В 2015-2017 гг. нами было проведено исследование сенсорно-эмоциональной связи между матерью и ребенком перинатального возраста, в котором участвовало 29 беременных женщин в возрасте от 19 до 37 лет со сроком беременности от 4 до 36 недель.

Для того, чтобы выявить личностные особенности беременных и характер их отношения к беременности и ребенку, а также уровень контакта с ним, нами были использованы следующие методы исследования: методика измерения уровня тревожности (шкала Дж. Тейлора), которая позволила определить уровень тревожности беременных женщин и отразить особенности их состояния, готовность работать с ним; методика «Диагностика рефлексии» (А. В. Карпов) для определения уровня рефлексии беременных женщин, через который они анализируют себя, свои состояния и чувства, а также отношения; методика «Цветовой тест отношений» (А. М. Эткинд) для изучения предпочтительных факторов, влияющих на эмоциональное состояние женщин

УДК 159.9:616(045)
доктор педагогических наук,
профессор Варданян Юлия Владимировна
Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева (г. Саранск);
магистрант факультета психологии
и дефектологии Чегерева Елена Николаевна
Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева (г. Саранск)

ИЗУЧЕНИЕ И РАЗВИТИЕ В ПЕРИОД БЕРЕМЕННОСТИ СЕНСОРНО-ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СВЯЗИ МЕЖДУ МАТЕРЬЮ И РЕБЕНКОМ

Аннотация. В статье обоснована необходимость изучения и развития в период беременности сенсорно-эмоциональной связи между матерью и ребенком перинатального возраста. Приведен анализ эмпирических данных исследования психологических особенностей тревожности и рефлексивности беременных женщин, их контакта с ребенком перинатального возраста и отношения к материнству в целом. Особое внимание уделено обоснованию психолого-педагогической программы для беременных женщин «Развитие сенсорно-эмоциональной связи между матерью и ребенком», характеристике процесса ее апробации, доказательствам ее результативности.

Ключевые слова: беременность, тревожность, рефлексивность, фактор, сенсорно-эмоциональная связь, контакт, связь между матерью и ребенком перинатального возраста.

Annotation. The article substantiates the necessity of studying and developing the sensory-emotional connection between a mother and a child of perinatal age during the pregnancy. The analysis of empirical data of studying the psychological features of anxiety and reflexivity of pregnant women, their contact with a child of perinatal age and attitude to motherhood as a whole is given. Particular attention is paid to substantiation of psycho-pedagogical program for pregnant women "Development of mother-child sensory-emotional connection", characteristics of the process of its testing and evidence of its effectiveness.

Keywords: pregnancy, anxiety, reflexivity, factor, sensory-emotional connection, contact, connection between a mother and a child of perinatal age.

Введение. Материнство – это, прежде всего, взаимодействие с ребенком. Однако не каждая женщина понимает актуальность и возможность контакта с ребенком перинатального возраста.

Проблема влияния условий перинатального периода на развитие эмоциональной связи между матерью и ребенком вызывала интерес у зарубежных и отечественных исследователей. В зарубежной психологии значительно развили данную область исследования такие авторы, как А Бертин [2], Д. В. Винникотт [4], М. Оден [8]. Они выделяют особую потребность младенца в контакте с матерью, который имеет определяющее значение для формирования чувства безопасности и доверия к миру, а в дальнейшем влияет на все психическое развитие личности ребенка. Английский психиатр Дж. Боулби [3], развивая теорию привязанности, пришел

Введение. Проблема социализации детей с ограниченными возможностями здоровья, на сегодняшний день одна из приоритетных задач инклюзивного образования. Необходимо обеспечить условия жизни детей с ОВЗ в обществе, что бы став взрослыми, они могли самостоятельно себя обслужить, выполнять трудовые операции, соблюдать общепринятые правила и нормы поведения, а также по возможности получить профессию.

Использование разнообразных компьютерных технологий в образовательном и воспитательном процессе создают особые условия, которые будут способствовать эффективной коррекции нарушений в развитии особого ребенка и будут находить новые «обходные пути» в его воспитании.

Формулировка цели статьи. Рассмотреть возможности использования компьютерных технологий для социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья, используя различные формы обучения изобразительному искусству.

Изложение основного материала статьи. Для дальнейшего рассмотрения, необходимо определить, что такое «социальная адаптация детей с ограниченными возможностями здоровья» и «компьютерные технологии в образовательном процессе».

Социальная адаптация детей с ограниченными возможностями здоровья – это специально организованный непрерывный образовательный процесс привыкания ребенка к условиям социальной среды через усвоение им правил и норм поведения, принятых в обществе[3]. Компьютерные технологии - это обобщённое название технологий, отвечающих за хранение, передачу, обработку, защиту и воспроизведение информации с использованием компьютеров, а также соответствующая наука [1].

Известно, что в современном мире компьютер значительно расширяет возможности получения информации, позволяет усилить мотивацию, активизировать познавательную деятельность, дает возможность формировать коммуникативную и информационную компетенции у обучающихся. Учитывая эти возможности применение компьютерных технологий позволяет сделать занятие привлекательным, современным, осуществлять индивидуализацию.

Кроме того, их внедрение в специальное обучение позволяет индивидуализировать коррекционный процесс, учитывать образовательные потребности каждого ребенка, что, в конечном счете, способствует повышению эффективности коррекционно-образовательного процесса в целом.

В связи с этим особую актуальность приобретают разработка, создание и внедрение специализированных компьютерных программ, учитывающих общие закономерности и особенности развития детей с различными нарушениями.

Специализированные компьютерные средства обучения представляют собой единые программно-методические комплексы, поддерживающие коррекционно-образовательный процесс на различных этапах, раскрывающие проблемные моменты в обучении детей и обеспечивающие наиболее оптимальный путь включения данного программного продукта в систему коррекционного обучения [2].

Изучая литературу по теме социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья, нами были рассмотрены несколько моделей по социальной адаптации детей с ОВЗ.

На сегодняшний день существует несколько моделей по социальной адаптации и социализации детей с ограниченными возможностями как теоретических, так и практических, которые раскрывают способы и механизмы реализации социальной адаптации в условиях образовательной среды.

Одной из известных моделей на сегодняшний день является образовательная модель В.А. Ясвина. Данная модель помогает оценить любую образовательную среду в различных учреждениях дополнительного образования, что позволяет выявить и определить к какому типу образовательных сред относится среда учреждения [9]. Данная модель легла в основу создания нашей модели, однако наша модель несколько отличается от образовательной модели В.А. Ясвина и несет направленность на использование компьютерных технологии в процесс изобразительной деятельности.

Так, по мнению, М.В. Ромм, существуют гомеостатическая модель, основанная на идее поддержания динамического равновесия между потребностями организма и внешней среды, объясняя адаптацию как процесс подстройки личности ребенка к новым условиям социальной среды. А также существует субъектная модель, представляющая собой идею активного субъекта, способного изменять окружающую его среду и меняться самому в процессе удовлетворения собственных потребностей [4]. В отличии от предыдущей модели, эта модель имеет несколько преимуществ, заключающихся в факторах успешности адаптационного процесса, каковыми являются как характеристика действий ребенка, так и особенности окружающей социально-образовательной среды, которая характеризуется по шкале от доброжелательной до враждебной. Опираясь на вторую модель, А.Э. Симановский и С.Н. Воронина предложили свою модель социальной адаптации детей с ОВЗ, но с помощью мультипликационной анимации [5].

Данные исследователи вывели пять уровней потребностей, определяющих направления адаптационной социальной активности личности. Первым уровнем у исследователей являются базовые физиологические потребности, удовлетворение которых опосредуется взаимодействием с взрослыми. Вторым уровнем является потребность в общении с взрослыми, включающая получение опыта общения в обществе и получении новых знаний и информации, а также получении правил и норм поведения в обществе. Третьим уровнем является потребность в активной социальной деятельности, которая заключается в «примерке» на себя как сюжетно-ролевого поведения, так и других социальных ролей. При этом на наш взгляд одним из лучших показателей успешности социальной адаптации является то, что дети с ОВЗ при этом проявляют желание, интерес и получают возможность реализовать себя в деятельности с опорой на образы памяти, воображения и проявить свою фантазию, то есть выйти за рамки требований. Четвертый уровень представляет собой желание управлять деятельностью и людьми. На наш взгляд, выяснение реакции взрослого на свои действия приводят в дальнейшем к осмыслению границ ролевого поведения и освоению общественных норм и правил. Т.е. ребенок методом проб и ошибок, осознает какие действия в обществе не приняты, а какие необходимо использовать для получения желаемого результата. При этом ребенок начинает абстрагироваться от непосредственного проигрывания сюжета и осознает общие правила и нормы деятельности, которыми следует пользоваться в обществе. Пятый уровень представляет собой ценности в обществе и личностные ценности [6].

18. Лубовский В.И. Особые образовательные потребности [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2013. № 5. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2013/n5/Lubovskiy.shtml (дата обращения: 18.12.2017).

19. Межведомственный комплексный план мероприятий по обеспечению доступности профессионального образования для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья на 2016–2018 годы [Электронный ресурс] // Городской методический центр. URL: http://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/sredne-professionalnoe-obrazovanie/normativnye-dokumenty/mezhvedomstvennyj-kompleksnyj-plan-meropriyatij-po-obespecheniyu-dostupnosti-professionalnogo-obrazovaniya-dlya-inva.html (дата обращения: 18.12.2017).

20. Министерство образования и науки Российской Федерации: [Электронный ресурс]. URL: минобрнауки.рф/документы (дата обращения: 18.12.2017).

21. Михальчи Е.В. Состояние инклюзивного образования в системе высшего образования в России [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 2. URL: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=12445 (дата обращения: 18.12.2017).

22. Нагаева И.А. Специфика реализации инклюзивного образования в России // Право и образование. 2014. № 2. С. 11–14.

23. Оверчук Л.А. Повышение социального потенциала образовательной среды вузов в условиях инклюзивного образования / Л.А. Оверчук, А. Козял // Философия образования. 2014. № 3 (54). С. 193–204.

24. Прусс Н.М. Инклюзивное образование в современной России: состояние и резервы // Вестник ТИСБИ. 2015. № 1. С. 9–17.

25. Радченко О.Е. Влияние социального знания на формирование толерантности в отношении инвалидов / О.Е. Радченко, В.И. Зиновьева // Вестник Томского государственного университета. История. 2011. № 4 (16). С. 141–143.

26. Суворов А.В. Человечность как фактор саморазвития личности // Мир психологии. 1996. № 2. С. 24–52.

27. Шуклина Е.А. Потребности в образовании студентов негосударственных вузов (социологический анализ) // Образование и общество. 2005. № 6. С. 34–38.

28. Эксперты ОНФ провели мониторинг доступности российских вузов для инвалидов [Электронный ресурс] // Общероссийский народный фронт. URL: http://onf.ru/2015/07/08/eksperty-onf-proveli-monitoring-dostupnosti-rossiyskih-vuzov-dlya-invalidov/ (дата обращения: 18.12.2017).

29. Юматова И.И. Особенности отношения преподавателей вуза к возможности обучения студентов с ограниченными возможностями здоровья / И.И. Юматова, А.И. Ковалева // Психология обучения. 2014. № 2. С. 83–92.

30. Hanson, K. Confronting similar challenges? Disabled and non-disabled students learning and assessment experiences / K. Hanson, V. Madriaga, H. Kay, S. Newitt, A. Walker // Studies in Higher Education.2010.Vol. 36.No. 6. P. 647–658.

профессиональное образование: мат. Всерос. науч.-практ. конф. Челябинск: Изд-во Челябинского государственного университета, 2015. С. 164–167.

5. Вачков И.В. Полисубъектный подход как возможная методологическая основа инклюзивного образования // Инклюзия в образовании. 2016. № 1. С. 21–37.

6. Волосникова Л.М. Риски образовательной инклюзии: опыт регионального исследования Тюменского государственного университета / Л.М. Волосникова, Г.З. Ефимова, О.В. Огороднова // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 1. С. 98–105.

7. Зиневич О.В. Круглый стол «Инклюзивное образование студентов с ограниченными возможностями здоровья: мировой и российский опыт» / О.В. Зиневич, В.В. Дегтярева // Философия образования. 2014. № 3 (54). С. 249–264.

8. Концепция федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы [Электронный ресурс] // Правительство России. URL: http://government.ru/docs/all/94548/(дата обращения: 31.01.2017).

9. Курбангалеева Е.Ш., Веретенников Д.Н. Доступность высшего профессионального образования инвалидам и лицам с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 1. С. 169–180. URL: http://psyjournals.ru/files/86026/pno_n1_2017_kurbangaleeva.pdf (дата обращения: 18.12.2017)

10. Лебедева А.А. Инклюзивному образованию – быть: рефлексия опыта НИУ ВШЭ / А.А. Лебедева, М.А. Волконская, Н.В. Адемукова, Н.В. Урсул, А.С. Калгин // Современный университет между глобальными вызовами и локальными задачами: мат. VII Межд. конф. РАИВО. М.: НИУ «Высшая школа экономики», 2016. С. 153–157.

11. Лебедева А.А. Качество жизни лиц с ограниченными возможностями здоровья: от средового подхода к личностному // Культурно-историческая психология. 2012. № 1. С. 83–91.

12. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.

13. Леонтьев Д.А. Место и функции социальной поддержки в структуре личностных ресурсов лиц с ограниченными возможностями здоровья / Д.А. Леонтьев, А.А. Лебедева, Т.А. Силантьева // Культурно-историческая психология. 2015. Т. 11. № 3. С. 120–134. Doi: 10.17759/chp.2015110311

14. Леонтьев Д.А. Понятие мотива у А.Н. Леонтьева и проблема качества мотивации // Вестник Московского университета. Сер. 14: Психология. 2016. № 2. С. 3–18.

15. Леонтьев Д.А. Развитие личности в норме и в затрудненных условиях // Культурно-историческая психология. 2014. Т. 10. № 3. С. 97–106.

16. Леонтьев Д.А. Развитие личности и психологическая поддержка учащихся с ОВЗ в условиях инклюзивного профессионального образования / Д.А. Леонтьев, Л.А. Александрова, А.А. Лебедева. М.: Смысл, 2017. 79 с.

17. Леонтьев Д.А., Александрова Л.А. Вызов инвалидности: от проблемы к задаче [Электронный ресурс] // Мат. IV Всерос. науч.-практ. конф. по экзистенциальной психологии (Москва, 4–5 мая 2010 г.) / под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2010. URL: http://institut.smysl.ru/article/Leon_DA_Vizov_invalidnosti_20111005.php

Особенностью данного уровня является то, что ребенок учится принимать мнение другого и принимать, и интерпретировать чужое и свое поведение. На наш взгляд, данный уровень позволяет ребенку научится оценивать ситуацию, в которой он находится (например, конфликтная) и принимать осознанное решение, как в данной ситуации поступить. Кроме того, он учится принимать и ценить чужую точку зрения и начинает мыслить стратегически, опираясь на имеющийся собственный опыт.

Данная модель для рассмотрения и анализирования была выбрана не случайно, так как она тесно связана с изобразительным искусством и включает в себя сочетание различных видов творческой деятельности (начиная с рисования и заканчивая работой с нетрадиционными техниками рисования). Следует отметить, что данная модель направлена на формирование адекватных адаптационных стратегий личности с помощью использования мультипликационной анимации, что также очень близка к теме нашей статьи, так как анимация связана с компьютерными технологиями.

В отличии от данной модели, пред нами стояла задача составить модель, позволяющую раскрыть возможности компьютерных технологий в изобразительной деятельности в целом, т.е. представить все механизмы (компоненты), которые помогают повлиять на факторы успешности социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья.

Следовательно, наша модель имеет одно сходство с моделью А.Э. Симановского и С.Н.Ворониной, которое проявляется в том, что через способность к абстрагированию, ребенок начинает определять себя, свое «Я» и как личность, а также проявляет свою фантазию в изобразительном искусстве.

В ходе исследования нами были проанализированы несколько классификаций методов по организации и осуществлению учебно-познавательной деятельности детей с ОВЗ, (таких как классификация Ю.К. Бабанского, М. Н. Скаткина и И. Я. Лернера). Однако наиболее подходящими методами на практике для учителя, работающего с детьми ОВЗ мы считаем, объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, частично поисковый, коммуникативный, информационно-коммуникационный; методы контроля, самоконтроля и взаимоконтроля, игровые методы и активные методы рефлексии.

Однако для того чтобы ребенок с ОВЗ мог социально адаптироваться, ему необходимо создать специальные условия, в которых он сможет реализовать себя и найти возможности наладить контакт с другими людьми. Для этого мы разрабатываем модель, включающую в себя компоненты образовательной среды, которые влияют на ребенка во время учебного процесса в отдаленных условиях, когда педагог и другие участники учебного процесса не могут общаться с ним в реальных условиях, а только с помощью компьютерных технологий.

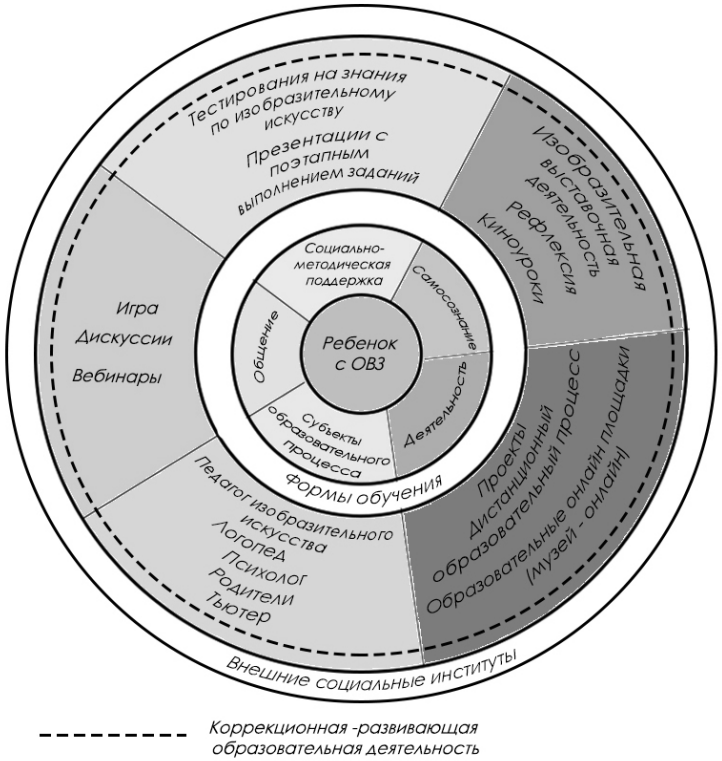


Рисунок 1. Модель социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья средствами компьютерных технологий в изобразительной деятельности

На рис. 1 представлена модель, состоящая из 5 механизмов (компонентов) способствующих социализации детей с ОВЗ: самосознание, деятельность, общение, субъекты образовательного учреждения и социально- методическая поддержка, и к каждому из них подобраны формы работы с помощью компьютерных технологий.

В деятельности человек выражает себя как общественный индивид, проявляет личностные качества, самостоятельность, инициативу, творчество и профессионализм, усваивает новые виды проявления собственной активности. А, кроме того, с помощью компьютерных технологий лицо с ОВЗ расширяет свой кругозор, может общаться с людьми, имеющими подобный диагноз как у него, может смотреть, как создаются творческие работы и пытаться их повторить, посещать экскурсии по онлайн-музеям мира. С помощью проектов такой ребенок может реализовывать себя, а возможно стать частью команды, в

Анализ результатов по последнему блоку модели показал, что характерными только для группы студентов с ОВЗ оказались следующие виды поддержки:**помощь в библиотеке**($\chi2=22,4$; $p<0,000$);**медицинская помощь**, **санаторно-курортное лечение**($\chi2=13,6$; $p<0,001$);**помощь консультанта по предмету**($\chi2=7,8$; $p<0,05$). Также установлено, что студенты с ОВЗ нуждаются **в помощи одногруппников**, в то время как студенты-очники ставят студентов с ОВЗ в позицию «равного», тем самым часто исключают ситуации, когда ему реально нужна помощь.

Выводы. Проведенный анализ позволил выявить, что образовательные потребности студентов с ОВЗ отличаются более выраженным запросом на обеспечение их специальными условиями и формами поддержки, которые бы компенсировали недостатки здоровья и позволяли реализовывать альтернативные пути получения знаний в обход ограничений. Исходя из этого становится возможным определить направления работы по созданию особых образовательных условий для студентов с инвалидностью. Важным для обсуждения при организации инклюзивного процесса в вузе выводом стало то, что студенты-очники наряду со студентами с ОВЗ активно запрашивают различные виды поддержки, а студенты, обучающиеся дистанционно,испытывают схожие со студентами с ОВЗ трудности в процессе обучения, связанные с отделенностью их от реальной ежедневной жизни университета.

Наше исследование подтвердило выводы английских социологов, исследующих различия в трудностях, которые испытывают при обучении студенты с ОВЗ и обычные студенты, –обе категории имеют одинаковые проблемы при групповой работе и устных выступлениях. Мы разделяем мнение зарубежных ученых о том, что устранение «барьеров» в обучении поможет в первую очередь не только студентам с ОВЗ, но и всем студентам, поскольку инклюзивная образовательная среда является гарантом качества обучения в целом [30].

В заключение важно отметить, что развитие идеи инклюзии в высшей школе имеет свою специфику и свою «повестку», именующей собой важный шаг перехода от системных решений в адрес всех к индивидуальному прогрессу и выбору каждого. Формальные институциональные решения не принесут ожидаемых эффектов, если не будут проанализированы и решены психолого-педагогические задачи инклюзии.

Литература:

1. Алехина С.В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании / С.В. Алехина, М.Н. Алексеева, Е.Л. Агафонова // Психологическая наука и образование. 2011. № 1. С. 83–92.

2. Алехина С.В. Инклюзивное образование: от политики к практике // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21. № 1. С. 136–145. Doi: 10.17759/pse.2016210112

3. Алехина С.В. Современные тенденции развития инклюзивного образования в России // Мат. V Межд. науч.-практ. конф. «Развитие современного образования: теория, методика и практика» / редкол.: О.Н. Широков [и др.]. Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. С. 10–15.

4. Ахмадулина Х.М. К вопросу о создании адаптивной безбарьерной среды / Х.М. Ахмадулина, Л.В. Панова, А.Н. Тагирова // Инклюзивное

Данная модель была положена в основу прикладного исследования, целью которого стал анализ содержания и специфики образовательных потребностей студентов с ограниченными возможностями в вузе. Общий объем выборки составил 120 человек. В нее вошли 40 студентов с инвалидностью факультета дистанционного обучения, группа студентов без ограничений в здоровье, обучающихся по дистанционной форме обучения (40 человек) и группа студентов очного отделения (40 человек).

По результатам исследования цели получения образования студентов с ОВЗ выглядят оформившимися в достаточно зрелую структуру, которая содержит как познавательные интересы и практические следствия получения высшего образования, так и желание быть полезными другим людям (знания, умения и навыки для будущей работы; занятие наукой; финансовая независимость; трудоустройство; помощь другому). Специфичными для группы студентов с ОВЗ стали следующие цели:**доказать окружающим, что я могу быть успешным** ($\chi2$=15,8; p<0,01), **начать зарабатывать и самому себя обеспечивать** ($\chi2$=13,9; p<0,05); **посещать КВН, экскурсии, студенческие праздники** ($\chi2$=13,5; p<0,05);**общаться с одногруппниками, найти себе друга** ($\chi2$=11,2; p<0,05).Все они отражают задачи преодоления социальной исключенности, указывают на активную готовность к борьбе с имеющимися социальными ограничениями.

Анализ компонента «осознание собственных ограничений» показал, что студенты с ОВЗ называют больше трудностей, связанных с характеристиками среды (критерий Манна – Уитни U=1120; p<0,01). Выделились трудности, характерные только для данной группы студентов:**проезд до университета** (30%); **перемещение в здании вуза** (10%);**следование ритму занятия, задаваемому преподавателем** (10%).Степень восприятия трудностей студентами с ОВЗ имеет близкое значение со степенью восприятия трудностей студентами-очниками по сравнению сзаочниками (критерий Манна – Уитни (U=703,5; p=0,348): **большая энергозатратность пребывания в вузе, потребность в специальных условиях для сдачи экзаменов.**

Установлена корреляция между **значимостью общения**студентов с ОВЗ с одногруппниками и **степенью удовлетворенности**этой потребности (коэффициент Спирмена r=0,384, p<0,01). И еще один важный вывод – не обнаружилось различий в **представлении о своей будущей работе** между студентамис ОВЗ и студентами двух других контрольных групп.

Результаты анализа компонента «Специальные условия, необходимые для обучения» в группе студентов с ОВЗ составили собой следующую иерархию (от наиболее значимого):

1. Материалы в электронном виде.
2. Гибкий учебный план (график).
3. Разные формы общения с преподавателем (скайп, вебинар).

Специфичными для студентов с ОВЗ стали при этом: гибкий график посещения занятий и выполнения академических заданий ($\chi2$=13,4; p<0,001); адаптация процедуры сдачи экзаменов ($\chi2$=9,5; p<0,01); индивидуальное сопровождение ($\chi2$=8,8; p<0,01).Помимо этого, студенты с ОВЗ имеют более выраженную потребность в различных формах общения с преподавателем, а также имеют запрос наформирование особых компетенций, которые помогли бы им более качественно адаптироваться в социальной среде (подготовка к профессии, развитие коммуникативных навыков).

которой он выполняет определенные действия на благо общей идее. Участвовать в веб-проектах, пробовать учится создавать компьютерную графику. Так, например, социальный проект может быть сделан совместно со здоровыми людьми в поддержку детям с ОВЗ (пример, социальный видео ролик о том, как лица с ограниченными возможностями (например, аутисты) помогают в приюте домашних животных).

В сфере общения происходит углубленное понимание себя и других участников коммуникативного процесса, обогащению содержания взаимодействия и восприятия людьми друг друга. Кроме того, использование компьютерных технологий помогает лицу с ОВЗ испытывать комфорт в эмоциональной сфере, социальную поддержку, например, помощь в объяснении материала и участие в дискуссиях на тему дизайна и т.д. Также с помощью компьютерных технологий может осуществляться взаимопомощь лицами с ОВЗ как друг другу, так и с обычными людьми. Кроме того, с помощью компьютерных технологий можно помочь обычным людям принять и не бояться лиц с ОВЗ, а также показать, что такие люди тоже имеют определенные способности.

Социально-методическая поддержка включает в себя не только разработка педагогом изобразительного искусства методического материала и пособия для ребенка, но и включает в себя социальную поддержку, как ребенку, так и родителям, имеющим детей с ограниченными возможностями здоровья. Социальная поддержка представляет собой психолого-педагогическое сопровождение, помощь в сотворчестве родителей с ребенком, психолого-педагогическое консультирование педагогом родителей имеющих детей с ОВЗ и т.д.

Субъектами образовательного процесса являются все участники процесса обучения, которые окружают ребенка с ОВЗ вовремя деятельности ребенка. Кроме того, стоит отметить, что во время занятий с использованием компьютерных технологий (в частности, вебинары) субъектами могут являться также помощники, умеющие пользоваться компьютерными технологиями и направляющие ребенка. Так вовремя вебинара, ребенок может видеть и других детей, при этом подключенными могут быть как ограниченное, так и не ограниченное количество детей. Он может общаться с любым участником или группой детей, а также с педагогом как словесно, так и письменно.

Сфера самосознания предполагает становление «Я-концепции» индивида, освоение социальных ролей, формирование социальной позиции, моральной ориентации человека. С помощью компьютерных технологий лицо с ОВЗ учится самостоятельности и уверенности в себе и в своих силах, а также это влияет на личный опыт и на умственное развитие. Изобразительная выставочная деятельность предполагает, что ребенок с ОВЗ размещает свои работы на сайте или сайтах с целью получения социальной поддержки (например, показ своих достижений в сфере искусства людям, видящим и знающим про ограниченные возможности здоровья).

Выводы. Подводя итог, можно сказать, что данная модель представляет из себя единую систему компонентов, которые взаимодополняемы и взаимопроникаемы. Другими словами, в модели все компоненты друг без друга невозможны, они влияют на личность ребенка, как на физическом, так и на психическом уровне. Использование компьютерных технологий на занятиях по изобразительному искусству, поможет ребенку с ОВЗ расширить границы

восприятия, повлияет на мотивацию и активность ребенка, а также поможет указать на значимость и возможности особого ребенка в обществе и раскрыть для него новые возможности в искусстве. Мы считаем, что соединение данных элементов в модели и их взаимосвязь будут способствовать развитию личности и оказывать влияние на социальную адаптацию ребенка с ограниченными возможностями здоровья в обществе.

Литература:

1. Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития, книга 1 / В. И. Андреев — Казанский университет, 2006. — 175 с.
2. Бабанский, Ю. К. Избранные педагогические труды / [сост. М. Ю. Бабанский; авт. вступ. ст. Г. Н. Филонов, Г. А. Победоносцев, А. М. Моисеев; авт. коммент. А. М. Моисеев]; Акад. пед. наук СССР. - М.: Педагогика, 1989. – 558 с.
3. «Педагогика». Под редакцией Ю. К. Бабанского. «Просвещение», Москва, 1983. — 479 с.
4. Ромм, М. В. Философия и психология адаптивных процессов. [Текст]. – М. Издательство МПСИ; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2006, 296 с.
5. Симановский, А. Э., Казанцева, А. Н., Бякова, Т. С. и др. Адаптация детей (ясельного возраста) с нарушениями слуха в дошкольном образовательном учреждении [Текст] / под общ. ред. А. Э. Симановского. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2013. – 113 с.
6. Симановский А.Э., Воронина С.Н. Социальная адаптация детей с ограниченными возможностями здоровья средствами мультипликационной анимации // Ярославский педагогический вестник – 2014 — №2 – Том 2 (Психологические науки) – с. 173 — 178
7. Скаткин М. Н. Проблемы современной дидактики. 2-е изд. М., 1984.
8. Шелковникова С. Л. Развитие творческого потенциала детей с ограниченными возможностями здоровья как педагогическая проблема // Молодой ученый. — 2016. — №23. — 539-540 с.
9. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. — М.: Смысл, 2001. — 365 с.

состояние нужды в чем-либо, выраженное в переживании расхождения между субъективно необходимым и непосредственно данным. В сознании человека нужда предстает в форме мотивов и целей. Мотив включает в себя как внутренние побуждения, так и внешние по отношению к субъекту возможности осуществления учебной деятельности [14]. Иными словами, образовательная потребность предстает перед субъектом как в форме переживания актуальной необходимости в знаниях, средствах и условиях их получения, так и в виде осознания потенциальных возможностей учебного процесса.

Изучение различных подходов к пониманию содержания и структуры образовательной потребности позволило описать теоретико-эмпирическую модель образовательной потребности, которая легла в основу эмпирического исследования. Предлагаемая модель состоит из четырех компонентов: внутренние факторы:1) цели получения образования, 2) осознание собственных ограничений; и внешние условия: 3) специальные условия, необходимые для обучения и 4) виды поддержки, запрашиваемые студентом.

Так как получение высшего образования лицами с ОВЗ связано с преодолением различных трудностей и принятием вызова [17],предполагается, что эти люди должны обладать выраженной мотивацией к обучению, иметь осознанную и оформившуюся цель обучения. В связи с этим, первый внутренний компонент предлагаемой модели раскрывает*цель получения образования*. Студенты с ОВЗ должны иметь оформившуюся цель, т.к. получение высшего образования сопряжено для них с активным преодолением субъективных и объективных трудностей и сдерживающих факторов [12].

Вторым внутренним компонентом модели является *осознание собственных ограничений*, поскольку для реализации потребности необходимо, чтобы субъект ощущал ее как посильную, реализуемую. Студент с ОВЗ объективно прилагает больше физических и психологических усилий, выполняя ту же задачу, что студент без серьезных ограничений здоровья. Преодоление препятствийв ходе реализации своих образовательных потребностей способствует более полному осознанию последних студентом с ОВЗ, чем это происходит в случае обычного студента, потребности которого не фрустрированы.

Два внешних компонента были разработаны на основе методологических обобщений инклюзивной практики. Они относятся к внешним условиям, в которых реализуется образовательная потребность. Стоит отметить, что мы рассматриваем инвалидность как условие развития личности, естественным образом влияющее и затрудняющее процессы адаптации [15]. Работа над вторичными (социальными) последствиями инвалидности путем изменения образовательных условий позволит корректировать негативные эффекты инвалидности на личность и ее культурное развитие, а также организовывать учебный процесс более эффективно с точки зрения качества получаемых знаний. Исходя из этого, третий компонент модели, внешний по отношению к субъекту, направлен на выявление *специальных условий вузовской среды*, в которых нуждается обучающийся.

Помимо собственной активности студента в его профессиональном становлении немаловажную роль играют и встречные процессы, исходящие от среды профессионалов, поэтому четвертый компонент модели направлен на определение *видов поддержки, оказываемых студенту* в процессе обучения.

та поддержка, которую он принимает и которая является субъективно желаемой» [16, с. 52]. Стоит подчеркнуть, чтов сопровождении важно идти от «“необходимых” трудностей адаптационной организации психики к актуализации возможностей самой личности» [10, с. 32].

При построении инклюзивного процесса в вузе важно понимать, что равным правам студентов с инвалидностью соответствует равная доля их ответственности за свое будущее, поэтому принимаемые решения должны включать в себя меры профилактики иждивенческой позиции посредством прямого и косвенного включения инвалидов в открытое обсуждение и разработку программы инклюзивного образования в университете.

Развитие инклюзивного процесса в высшем образовании имеет свою важную специфику. В основу процесса включения ставится фактор субъектной позиции, осознания своих целей, особенностей и потребностей. Стратегической задачей специалистов сопровождения становится стимулирование у студентов осознанного и активного отношения к собственной жизни, развитие их субъектности и личностной автономии [16]. Вследствие этого ключевым фактором развития инклюзии в высшей школе становится деятельность по определению особых потребностей студентов с ОВЗ и оказанию им адресных и запрашиваемых ими форм поддержки. При этом важно заметить, что необходимой информации о создании специальных условий или введении адаптационных модулей при обучении студента-инвалида преподаватели вуза не получают ни в индивидуальной программе реабилитации, ни в заключении ПМПК. Конкретные меры психолого-педагогического сопровождения, адаптация программных материалов, использование различных форм обучения зависят от понимания студентом своих особенностей, его субъективной оценки испытываемых трудностей и индивидуального запроса на создание специальных условий.

Итак, специфика российской модели инклюзии заключается в идее сохранения активности самого человека с особыми потребностями и развития у него субъектности [13; 15].Инклюзия невозможна без активного участия и принятия, как невозможна она без осознания им своих образовательных потребностей и доли своего вклада в учебный процесс [3; 5]. Таким образом, категория образовательной потребности студента с ОВЗ становится одной из центральных тем как для научного анализа, так и для практики организации инклюзивного высшего образования.

В прикладном исследовании, проведенном в 2015–2016 гг. в университетах Москвы, была сделана попытка изучить содержание образовательных потребностей студентов с ограниченными возможностями здоровья. Результаты этого исследования позволяют прояснить некоторые важные закономерности.

Анализ литературных источников показал, отсутствие модели образовательной потребности, а все попытки изучить ее содержание не отражают единства представлений. В результате теоретического анализа в основу разработки моделибыло положено определение образовательных потребностей, данное В.И. Лубовским [18]: особые образовательные потребности – это потребности в условиях обучения, необходимых для оптимальной реализации актуальных и потенциальных возможностей человека с ОВЗ (когнитивных, энергетических и эмоционально-волевых, включая мотивационные). Под потребностью в психологии принято понимать

Педагогика

УДК 372.881.1

кандидат политических наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков Бикбаев Вадим Манцурович
Новосибирское высшее военное командное училище (г. Новосибирск)

СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ ПОНЯТИЯ «ИНОЯЗЫЧНАЯ КОММУНИКАЦИЯ»

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению некоторых вопросов трактовки иноязычной коммуникации. Подчеркивается, что иноязычная коммуникация является совместным видом деятельности индивидуальных и групповых субъектов. Рассмотрены некоторые вопросы соотношения общения и интерпретации.

Ключевые слова: вербальная коммуникация, информационная деятельность, иноязычная коммуникация.

Annotation. This article is devoted to some issues of interpretation of foreign language communication. It is emphasized that foreign language communication is a joint activity of individual and group subjects. The article discusses the relation of communication and interpretation.

Keywords: verbal communication, information activities, foreign language communication.

Введение. Иноязычная коммуникация, как научное понятие, находится в категориальных полях сразу двух базовых философских категорий гуманитарных наук – «деятельность» и «коммуникация».

Ее соотношение с целым рядом других понятий философии, психологии, педагогики и лингвистики становится достаточно очевидным при формировании категориального ряда (В.И. Разумов [17, с. 277]) (рисунок №1). Метод категориальных рядов позволяет также избежать понятийной путаницы, которая часто присутствует в исследованиях по проблеме коммуникаций (см.рис. №1).

Формулировка цели статьи: рассмотреть вопросы трактовки иноязычной коммуникации и вопросы соотношенияобщения и интерпретации.

Изложение основного материала статьи. С позиций деятельностного подхода иноязычная коммуникация представляется нам одним из видов совместной деятельности субъектов (индивидуальных и групповых), обладающим всеми ее атрибутами:

- совпадающими целями;
- согласующейся мотивацией, не противоречивыми личностными установками;
- общим управлением (самоуправлением), согласованием индивидуальных деятельностей во времени и пространстве, распределением задач, полномочий и ответственности;
- сопряжением последовательности операций в единой технологической платформе;
- совместным использованием средств и ресурсов;
- единым конечным результатом.

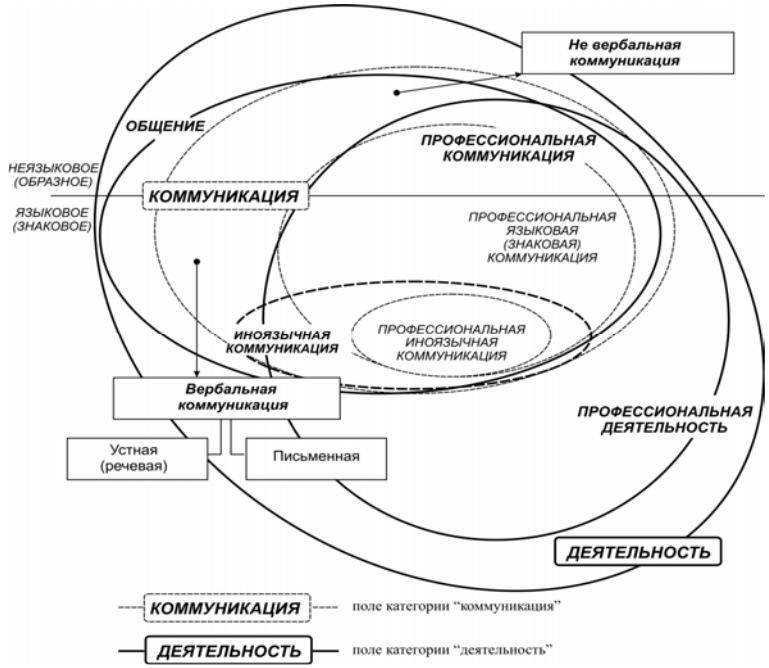


Рисунок 1. Категориальный ряд понятия «иноязычная коммуникация»

В другом поле следует избежать путаницы между категориями «коммуникация» и «общение», которые явно не тождественны между собой. Такая путаница и подмена значений редко возникает **в технократических концепциях,** где коммуникация отражает только одну, информационную функцию общения, либо обозначает ее инструмент.

Интеракционное же понимание коммуникации, напротив, достаточно близко по смыслу к общению, поскольку отражает все функции последнего: информационную, интеракционную и даже перцептивную. Следует отметить, что в отечественной науке общение и коммуникации разграничены достаточно давно в работах В.П. Конецкой [10, с. 304], Б.Д. Парыгина [16, с. 592], А.В. Соколова [19, с. 461] и др., однако, в связи с диалектическим развитием знания о коммуникации, определяемым двумя противоположными концепциями, эти разграничения не являются окончательными.

С одной стороны, общение как общечеловеческое социальное и психологическое явление гораздо шире коммуникации. В фундаментальных трудах Б.Г. Ананьева [2, с. 288], Л.С. Выготского [8, с. 368], С.Л. Рубинштейна [15, с. 720] и других исследователей общение трактуется как особая, универсальная форма взаимоотношений, возникающая в связи с потребностью в контакте с другими людьми.

поддержки, участия и принятия людей с особыми потребностями [8]. Осмысляя инклюзию как идею и модель изменений современного образования, очевидно, что недостаточно оснастить студентов специальными техническими средствами, а преподавателей – технологиями преподавания учебных дисциплин для разных категорий слушателей. Учебный процесс – это сложная система отношений, в которой необходима культура принятия любого человека как равного, основанная на принципах человечности [23]. Наиболее важной ступенью подготовки системы образования к реализации процесса качественной инклюзии является этап психологических и ценностных изменений всех его участников [3; 5; 22]. Необходимостьформирования инклюзивной культуры является многоплановой задачей и связана с расширением границ образовательного пространства вуза. Внутри учебного заведения культура отношения к инвалидности может транслироваться путем соответствующего позиционирования вуза в рамках собственных информационно-просветительских сред (интернет-портал, университетская газета, открытые тематические лекции и пр.). На этапе становления этических норм университета необходима информационно-просветительская работа, открыто сообщающая смыслы совместного обучения студентов с разными особенностями, а также обучающая принципам человечного отношения друг к другу [25]. Опыт показывает, что значительным ресурсом обладают проекты, реализованные совместно с общественными организациями и социально ориентированными НКО. Более узкой мерой, способствующей поддержке и адаптации молодых людей с инвалидностью и ОВЗ в инклюзивном вузе, является создание единого органа, занимающегося их вопросами и трудностями. Интересный опыт участия и проектной деятельности складывается, когда в этой работе участвует студенческий совет университета.

И, наконец, третье, и для нас самое важное. Пройти столь сложный путь,как обучение в университете, для человека с особыми нуждами и потребностями может стать невыполнимой задачей, если в университете не будет организовано *психолого-педагогическое сопровождение и поддержка*. Группа исследователей Института проблем инклюзивного образования разработала модель психологической помощи лицам с ОВЗ в вузе, которая подразумевает два вида помощи: 1) прямую, адресатом которой является сам студент с ОВЗ и 2) опосредованную (косвенную),когда помощь оказывается через его окружение (сокурсников, преподавателей и родителей) [16].

Результатом оптимальной программы психолого-педагогического сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья, выстроенной с учетом особых образовательных потребностей обучающихся, будет организация такого процесса обучения лиц с ОВЗ совместно с другими студентами, которая обеспечит доступность и качество достижения образовательных результатов и необходимых профессиональных компетенций.При этом важно заметить, что решения по организации специальных условий и различных форм поддержки студентов с инвалидностью могут быть сколь угодно дорогостоящими и интересными, однако оставаться неактуальными для адресата. Эффективность этих решений будет определяться тем, насколько оказываемая помощь востребована самим студентом с инвалидностью, соотносится ли она с его реальными особыми образовательными потребностями.«Важен не столько наличный уровень фактической предлагаемой социальной поддержки такого учащегося, сколько

инвалидностью, профессиональная ориентация детей-инвалидов, развитие практики целевого приема и целевого обучения.

Опыт Московского государственного психолого-педагогического университета доказывает эффективность адресных программ трудоустройства выпускников с инвалидностью. Процесс содействия трудоустройству выпускников, взаимодействие с внешними и внутренними потребителями (выпускниками и работодателями) строится в определенной последовательности:

– планируется процесс содействия трудоустройству выпускников;
– реализуется процесс содействия трудоустройству выпускников;
– формируется база предпочтений в трудоустройстве выпускников;
– изучаются запросы и ожидания работодателей (мониторинг потребностей работодателей);
– формируется банк вакансий с помощью интернет-технологий и непосредственного взаимодействия с работодателями по запросам выпускников;
– адресно используются вакансии, и проводится работа по закреплению рабочего места за конкретным выпускником;
– оказывается психолого-методическая помощь выпускникам в адаптационный период (проблемные ситуации) и др.

Понимая важность не только подбора рабочего места, но и закрепления его за молодым специалистом, со студентами старших курсов в течение последнего года обучения проводят работу по подготовке их к взаимодействию с работодателем (подготовка к собеседованию, составление конкурентоспособного резюме, эссе, характеристики от факультета о профессиональных компетенциях выпускников, анализ портфолио).

Итак, несмотря наличие ряда важных государственных решений, важно обсудить наиболее острые проблемы практики инклюзии в высшем образовании, отражающие реалии сегодняшнего дня и не всегда обсуждаемые как необходимые условия развития инклюзивного процесса в вузе.

Первое, что обращает на себя внимание, – это *неготовность самих участников образовательного процесса к работе с особыми категориями студентов*. Преподавательский состав вузов не имеет сформированных профессиональных компетенций для работы с лицами с инвалидностью и ОВЗ [3; 19; 24], что подтверждается исследованием, проведенным в Высшей школе экономики [8]. Исследование Тюменского государственного университета также подтверждает эти выводы: только каждый четвертый преподаватель ощущает себя профессионально готовым к обучению лиц с ОВЗ, и всего 9% обладают профессиональными навыками [6]. Профессиональная и психологическая готовность работников вуза, не только преподавателей, а всех участвующих в процессе взаимодействия, становится основным средовым фактором, влияющим на успешность инклюзии. «Преодоление этой взаимной изоляции… это не только вызов обществу, но и вызов лично каждому, кто задействован в этом процессе» [16, с. 41].В связи с этим одной из актуальных задач для вуза с инклюзивной траекторией развития является повышение квалификации сотрудников вуза в области навыков взаимодействия и техник обучения студентов с особыми образовательными потребностями.

Второе важнейшее условие и системная задача – *создание единого социокультурного пространства вуза*, которое было бы открыто для идеи

Ключевой задачей общения является установка, поддержание и развитие социальных связей между людьми. Включая в себя и коммуникации, общение в психологической науке выступает гораздо более объемным и многоплановым процессом непрерывного развития социальных контактов между людьми, (группами, объединениями), взаимного обогащения людей, информацией, эмоциями, убеждениями, смыслами и др. Общение, в итоге, выступает фактором и средой развития личности, причем в определенном возрасте – более, чем какая либо другая деятельность. Для полного понимания различий, следует отметить, что общение, как правило, трактуется как непрерывный и не ограниченный решением какой-либо задачи процесс.

Будучи одной природы с общением, коммуникация не заполняет все поле категории «общение», поскольку ее содержание гораздо уже. В современных теориях коммуникации разработано намного меньше модальностей, особенно в области неязыкового (образного) мышления, чем их существует в общении. Ряд форматов общения вообще исследованы только в теории психологии, а с точки зрения коммуникаций пока являются научной фантастикой.

С другой стороны, уже при нынешней информационной реальности, не каждая коммуникация может быть отнесена к общению, поскольку на практике существуют виды коммуникаций субъект (человек, группа, сообщество) – техническая система, и наоборот.

В качестве примера можно привести многочисленные программы в сети Интернет, которые генерируют коммуникации по заданным тегам без участия человека.

Еще одно отличие заключается в этимологии понятий в практико-ориентированных исследованиях. Наши собственные наблюдения, полученные в процессе патентного поиска и работы с литературой, дают возможность заключить, что категория «коммуникация» исключает стихийность и неуправляемость, «размытую» постановку цели, а также неопределенность планирования. Коммуникация – технологичный и, потому, организованный процесс. В связи с решением конкретных профессиональных задач, это понятие используется гораздо чаще, чем общение. Кроме того, коммуникация – ограниченный процесс, «находящийся» во временных и пространственных рамках, определяемый системами кодировки и технологиями. По сути, они обозначают отдельные акты деятельности.

Иноязычная коммуникация относится к понятийному полю языковой (знаковой) коммуникации, причем, здесь и далее, языковую (знаковую) коммуникацию мы рассматриваем в широком, семиотическом смысле. Ключевые идеи семиотики, заложенные еще в начале XX в. в работах Ч. Пирса [26, p. 455], Ф. де Соссюра [20, с. 432], Ч. Морриса [25, p. 59] и других ученых заключаются в том, что любые знаки становятся языком при условии их закономерной интерпретации – осмыслении, переводе и формировании истолкования, последующего признания, закрепления и фиксации в сознании людей.

Интерпретация, как процесс создания языка из отдельных знаков, подчиняется общим закономерностям, которые образуют инструмент познания и развития коммуникации. Язык в семиотическом смысле (Е.Д. Боева, Е.А. Кулькина и Е.Ю. Мирзоева [6, с. 216], В.В. Богуславская [5, с. 184] и др.) объединяет знаки любой природы и сложности, закономерно интепретированные в определенную систему, выполняющую

операциональную функцию в когнитивной и преобразующей деятельности человека.

Информационное направление современной семиотики (А.М. Арский, Р.С. Гиляревский, И.С. Туров, А.И. Черный [3, с. 489], Ю.С. Степанов [21, с. 168] и др.) позволяет достаточно точно позиционировать язык (в самом общем определении – систему знаков, кодирующих информационные сообщения в едином информационном пространстве) и языковые коммуникации в современных информационно-коммуникационных структурах и коммуникационных процессах.

Содержание понятия **«языковая (знаковая) коммуникация**» становится более ясным, если противопоставить его неязыковой (образной) коммуникации, т.е. такой связи, когда содержание передается целостным образом, без посредничества операциональной знаковой системы. Следует отметить, что такие коммуникации находятся вне предмета нашего исследования и применяются чаще в искусстве, чем в профессиональной деятельности, но на наш взгляд, они заслуживают самостоятельного научного поиска.

Дальнейшее уточнение сущности и содержания иноязычной коммуникации требует «семиотической специализации» (А.А. Леонтьев [11, с. 272]) коммуникаций в целом. Мы полагаем, что семиотические (классифицированные по природе и особенностям знаковой системы) варианты коммуникаций будут совпадать с семиотическими видами общения, выделенными Г.Ф. Черновой и Т.В. Слотиной [23, с. 240], но с учетом потенциальных возможностей коммуникации одновременно сочетать несколько семиотических систем.

К возможным вариантам, таким образом, можно отнести: исключительно речевые коммуникации, коммуникации с использованием знаков, «психологически эквивалентных языку» [Там же. С. 20]; коммуникации, использующие вторичные знаковые системы (графические и логические символы, математические языки и языки кодирования информации, пр.) с опорой на язык; коммуникации, использующие исключительно вторичные знаковые системы; коммуникации «с использованием ситуативно осмысляемых материальных объектов» [Там же. С. 21]. Первые три варианта относятся к вербальной (использующей слово) коммуникации.

Вербальная коммуникация, обладая всеми атрибутивными характеристиками базовых категорий и предыдущих понятий (коммуникация, языковая (знаковая) коммуникация, деятельность, взаимодействие), является наиболее распространенным видом коммуникаций, используемым человеком. «Язык (вербальный, человеческий) формирует человека и социум, охватывая фундаментальные области человеческой жизнедеятельности – культурную, интеллектуальную, социальную» [9, с. 11-12]. Обсуждая значение языка и, следовательно, вербальных коммуникаций человека, уместно привести и другое высказывание: «Власть языка над поведением человека обусловлена не только общезначимыми лингвистическими правилами и традициями людей, выраженными в языке культуры, но и спецификой разнообразных форм речевой коммуникации, которые широко распространены в повседневной жизни и обеспечивают интерсубъективное понимание» [12, с. 26]. Его автор опирается на функции речевой коммуникации, сформулированные Р.О. Якобсоном [24, с. 460]: эмотивную, конативную, контекстную,

возможностями здоровья на 2016–2018 годы и были созданы ресурсные учебно-методические центры по обучению инвалидов и лиц с ОВЗ. Целью проекта, в котором были объединены усилия Московского государственного психолого-педагогического университета, Российского государственного социального университета и МГТУ им. Н.Э. Баумана, стало создание системы повышения доступности и качества высшего образования для лиц с инвалидностью и ОВЗ. В 2017 году к сети РУМЦ, созданных на базе этих трех вузов, присоединились еще 13 ресурсных центров из других вузов России. Задача ресурсных учебно-методических центров заключается в содержательном изменении условий доступности высшего образования для лиц с инвалидностью и развитии инклюзивного процесса в высшем образовании в закрепленных за ними регионах нашей страны.

Стратегия системного подхода к обеспечению доступного и качественного обучения студентов с инвалидностью в высшей школе наиболее полно выражается в организации сетевого взаимодействия созданных ресурсных центров с другими вузами страны на основе трансляции опыта и технологий организации обучения для лиц с инвалидностью и ОВЗ. Реализация данной стратегии позволит решить важные социальные задачи, среди которых повышение количества лиц, ориентированных на получение высшего образования и успешно окончивших вуз;создание единого информационного пространства инклюзивного образования, обеспечивающего доступность и качество получения образовательных услуг;повышение уровня социализации студентов с инвалидностью за счет подготовки к самостоятельной профессиональной деятельности и успешного трудоустройства.

Задача трудоустройства людей с ОВЗ – серьезный вызов инклюзивной образовательной практике. В отношении высшего образования реализация данной задачи содержательно распадается на несколько проблемных областей:

•неготовность рынка труда принять всех выпускников с ОВЗ, получивших высшее образование;

•низкая активность выпускника с ОВЗ по отношению к собственной ситуации трудоустройства, снижающая эффективность всех усилий со стороны государства и общественных организаций.

По данным комплексного всероссийского мониторинга высшего образования для инвалидов и лиц с ОВЗ, проведенного по заказу Общественной палаты РФ [9], соотношение приема и выпуска студентов с инвалидностью за последние три года увеличилось с 37 до 75%, в то время как трудоустроен только каждый четвертый выпускник. Ближе к окончанию вуза уверенность студентов-инвалидов в гарантированном трудоустройстве неукоснительно снижается, по мере того, как они узнают реальную ситуацию на рынке труда, а ожидания относительно возможности приносить пользу обществу нарастают с каждым курсом и стремительно падают, когда студенты оканчивают вуз и стараются воплотить эту мечту в жизнь.

В качестве ответа на эти и другие вызовы были разработаны различные меры Правительства РФ, направленные на развитие системы занятости лиц с ОВЗ и контроль их трудоустройства [1; 21]. Образовательной политикой запланирован систематический мониторинг трудоустройства инвалидов, окончивших в том числе и высшие учебные заведения, и разработан целый ряд мероприятий по содействию трудовой занятости лиц с ОВЗ. Среди них – разработка программ содействия трудоустройству выпускников с

призванные способствовать реализации прав и свобод граждан с инвалидностью и ОВЗ, повышению их качества жизни и вовлеченности в полноценную жизнь общества.

В числе первых государственных стратегических решений действует программа «Доступная среда» на 2011–2020 годы, одной из задач которой является создание «безбарьерной» городской среды и повышение доступности приоритетных объектов и услуг для маломобильных граждан [привод. по: 4]. В высшем образовании реализация этой программы позволила привлечь внимание руководителей к вопросу повышения доступности университетской образовательной среды для всех категорий обучающихся. Стоит отметить, что к настоящему времени 21,5% зданий, являющихся местами предоставления образовательных услуг и местами для временного проживания обучающихся, приспособлено для инвалидов [20]. В первую очередь задачи государственной программы касались устранения архитектурных препятствий путем установки пандусов, лифтов, подъемников, поручней и обеспечения прочих условий, необходимых для обучения маломобильных студентов. Тем не менее,внешний аудит и самооценка вузами доступности среды [12] показали, что во многих университетах такие условия удалось создать только в одном из корпусов (или на одном из этажей), в то время как не менее важные для студентов учебные территории, общежития, библиотеки и т.п. остались не охваченными данными изменениями.

Помимо этого, реализация задач по обеспечению доступности коснулась не только архитектурной доступности, но и доступности образовательных услуг. Развитие инклюзивного образования поставило вопрос о необходимости изменений самого учебного процесса в учреждениях высшего образования. Во-первых, учебные заведения используют стратегию перехода к инклюзивному образованию путем адаптации образовательных программ и учебных материалов, организации специальных условий для проведения аттестационных мероприятий и для студентов с особыми потребностями, оптимизации доли учебной нагрузки студента за счет увеличения сроков обучения и разработки индивидуальных учебных планов. Во-вторых, ведется работа по введению различных адаптационных дисциплин прикладной, просветительской, психологической и иных направленностей, которые бы способствовали полноценному вхождению студентов с инвалидностью в образовательную среду высшей школы. В-третьих, совершенствуются способы ведения учебного процесса, приобретаются соответствующее техническое оборудование и специальные средства обучения, расширяющие доступность учебных материалов для разных категорий студентов. Министерством образования и науки РФ даны подробные методические рекомендации [14] по организации образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ОВЗ в вузах. Как правило, более успешными в процессе расширения условий образования становятся молодые и крупные учебные заведения, имеющие внебюджетные средства на такие формы модернизации учебного процесса, а также высшие учебные заведения, имеющие опыт и собственные наработки (в т.ч. научные) в сфере обучения людей с особыми образовательными потребностями.

Именно на базе трех таких вузов согласно Межведомственному комплексному плану мероприятий по обеспечению доступности профессионального образования для инвалидов и лиц с ограниченными

информативную, контактную и кодовую, обеспечивающие, в совокупности, все многообразие когнитивной и преобразующей деятельности человека.

Философские исследования проблем языка и вербальной коммуникации в условиях глобализации и информатизации современного общества, выполненные Ю.Н. Меньшиковой [12], А.И. Милостивой [13, с. 159], Е.В. Сидоровым [18, с. 153], Д.В. Телегиным [22, с. 26] и др. учеными, называют в их числе:

- попытку унификации человеческого сознания, при котором теряется культурная и национальная уникальность языка;
- снижение интеракции вербальных коммуникаций, постепенное вытеснение их «обменом информации»;
- появление множества производных знаковых систем, вторичных по отношению к исходным, основным языкам, но вытесняющих язык. С другой стороны, этими же учеными доказано, что языковые барьеры сегодня выступают едва ли не основным фактором, сдерживающим глобализацию. В числе прочих авторов, ими актуализирована проблема иноязычной компетенции и целенаправленной подготовки коммуникантов – носителей разных языков, но участвующих в различных видах совместной деятельности.

Исследования Н.В. Альбрехт и И.М. Кондюриной [1, с. 242], В.Н. Базылева [4, с. 163], С.А. Вишнякова и Л.А. Дунаевой [7, с. 166], А.В. Олянич и О.В. Поповой [14, с. 103], других авторов позволяют заметить, что из ряда других видов вербальной коммуникации, иноязычная коммуникация выделяется только использованием в качестве основной языковой системы иностранного языка. Если исследование не ведется в поле филологии, лингвистики и лингводидактики, можно, с определенной долей упрощения, заключить, что это – единственная отличительная атрибутивная характеристика.

Выводы. Иноязычная коммуникация, таким образом, представляет собой акт управляемого (самоуправляемого) взаимодействия коммуникантов с целью их взаимного обогащение знаниями, необходимыми для решения задач совместной деятельности, в котором основу операционального оснащения составляет вербальная знаковая система на базе языка, иностранного, по крайней мере, для одного из коммуникантов.

Литература:

1. Альбрехт, Н.В., Кондюрина, И.М. Иноязычная коммуникация как средство развития профессиональной мобильности студентов неязыкового вуза: монография / Н.В. Альбрехт, И.М. Кондюрина. – Екатеринбург: РГППУ, 2013. – 242 с.
2. Ананьев, Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – СП: Питер, 2001. – 288 с.
3. Арский, А.М. и др. Инфосфера: Информационные структуры, системы и процессы в науке и обществе / А.М. Арский, Р.С. Гиляревский, И.С. Туров, А.И. Черный. – М.:ВИНИТИ, 1996. – 489 с.
4. Базылев, В.Н. Коммуникация и перевод: монография / В.Н. Базылев. – М.: Изд-во Московского гуманитарного университета, 2012. – 163 с.
5. Богуславская, В.В. Язык и коммуникации: коллективная монография / С.А. Афанасьева, В.В. Богуславская, О.М. Воскерчьян, Ю.Л. Гончарова, Э.А. Китанина, М.В. Ковынева, И.М. Маевская, В.Б. Морозова, М.П. Смирнова, В.А. Сущенко, Н.В, Сущенко, Р.М. Тазапчиян, В.И. Тузлукова, Е.П. Чубова,

Е.Ю. Шаповалова, С.В. Шведова. Кн.1. – Ростов-на-Дону: ИУИ АП, 2009 – 184 с.

6. Боева, Е.Д. и др. Коммуникация. Язык. Знак: монография / Е.Д. Боева, Е.А. Кулькина, Е.Ю. Мирзоева. – М.: МГГУ, 2011. – 216 с.

7. Вишняков, С.А., Дунаева, Л.А. Иноязычная вербальная коммуникация: преподавание, изучение, освоение в контексте теории средового подхода: монография / С. А. Вишняков, Л. А. Дунаева. – М.: Флинта: Наука, 2017. – 166 с.

8. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М.: Национальное образование, 2016. – 368 с.

9. Кабахидзе, Е.Л. Лингвофилософские аспекты коммуникации в условиях глобализации: дис. ... канд. философ. наук: 09.00.11 / Кабахидзе Екатерина Львовна. – М., 2013. – 172 с., С. 11-12.

10. Конецкая, В.П. Социология коммуникации / В.П. Конецкая. - М.: Международный университет Бизнеса и Управления, 1997. – 304 с.

11. Леонтьев, А.А. Прикладная психолингвистика речевого общения и массовой коммуникации / А.А. Леонтьев. – М.: НПФ «Смысл», 2008. – 272 с.

12. Менщикова, Ю.Н. Речевая коммуникация: прагматический аспект: автореф. дис. ... кандидата философских наук: 09.00.01 / Менщикова Юлия Николаевна. – Омск, 2008. – 26 с.

13. Милостивая, А.И. Синергетические аспекты вербальной коммуникации и перевода: монография / А.И. Милостивая. – Ставрополь: Параграф, 2012. – 159 с.

14. Олянич, А.В., Попова, О.В. Иноязычная коммуникация: инновационные технологии профессионально ориентированного обучения студентов аграрных вузов: монография / А.В. Олянич, О.В. Попова. – Волгоград: Волгоградский ГАУ, 2017. – 103 с.

15. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2007. – 720 с.

16. Парыгин, Б.Д. Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории / Б.Д. Парыгин. – СПб.: ИГУП, 1999. – 592 с.

17. Разумов, В.И. Категориально-системные методы в подготовке ученых / В.И. Разумов. – Омск: Изд-во Омского государственного университета, 2004. – 277 с.

18. Сидоров, Е.В. Речевая коммуникация: фундаментальные необходимости: монография / Е.В. Сидоров. – М.: Изд-во Российского государственного социального университета, 2009. – 153 с.

19. Соколов, А.В. Общая теория социальной коммуникации / А.В. Соколов. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 2002. – 461 с.

20. Соссюр, Ф. Курс общей лингвистики / Фердинанд де Соссюр. – Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 1999. – 432 с.

21. Степанов, Ю.С. Семиотика: монография / Ю.С. Степанов. – М.: Наука, 1971. – 168 с.

22. Телегин, Д.В. Языковые коммуникации в современном обществе: социально-философский анализ: автореф. дис. ... канд. философ. наук: 09.00.11 / Телегин Дмитрий Владимирович. – М., 2008. – 26 с.

23. Чернова, Г.Р., Слотина, Т.В. Психология общения / Г.Р. Чернова, Т.В. Слотина. – СПб.: Питер, 2015. – С. 20–21, 240.

*Ключевые слова:*инклюзивное образование, высшее образование, инвалидность, развитие, ресурсный центр, образовательные потребности.

Annotation. This paper presents an analysis of current challenges for inclusive education in Russian universities, discussed problems related to an academic process in the field learning of students with special needs (accessible environment, special tools and technologies for educating disabled people, developing an inclusive culture, etc.). It is concluded that it is necessary to study the educational needs of students with disabilities. A theoretical-empirical model of the educational needs is proposed, tested in the framework of the study of students with disabilities receiving higher education. The study compared the data of full-time / correspondence students with / without disabilities. The result of the research was conclusions about the similarity and specificity in the content of special educational needs of students.

*Keywords:*inclusive education, higher education, disability, development, Resource Centre, educational needs.

Введение. За последние несколько лет на государственном уровне произошел ряд серьезных изменений относительно понимания роли граждан с инвалидностью в жизни общества. Негативные последствия их социальной изоляции были осознаны на разных уровнях: социальном, экономическом, политическом. Одним из результатов данного переосмысления стала формулировка задачи расширения доступности образования для людей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) и инвалидностью. В качестве цели принимаемых на сегодня мер выступает развитие инклюзивного образования, то есть такой системы организации учебного процесса, в рамках которой все участники могут обучаться вместе независимо от их статуса (здоровья, национальности, социального положения и др.) и получать равные возможности для реализации себя в жизни общества.

Однако в процессе осуществления стратегии инклюзивного подхода в образовании выявляются противоречия, актуальные на сегодняшний день. Во-первых, несмотря на то, что система образования опирается на довольно хорошо разработанный законодательный уровень, развитие инклюзивного образования сталкивается с недостатками и неготовностью нормативно-правовой базы регионального уровня [13]. Во-вторых, обширные изменения и стратегии развития инклюзивного образования заложены в государственные программы [7], но реализация поставленных целей остается невозможной в связи с фактической неготовностью образовательных учреждений, отсутствием их самостоятельных внутренних планов по реализации государственных программ [2; 18]. В-третьих, узкое понимание значения инклюзивного образования как образования для обучающихся с ОВЗ ограничивает развитие идеи инклюзии в образовании и влияет на качество инклюзивного процесса и его развивающие эффекты. Попробуем развернуть это подробнее.

Изложение основного материала статьи. Следует подчеркнуть, что в настоящее время нормативно-правовая база инклюзивного образования сформирована: эта деятельность регулируется Конституцией РФ, законами «Об образовании в Российской Федерации», «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации», Конвенцией о правах инвалидов, а также Конвенцией о правах ребенка и Протоколом № 1 Европейской конвенции о защите прав человека и основных свобод. В рамках исполнения обозначенных актов действуют различные государственные программы и стратегии,

6. Cohen S. (1980) Aftereffects of stress on human performance and the buffering hypotesis // Psychological Bulletin. 1980. Vol. 88. P. 82–108. [Электронный ресурс] Режим доступа: http://gn24.net/tests/test-samootsenki-stressoustojchivosti-s-kouhena-i-gvilliansona.html(дата обращения 12.12.16)

7. Evald F. Zeer, Elena A. Yugova , Natalia P. Karpova & Olga V. Trubetskaya (2016) Psychological Predictors of Human Hardiness Formation. International journal of environmental & Science education. Volume 11. pp. 7035-7044

8. Maddi, S., Khoshaba, D. (2004). Hardy training. Managing stress for perfomance and health enhancement. Irvine: Hardiness Institute, 301 p.

Психология

УДК 159.922.76:616.89

кандидат психологических наук,
директор Алехина Светлана Владимировна
Институт проблем инклюзивного образования
федерального государственного бюджетного
образовательного учреждения высшего
образования «Московский государственный
психолого-педагогический университет» (г. Москва);
кандидат психологических наук,
старший научный сотрудник Лебедева Анна Александровна
Международная лаборатория позитивной психологии
личности и мотивации Национального исследовательского
университета «Высшая школа экономики» (г. Москва);
научный сотрудник Смольникова Мария Николаевна
Институт проблем инклюзивного образования
федерального государственного бюджетного
образовательного учреждения высшего
образования «Московский государственный
психолого-педагогический университет» (г. Москва)

«ИНКЛЮЗИВНАЯ ПОВЕСТКА» ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОТ СИСТЕМЫ К СУДЬБЕ

Аннотация. В статье анализируется актуальное состояние инклюзивного образования в российских вузах, раскрываются проблемы, связанные с обеспечением образовательного процесса для студентов с особыми потребностями (доступность среды, специальные средства и технологии образования для лиц с ОВЗ, развитие инклюзивной культуры и т.п.). Делается вывод о необходимости изучения образовательных потребностей студентов с ограниченными возможностями здоровья. Предлагается теоретико-эмпирическая модель образовательной потребности, апробированная в рамках исследования студентов с ОВЗ, получающих высшее образование. В исследовании были сопоставлены данные студентов очного/заочного отделений, имеющие/не имеющие инвалидность. Результатом исследования стали выводы о сходстве и специфике в содержании особых образовательных потребностей студентов.

24. Якобсон, Р.О. Избранные работы / Р.О. Якобсон. - М.: Прогресс, 1985. – 460 с.

25. Morris, C.W. Foundations of the theory of signs / Charles William Morris. – Chicago: University of Chicago Press, 1938. – 59 p.

26. Peirce, C.S., The Logic of Interdisciplinarity / C.S. Peirce. – Berlin: Akademie Verlag, 2009. – 455 p.

Педагогика

УДК: 378.046.4

старший преподаватель Болдинова Ольга Геннадьевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Южный федеральный университет» (г. Ростов-на-Дону)

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ К СОЦИАЛИЗАЦИИ ДОШКОЛЬНИКОВ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. В статье рассмотрены основные направления формирования готовности педагогов и специалистов дошкольных образовательных организаций к социализации детей в инклюзивном образовании.

Ключевые слова: формирование готовности, социализация дошкольников, инклюзивное образование.

Annotation. The article describes the main directions of formation of readiness of teachers and specialists of preschool educational organizations in the socialization of children in inclusive education.

Keywords: formation of readiness, socialization of pre-school children, inclusive education.

Введение. В «Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования» по направлению подготовки «Педагогическое образование» указывается на необходимость овладения будущими педагогами профессиональными компетенциями, направленными на осуществление педагогического сопровождения социализации дошкольников, обучения, воспитания и развития с учетом их социальных и индивидуальных особенностей, в том числе особых образовательных потребностей. Но исследований посвященных формированию готовности педагогов к социализации детей в условиях инклюзии в настоящее время нет, лишь рассмотрены некоторые направления данного процесса.

В исследовании Т.Е.Ивановой дан анализ готовности педагогов к социализации дошкольников, однако в нём не нашло отражение формирования готовности педагогов к социализации дошкольников в условиях инклюзивного образования. В то время как по прогнозам Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), в мире ожидается увеличение детей с ограниченными возможностями здоровья и нарушениями развития. Система инклюзивного образования направлена на преодоление затруднений в обучении и воспитании дошкольников, но не рассматривается вопрос о формировании готовности педагогов к социализации дошкольников всех категорий.

В ряде научных исследований последних лет анализировался опыт совместного обучения детей с сенсорными, двигательными,

интеллектуальными нарушениями со сверстниками с нормативным развитием (О.А. Денисова, М.И. Земцова, И.Ю. Левченко, Е.Т.Логинова, М.И. Никитина, Т.С. Овчинникова и др.). Были разработаны вариативные модели интеграции (полная, частичная, временная и эпизодическая) детей с ограниченными возможностями здоровья. В исследованиях Т.С. Овчинниковой разработана концепция системы обучения и воспитания дошкольников с неярко выраженными нарушениями развития в группах общеразвивающей направленности. А исследований направленных на выявление готовности к социализации педагогов и специалистов, работающих в инклюзивных дошкольных образовательных организациях не было. Актуальность исследования по формированию готовности педагогов к социализации детей в инклюзивном образовании определила цель статьи.

Формулировка цели статьи. Целью статьи является раскрыть направления работы по формированию готовности педагогов к социализации детей в инклюзивном образовании.

Изложение основного материала статьи. Формирование готовности педагогов к социализации дошкольников в условиях инклюзивного образования невозможно рассматривать без понимания проблема социализации дошкольников. Она достаточно широко стала изучаться в России в конце XX века. Первые целенаправленные исследования в данной области очень тесно связаны с изучением особенностей детского сообщества как микрофактора социализации. Закономерности социализации дошкольников изучены в исследованиях С.А.Козловой, Т.Б.Захараш, Т.Е.Ивановой, И.В.Сушковой, которые могут быть в определенной степени использованы при формировании готовности педагогов к социализации детей в инклюзивном образовании.

В исследованиях С.А.Козловой рассмотрены особенности ознакомления дошкольников с социальной действительностью, через понятия «окружающий мир», «природный мир», «социальный мир», «социальная действительность». Социализацию дошкольников автор рассматривает как двусторонний процесс с нескольких позиций:

– социализация выступает как адаптация к социальному миру, где активность ребенка пассивна и он является продуктом обстоятельств;

– активность ребенка ограничена на уровне «впитывания» социального опыта;

– ребенок взаимодействует с окружающим миром и преобразует его.

Эти позиции С.А.Козлова предлагает рассматривать как определенные стадии в процессе социализации – приспособления к изменению, преобразованию социального мира и себя в нем. Вхождение дошкольника в социальный мир, его социализация осуществляется в условиях проявления и преобразования себя. Содержание и объем преобразований связаны с возможностями возраста. Их реализация зависит от методологии педагогической стратегии, которую осуществляют взрослые. В связи с тем, что каждый дошкольник социализируется по-своему и накапливает различный социальный опыт, необходимо грамотно осуществлять индивидуальный подход к детям.

В исследованиях Т.Б.Захараш выделены педагогические условия реализации принципа единства индивидуального и коллективного

Следует отметить, что обучение самих преподавателей гуманитарных, социальных и экономических дисциплин основам ЗОЖ и идеям формирования жизнестойкости – это первостепенная задача, поскольку развивать то, о чем не имеешь представление, невозможно.

Выводы. Жизнестойкость предполагает глубокое понимание жизненных процессов; без серьезной базы знаний это не представляется возможным. Учитывая, что суть жизнестойких убеждений составляет система мировоззрения о мире, о человеке и об отношении человека и мира, то именно образовательная среда, в которой протекает учебный процесс, в частности, методическое обеспечение конкретных учебных дисциплин, является одной из основных составляющих, необходимых для успешного их формирования.

Жизнестойкость позволяет укрепить волю человека. Тезис о том, что жизнестойкость есть ресурс устойчивости к стрессам, представляется достаточно глубоким, поэтому обучение жизнестойкости – это сложная педагогическая задача, решение которой в вузе возможно при комплексном подходе. Учебные дисциплины гуманитарного, социального и экономического цикла могут выступать средством решения этой задачи. Задействовать потенциал учебной дисциплины не только для передачи определенной суммы знаний и развития умений и навыков, а также для воспитания будущего специалиста – это «challenge» для педагога. В рамках обучения иностранному языку мы предлагаем проводить:

1. Посредством ролевой игры реконструкции стрессовых ситуаций в квазипрофессиональной деятельности и проигрывание возможных вариантов выхода из них.
2. Ознакомление и обсуждение (через применение учебной дискуссии) проблем, связанных с формированием жизнестойкости, подведение итогов – рефлексия с целью сформулировать и переосмыслить свое отношение к жизненным ситуациям.

Рекомендацией, не связанной с обучением иностранному языку, является организация повышения квалификации преподавателя-предметника по вопросам смыслообразующих конструктов здорового образа жизни и формирования жизнестойкости.

Представленная работа вносит вклад в развитие научного знания о природе адаптационных ресурсов личности и формировании жизнестойкости у студентов вуза.

Литература:

1. Иконникова, С. Н., Лисовский, В. Т. (1982) На пороге гражданской зрелости: Об активной жизненной позиции современного молодого человека. Ленинград: Лениздат. 175 с.
2. Леонтьев, Д. А. (2003) Психология смысла. Москва: Смысл. 314.
3. Чаусова, О. А. (2011) Жизнестойкость молодежи в современном социально-экономическом пространстве России. Власть. 11. 100-103.
4. Шварева, Е. В. (2011) Жизнестойкость как психологическая характеристика участников современной образовательной среды Педагогическое образование в России. 4. 180-185.
5. Югова, Е. А. (2011) Рациональная организация учебного процесса как условие формирования здорового образа жизни студентов. Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 6. 168 – 176.

Определяя содержание обучения жизнестойкости в рамках вышеупомянутых учебных дисциплин, мы выделяем те сферы коммуникативной деятельности, которые можно «эксплуатировать» для достижения обозначенной цели, отбираем соответствующий языковой материал, разрабатывая систему упражнений, определяем подходящие способы взаимодействия преподавателя и студентов, развивающих не только иноязычную коммуникативную компетенцию, но и работающих на формирование жизнестойкости, то есть обучающих брать на себя ответственность, уметь брать на себя риски, учиться противостоять внешнему давлению и преобразовывать жизненные события в новые опыт и знания. Из всего спектра методов обучения наиболее эффективными, соответствующими поставленной цели, на наш взгляд, являются активные и интерактивные методы, а именно: дискуссия и ролевая игра, поскольку они направлены на стимулирование интереса и активизацию студентов за счет личностного вовлечения в процесс обучения через соотнесение с реальными потребностями и одновременно решают частнометодические задачи, направленные на развитие речевых, когнитивных, творческих способностей студентов. Проведение дискуссии и ролевой игры на иностранном языке должны проходить в соответствии с общими правилами проведения дискуссий, но учитывать специфику учебной дисциплины.

Примерная рабочая программа по иностранному языку для неязыковых вузов выделяет несколько сфер общения, проблематика которых соотносится с вопросами жизнестойкости. Речь идет о бытовой сфере общения, включающей в себя ряд тем, например, «Семейные традиции, уклад жизни», «Биография», «Досуг в будние и праздничные дни», социально-культурной сфере общения, где рассматриваются, в частности, такие темы «Образ жизни современного человека в России и за рубежом», «Здоровье, здоровый образ жизни», и профессиональной сфере общения и теме «Employment (Прием на работу)».

Две первые сферы общения и обозначенные темы могут стать благодатной почвой для обсуждения следующих проблем: биографии успешных известных юристов, которые представляют выигрышные жизненные сценарии; принципы ЗОЖ; принципы time-management; семейные ценности, распределение домашних обязанностей позитивное восприятие новых социальных ролей, например, при создании своей семьи; занятия спортом и их значение. В сфере профессионального общения можно выделить тему «Employment (Прием на работу)». В рамках закрепления материала по этой теме можно предложить ролевые игры, ведущим сюжетом которых будет, например, проигрывание стрессовых ситуаций на рабочем месте и способов противостояния этим сложным ситуациям.

Уровень владения языка у студентов первого курса неязыкового вуза –это, как правило, А1-А2, редко В1 и выше (уровень указан в соответствии с Общеевропейской шкалой уровней владения иностранным языком). Поэтому работа на занятии выстраивается над таким образом, чтобы сначала снять потенциальные языковые трудности в задании и, если это, например, работа с текстом, то подготовить студентов к восприятию текста. Так, тексты о биографиях успешных известных юристов представляют выигрышные жизненные сценарии людей, которые ставят перед собой цели и достигают их, которые более уверены в себе и своем успехе, устойчивы к стрессу, эффективно управляют ситуацией, обладают мотивацией к самореализации, проявлению лидерских качеств.

(социального) опыта, которые определены на основе механизма социализации и могут быть использованы в процессе социализации старшего дошкольника:

– учет интересов в группе сверстников, расширение их сферы и направленности, совпадение детских интересов;

– обеспечение каждому ребенку эмоционального комфорта в группе сверстников;

– постепенное объединение детей в деятельности на основе их интересов;

– организация совместной деятельности, позволяющей представить значимость каждого ребенка для сверстников;

– формирование у детей навыков, отражающих проявление социальной направленности.

Автор подчеркивает, что социальная направленность проявляется во взаимодействии с детьми и взрослыми, и используют для этого понятия «коллективистическая направленность», «единство индивидуального и коллективного опыта».

В исследованиях И.В.Сушковой выдвинут ряд требований к социально-личностному развитию дошкольников, к этим требованиям она относит:

– развитие положительного отношения ребенка к себе, другим людям, окружающему миру, формирование коммуникативной и социальной компетентности дошкольников;

– формирование у ребенка положительного самоощущения, проявляющегося в уверенности в своих возможностях, в том, что он хорош и любим;

– воспитание у дошкольника чувства собственного достоинства, осознания своих прав на собственное мнение, выбор друзей, видов деятельности, игрушек, личные вещи, на использование личного времени по собственному усмотрению;

– формирование у ребенка положительного отношения к окружающим людям, проявляющееся в уважении и терпимости к детям и взрослым независимо от социального положения, расовой и национальной принадлежности, вероисповедания, языка, возраста, пола, личностного и поведенческого своеобразия, уважении к чувству собственного достоинства других людей, их мнению, желаниям, взглядам;

– освоение детьми ценностей сотрудничества с другими людьми через оказание им помощи при осознании ее необходимости, планирование совместной работы, соподчинение и контроль своих желаний, согласование с партнерами по деятельности потребностей, планов и действий;

– формирование у дошкольников ответственности за другого человека, данное слово, общее дело;

– развитие коммуникативной компетентности детей через распознание эмоциональных переживаний и состояний окружающих, выражение собственных переживаний;

– формирование у дошкольников социальных навыков освоения способов разрешения конфликтных ситуаций, согласования действий, установления новых контактов.

Анализ исследований педагогических условий и требований к социализации дошкольников позволил определить комплекс педагогических условий обеспечения готовности педагогов к социализации детей. Данный

комплекс педагогических условий представлен организационными, программными и технологическими условиями, обеспечивающими ориентацию в педагогической деятельности на общечеловеческие ценности, использование педагогами методов обретения детьми опыта совместных переживаний в инклюзивном образовании, стимулирования внутренней и внешней активности ребенка, регулирования средовых влияний на развитие детей, предоставления личности ребенка свободы выбора, активного участия всех детей в творчески-преобразующей деятельности.

На основе разностороннего анализа психолого-педагогической и специальной литературы, в процессе обоснования комплекса педагогических условий обнаружилась необходимость в создании модели готовности педагогов к социализации дошкольников в инклюзивном образовании. (Рисунок 1.)

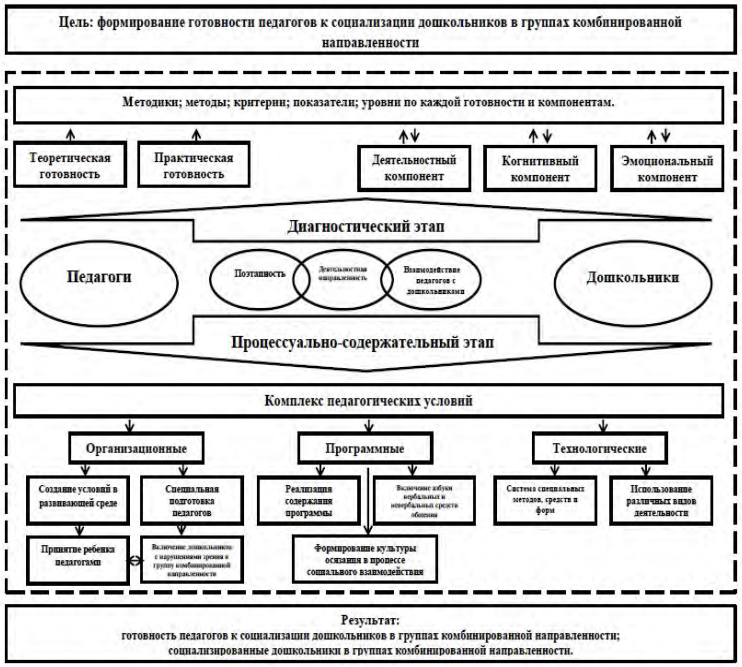


Рисунок 1. Модель готовности педагогов к социализации дошкольников в инклюзивном образовании

Эта модель включает в себя критерии и уровни, этапы, методику диагностики готовности педагогов к социализации дошкольников в условиях инклюзивного образования, и его повышения посредством освоения и создания комплекса педагогических условий социализации детей в инклюзивной дошкольной образовательной организации.

Полученные результаты показывают, что более половины студентов оценивают уровень стрессоустойчивости ниже удовлетворительного. В частности, удовлетворительную стрессоустойчивость показывают 30 % опрошенных, плохую – 20% респондентов и очень плохую 15% студентов. И лишь 35% учащихся, принимающих участие в опросе отметили у себя хорошую и отличную стрессоустойчивость.

Жизнестойкость – это не столько физическая выносливость человека, сколько нравственная категория, определяющая способ взаимодействия человека с миром. Образовательная среда является многоуровневой системой отношений и от ее участников требуются немалые усилия по переработке и переживанию большого количества разнообразной информации (Шварева, 2011). Эта деятельность ведет к развитию дистрессовых состояний, что подтверждается и результатами наших исследований (таблица 2). Соответственно, с большой долей вероятности, мы можем утверждать, что формирование жизнестойкости молодежи в представленной возрастной группе это необходимое звено для сохранения здоровья и долголетия. И, в свою очередь, является психолого-педагогическим условием, обеспечивающим эффективность развития образовательной среды.

Рассматривая проблему в аспекте жизнестойкости студентов, следует отметить отсутствие четкой целостной модели собственного жизненного пути молодых людей, а также отсутствие у них практических навыков на этапе выхода в жизнь и несформированность смысловой саморегуляции. И как следствие в жизненно важный период становления большинство из них выходит социально неприспособленным. Авторы полагают, что одним из механизмов повышения адаптации в социальной среде выступает именно жизнестойкость личности и указывает на то, что развивать ее необходимо еще в процессе обучения, чтобы подготовить молодых людей к предстоящим стрессовым ситуациям. Были исследованы взаимосвязи жизнестойкости с готовностью к профессиональному самоопределению, что позволяет нам говорить о том, что если человек обладает такой характеристикой личности, как жизнестойкость, то он проявляет большую готовность и в сфере профессионального самоопределения (Чаусова, 2011).

Следует отметить, что имеющиеся по изучаемому вопросу исследования не акцентируют внимание на возможности и необходимости формирования жизнестойкости в процессе обучения в вузе, где непосредственно происходит становление специалиста и закладываются основы профессиональной деятельности.

Процесс «погружения» в профессию в высшем учебном заведении начинается с первого курса, где будущие специалисты начинают изучать дисциплины гуманитарного, социального и экономического цикла, которые, в свою очередь, обязательно носят профессионально-ориентированный характер. К дисциплинам вышеупомянутого цикла относятся и следующие два учебных предмета (в соответствии с ФГОС): «Иностранный язык» и «Иностранный язык в сфере профессиональной деятельности».

Иностранный язык как учебная дисциплина обладает мощным воспитательным потенциалом, который может способствовать созданию педагогических условий, стимулирующих формирование жизнестойкости как ресурса устойчивости к стрессам и сохранения личностной ценности через преобразование стрессогенных жизненных событий в новые возможности.

методическое обеспечение формирования жизнестойкости в рамках обучения иностранному языку в неязыковом вузе, а именно: определялось содержание обучения, отбирались наиболее эффективные методы и средства обучения. На третьем этапе оформлялись выводы и составлялись рекомендации.

Одним из факторов, определяющих высокую жизнестойкость человеческого организма, является готовность к стрессам. Именно поэтому, самооценку стрессоустойчивости студентов можно считать показателем, отражающим *состояние жизнестойкости* и дающим возможность прогнозирования ее проявления в сложных жизненных ситуациях, это наиболее выраженный показатель у студентов данной возрастной группы (Зеер, Югова, 2016).

Обработка результатов тестирования осуществлялась путем подсчета суммы баллов, набранных испытуемым по всем вопросам теста и определялась по приведенной ниже таблице (таблица 1).

Таблица 1

Оценка стрессоустойчивости

Оценка Стрессоустойчивости	Возраст			
	18-29	30-44	45-54	55-64
Отлично	0,5	2,0	1,8	1,3
Хорошо	6,8	6,0	5,7	5,2
Удовлетворительно	14,2	13,0	12,6	11,9
Плохо	24,2	2,3	22,6	21,9
Очень плохо	34,2	33,0	23,3	31,8

В результате проведенного опроса получены следующие результаты самооценки стрессоустойчивости, с учетом возраста респондентов (таблица 2).

Таблица 2

Самооценка стрессоустойчивости

Оценка стрессоустойчивости	Кол-во студентов (чел)	Кол-во студентов, %
Отлично	22	17
Хорошо	23	18
Удовлетворительно	37	30
Плохо	26	20
Очень плохо	20	15

Для выявления готовности педагогов к осуществлению процесса социализации дошкольников было проведено анкетирование педагогов-психологов, учителей-дефектологов, учителей-логопедов, воспитателей дошкольных образовательных организаций. В анкетировании принял участие 141 человек, из них 117 воспитателей, 8 педагогов-психологов, 8 учителей-логопедов, 4 педагога-дефектолога, 4 музыкальных руководителя.

Педагогам была предложена анкета, которая включала 16 вопросов, направленных на выявление их знаний о программах социализации детей; о соответствии их современным требованиям и возможностям детей; об условиях, методах, средствах, формах, необходимых для социализации; о навыках определения критериев, показателей социализации дошкольников; о взаимодействии специалистов, родителей по вопросам социализации детей.

Готовность к осуществлению процесса социализации определялась по следующим показателям. Если специалист достаточно полно и содержательно отвечал на 13–16 из предложенных вопросов, то его уровень выраженности готовности к осуществлению процесса социализации дошкольников определялся как высокий.

Среднему уровню выраженности готовности к осуществлению процесса социализации детей соответствовали достаточно полные и содержательные ответы на 8–12 из предложенных вопросов, при схематичных ответах или отсутствии ответов на остальные вопросы.

Если педагоги отвечали полно и содержательно на 7 и менее вопросов при схематичных ответах или отсутствии ответов на остальные вопросы, то их относили к низкому уровню выраженности готовности к осуществлению процесса социализации дошкольников.

Обработка анкет педагогов позволила выявить следующие показатели их готовности к осуществлению процесса социализации:

– высокий уровень готовности продемонстрировали 7% педагогов;

– среднему уровню готовности соответствовали 27% педагогов;

– низкий уровень готовности продемонстрировали 66% педагогов.

Данные показатели свидетельствуют о низком уровне готовности педагогов к осуществлению процесса социализации дошкольников на начальном этапе экспериментальной работы. Наибольшие затруднения у них вызывали вопросы о программах социализации детей, соответствии их современным требованиям и возможностям детей; об условиях, методах, средствах, формах, необходимых для социализации; навыках определения критериев, показателей, оценки, контроля уровня социализации; о взаимодействии специалистов, родителей по вопросам социализации детей в условиях инклюзивного образования.

Все это свидетельствовало о необходимости повышения уровня готовности педагогов к осуществлению процесса социализации дошкольников в условиях инклюзивного образования.

Нами была разработана и апробирована программа профессиональной переподготовки педагогов в Южном федеральном университете.

Перед педагогами были поставлены требования к созданию условий социализации детей:

- организация чувственного опыта в процессе ознакомления детей с миром вещей и социальными явлениями;

- стимулирование компенсаторных механизмов детей с нарушениями в процессе специально организованного взаимодействия с окружающими;
- сочетание словесного описания с чувственным восприятием социальных процессов и явлений;
- наполнение словесных обозначений предметов и явлений чувственным опытом, на основе использования приема проговаривания всех действий ребенка и свойств предметов, которые он использует;
- использование специфических методов стимулирования активности ребенка с нарушениями;
- четкая, грамотная, выразительная речь педагога;
- включение активного осязания, действующего совместно с другими сохранными анализаторными системами, в игровую деятельность детей и воспитание культуры осязания в социуме;
- включение детей с ОВЗ в социальные ролевые игры совместно со сверстниками и взрослыми;
- разработка социальной азбуки вербальных и невербальных знаков коммуникации для детей с ОВЗ;
- знакомство с нормами общения и формирование способов самоконтроля внешних коммуникативных проявлений (жестов, мимики, пантомимика);
- обогащение двигательного опыта коммуникативными жестами; использовать специальные упражнения на развитие моторики пальцев и координации движений на социальном материале;
- наличие и расширение активного словаря синонимов – приветствий, благодарностей, просьб, обращений и т.д., социально значимых для совершенствования коммуникации детей.

Готовность педагогов к социализации детей в условиях инклюзивного образования определялась умением организовать и реализовать комплекс педагогические условий. Организационных: оптимальная наполняемость инклюзивной группы; согласие родителей на пребывание ребенка с ОВЗ в инклюзивных группах; создание безопасной социализирующей среды. Программных: развитие детей с ОВЗ на основе компенсаторных процессов; создание ситуаций взаимодействия в детско-взрослом сообществе, в совместной игровой деятельности, использование программно-методического комплекса формирования культуры осязания в социуме; реализация «Программы социализации дошкольников с нарушениями зрения в инклюзивных группах». Технологических: система форм и методов работы с детьми с ОВЗ по восполнению имеющихся у ребенка пробелов в социальном опыте; постепенное включение в групповые и коллективные формы деятельности; использование индивидуально-дифференцированной специальной наглядности в зависимости от степени и уровня нарушения.

После реализации программы профессиональной переподготовки для выявления динамики готовности педагогов к осуществлению процесса социализации дошкольников в условиях инклюзивного образования было проведено их повторное анкетирование, аналогичное констатирующему эксперименту. Сравнительные результаты уровня готовности специалистов к осуществлению процесса социализации детей в условиях инклюзивного образования представлены в рисунке 2:

на другие личные дела. В связи с этим еще одной причиной стресса у студентов можно назвать нерегулярное питание и недостаточное количество сна (Югова, 2011).

Годы учебы в вузе для большинства студентов – это период определения в личной жизни, поскольку студенческий возраст – это возраст высокой брачной активности, причем многие из тех, кто вступает в брак после окончания учебы, часто знакомятся с будущим супругом в студенческие годы. Жизненный опыт свидетельствует, что мало кому из юношей и девушек удается избежать такого периода, когда личные проблемы отодвигают учебу на второй план, что также является причиной стресса у молодых людей (Иконникова, 1982). Противоречие между личной и профессиональной сферами – одно из основных в студенческом образе жизни.

Жизнестойкость характеризует меру способности личности выдерживать стрессовую ситуацию, сохраняя внутреннюю сбалансированность и не снижая успешности деятельности (Леонтьев, 2003). Сальваторе Мадди с коллегами замечает, что жизнестойкие убеждения не должны расходиться с реальным положением дел, как в случае с оптимистическими убеждениями (Maddi, Khoshaba, 2004).

Компоненты жизнестойкости формируются в детстве, отчасти в подростковом возрасте, но этот процесс необходимо продолжать и на стадии юношества. Их формирование во многом зависит от грамотно выстроенного процесса обучения, в том числе и в высшем учебном заведении. В частности, для развития стрессоустойчивости принципиально важна поддержка инициативы студента, одобрение в случае решения сложных задач. Для развития принятия риска важно богатство впечатлений, изменчивость и неоднородность среды.

Формулировка цели статьи. Статья направлена на обоснование необходимости формирования жизнестойкости студентов в системе профессиональной подготовки, что обусловлено низкой стрессоустойчивостью обучающихся вузов и, соответственно, снижением самосохранения и продолжительности жизни. Авторы статьи считают, что содержательный и дидактический ресурс дисциплин гуманитарного, социального и экономического цикла, в частности учебных дисциплин «Иностранный язык» и «Иностранный язык в сфере профессиональной деятельности», предоставляет реальные возможности для формирования жизнестойкости студентов.

Изложение основного материала статьи. В процессе исследования были использованы следующие методы: теоретические (теоретический анализ и конкретизация); диагностические (Тест самооценки стрессоустойчивости С. Коухена (Cohen, 1980)); методы графического изображения результатов.

Опытно-экспериментальной базой исследования являлись Российский государственный профессионально-педагогический университет и Уральский государственный юридический университет. При исследовании самооценки стрессоустойчивости принимали участие 128 респондентов (средний возраст 17±1,5 лет).

Исследование проблемы проводилось в три этапа: на первом этапе осуществлялся анализ отечественных и зарубежных литературных источников по изучаемой проблеме. На втором этапе определялась база для проведения эксперимента, проводилась самооценка стрессоустойчивости студентов, осуществлялась обработка полученных результатов. Разрабатывалось

жизнестойкости именно в рассматриваемой возрастной группе. Дидактические методы, предлагаемые авторами, -учебная дискуссия и ролевая игра. В статье раскрыты и обоснованы педагогические подходы к формированию жизнестойкости человека, используемые в профессиональном образовании при языковой подготовке студента, необходимые для преодоления жизненных трудностей, возникающих в процессе онтогенеза личности. Материалы статьи могут быть полезными для педагогов, психологов, психофизиологов и других специалистов, занимающихся проблемами поддержки и помощи обучающимся, испытывающим проблемы в сложных жизненных ситуациях.

Ключевые слова: жизнестойкость, стрессоустойчивость, профессиональное образование, позитивное образование.

Annotation. The relevance of the researched problem is conditioned by the absence of methodological support and study aids on students' hardiness formation at a higher educational institution, and growing functional loads leading to the stressful situations that influence the human health status and life expectancy. The research methods are students' self-report based on the S. Cohen and G. Willianson Perceived Stress Scale questionnaire (stress resistance self-evaluation) that allows to prove the necessity to form hardiness in the age group under consideration, and the questionnaire survey that allows to determine the students' awareness on the hardiness issue and the necessity to form hardiness of the students, particularly, through the disciplines of humanities, social and economic sciences. The didactic methods are the classroom discussion and the role-play. The article discloses and corroborates the pedagogical approaches to the human hardiness formation that are used in the foreign language teaching during the vocational education at the university level and are necessary to overcome life difficulties evolved during the personal ontogenesis. The article can be of practical value to educators, psychologists, psycho-physiologists, and other professionals dealing with support and assistance to those students who experience problems in difficult situations.

Keywords: hardiness, stress resistance, vocational education, positive education.

Введение. Образ жизни современного студента характеризуется высокой степенью социальной активности. Умение быть дисциплинированным и собранным, необходимость запоминания большого количества информации за малое количество времени, рационально организованный учебный день, общение с большим количеством новых людей, принятие верных решений в самых разнообразных ситуациях требуют от студента большой выдержки, эмоционального напряжения и внутренней стойкости. Подобная ситуация негативно сказывается как на профессиональной подготовке студентов, так и на их здоровье. В то же время, юношеский возраст – это период стремительного развития и быстрых изменений личности. Это утверждение особенно актуально для обучающейся молодежи, поскольку уровень здоровья юношей и девушек обусловлен не только высокими интеллектуальными нагрузками в процессе обучения в вузе, но прежде всего пренебрежительным отношением к принципам здорового образа жизни.

В качестве своей главной функции студенты выделяют получение знаний для осуществления будущей профессиональной деятельности. Акцентируем внимание и на том, что студенты ведут очень активный образ жизни. Основное время у студентов уходит на обучение в вузе, затем на подготовку домашнего задания, остальное время уходит на общение с друзьями и родственниками и

Уровень	Эксперимент	
	Констатирующий	Контрольный
Высокий	7%	57%
Средний	27%	43%
Низкий	66%	0%

Рисунок 2. Уровень готовности педагогов к социализации дошкольников в условиях инклюзивного образования (%)

Результаты рисунка 2 свидетельствуют о положительной динамике готовности специалистов к социализации детей в инклюзивном образовании.

Высокий уровень готовности к социализации дошкольников в условиях инклюзивного образования на этапе контрольного эксперимента показали на 50% специалистов больше, чем на этапе констатирующего эксперимента.

Количество педагогов со средним уровнем готовности к социализации дошкольников в условиях инклюзивного образования увеличился на этапе контрольного эксперимента на 16 %.

Низкий уровень готовности педагогов к социализации дошкольников в условиях инклюзивного образования на этапе контрольного эксперимента не показал никто. Это свидетельствует об эффективной работе с педагогами в процессе профессиональной переподготовки. Данные показатели демонстрируют достаточно высокую выраженность готовности педагогов к социализации дошкольников в условиях инклюзивного образования.

Специалисты убедительно продемонстрировали знания о программах социализации дошкольников в условиях инклюзивного образования; соответствии их современным требованиям и возможностям детей; знания об условиях, методах, средствах, формах, необходимых для социализации; навыки определения критериев, показателей, оценки, контроля уровня социализации, взаимодействия со специалистами, родителями по вопросам социализации детей в условиях инклюзивного образования.

Выводы. Подводятся общие итоги проведенного исследования, можно сказать: В ходе исследования уточнено понятие «готовность педагогов к социализации дошкольников в группах комбинированной направленности». Выявленные в ходе исследования критерии оценки готовности педагогов к социализации дошкольников в условиях инклюзивного образования позволяют отслеживать динамику уровней социализации дошкольников в инклюзивных группах: владение навыками пробуждения у ребенка стремления к совместной деятельности со сверстниками вне зависимости от состояния зрения; владение приемами обеспечения адекватного социального статуса ребенка в инклюзивной группе; создание благоприятного микроклимата для обеспечения положительного эмоционального состояния дошкольников в процессе взаимодействия; наличие сформированных педагогами у воспитанников динамики первичных коммуникативных навыков социализирующей направленности. Теоретически обоснован и экспериментально проверен комплекс педагогических условий, включающий организационные,

программные, технологические условий, освоение которого обеспечивает повышение уровня готовности педагогов к социализации дошкольников в инклюзивном образовании.

Литература:

1. Болдинова О.Г Управление качеством профессионального педагогического образования студентов-инвалидов на основе мониторинга. // Образование. Наука. Инновации: Южное измерение. 2013. № 6 (32). С. 17-22.

2. Болдинова О.Г. Готовность педагогов к социализации дошкольников в группах комбинированной направленности. // В сборнике: Комплексное сопровождение образования и профессионального становления инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья Материалы Международной научно-практической конференции. Под редакцией О.Л. Лехановой. 2016. С. 42-46.

Педагогика

УДК:378.2

кандидат технических наук, доцент Бородин Дмитрий Никитович
Донской государственный технический университет (г. Ростов-на-Дону);
кандидат психологических наук,
доцент Мисиров Динамутдин Несретдинович
Академия психологии и педагогики
Южного федерального университета (г. Ростов-на-Дону)

ВИЗУАЛИЗАЦИЯ ТРЕХМЕРНЫХ ОБЪЕКТОВ В ИНЖЕНЕРНОЙ И КОМПЬЮТЕРНОЙ ГРАФИКЕ

Аннотация. В статье рассматривается особенности проецирования в инженерной и компьютерной графике. Рассматривается способы проецирования с различных ракурсов, задаваемых точками зрения на объект - направлениями проецирования в инженерной и компьютерной графике. Предлагаемая технология обучения инженерной и компьютерной графике позволяет активизировать восприятие студентами учебного материала. Развивает интерес к изучаемой дисциплине, повышает эффективность и качество восприятия учебного материала.

Ключевые слова: координатные оси, проектирование, визуализация, трехмерная модель, виды, компьютеризация обучения, компьютерные технологии; начертательная геометрия; инженерная графика.

Annotation. In this paper the peculiarities of the projection in the engineering and computing graphics are considered. The ways of the projection from the different positions, which are determined by the points of views and directions of the projection are considered applying to the engineering and computing graphics. The suggested technology of the study of the engineering and computing graphics enables to activate the perception of studying material by the students. It develops the interest to the studying discipline and increases the effectiveness and quality of the perception of the studying material.

Keywords: the coordinate axes, the projection, the visualization, the 3-D model, the species and projections, the computing study, the computational technologies, the projective geometry, the engineering graphics.

5. Маркова А.К. Психология усвоения языка как средства общения. – М.: Педагогика, 1974. – 239 с.

6. Плотникова С.В. Развитие лексикона ребенка: учебное пособие Флинта. 2011. – 223 с.

7. Смирнова Е.О. Детская психология: учебник. Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС. 2012 . – 735 с.

8. Шипилина Л.А. Методология и методы психолого-педагогических исследований: учебное пособие. Флинта. 2011. – 204 с.

9. Шхапацева М.Х. Современный русский язык. Майкоп: редакционно-издательский отдел АГУ, 2013. — 475 с.

10. Кучиева Л.А., Ногаева С.Е.Обучение тексту на уроках русского языка в начальной школе. функциональный подход. Учебно-методическое пособие / Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Северо-Осетинский государственный педагогический институт". Владикавказ, 2016.

11. Цаликова М.А.Изучение устойчивых сравнений в осетинской школе.Учебно-методическое пособие Владикавказ, 2011.

12. Цаликова М.А., Хадашева С.А. Определительные конструкции в теоретическом освещении на материале русского, осетинского и английского языков // Международный журнал экспериментального образования. 2015. № 1-1. С. 99.

13. Фардзинова М.Д.Формирование дискуссионных умений у учащихся в ходе изучения односоставных предложений русского языка//Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2014.№ 4 (19). С. 177-179.

Педагогика

УДК 378.2

доктор педагогических наук, доцент Югова Елена Анатольевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования «Уральский
государственный педагогический университет» (г. Екатеринбург);
кандидат педагогических наук, доцент Югова Мария Анатольевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования «Уральский государственный
юридический университет» (г. Екатеринбург)

ФОРМИРОВАНИЕ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ СТУДЕНТОВ ПОСРЕДСТВОМ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Аннотация. Актуальность исследуемой проблемы обусловлена отсутствием методического обеспечения и дидактических разработок по формированию жизнестойкости студентов в процессе их обучения в высшем учебном заведении, на фоне возрастающих функциональных нагрузок, вызывающих стрессовые ситуации, влияющие на состояние здоровья и продолжительность жизни человека. Методами исследования данной проблемы являются самооценка стрессоустойчивости по С. Коухен и Г. Виллиансон, позволяющая обосновать необходимость формирования

прозрачные, нежные; в полдень – солнечные, радостные, яркие; вечером – задумчивые, таинственные; утром поля леса и реки – спокойные, сверкающие; в полдень – яркие, шумные, переливающиеся; вечером – спокойные, уставшие, загадочные).

- Что вы чувствуете, рассматривая пейзажи в солнечную и пасмурную погоду? (радость, нежность, легкость и грусть, печаль, задумчивость).

Совместно с учащимися делается вывод, что любые оттенки человеческих чувств можно изобразить тихими и звонкими, тёплыми и холодными красками.

- Какие цвета использовал М. Кулумбегов для передачи характера снежных гор Кавказа? (оттенки белого, серебристого, сиренево – голубого;

вдалеке виднеются склоны, покрытые лесом и лугами, которые художник изобразил изумрудными, ярко-желтыми и коралловыми цветами).

- А какие цвет присутствуют на картине В. Поленова? (по небу плывут белоснежные, серые, пушистые облака; трава и деревья пожелтели и имеют золотистый и багряный окрас, но кое-где еще видные редкие зеленые краски).

Пользуясь словариком, учащиеся пробуют описать картины авторов и определить их настроение.

Затем класс делится на две группы. Каждой группе дается задание: выбрать и словесно описать один из пейзажей по памяти по следующему алгоритму:

- Что нарисовано на первом плане? Почему?
- Что изображено на заднем плане картины?
- Какие цвета помогают передать настроение картины?
-Почему художник использовал именно эти цвета?
- Какие бы цветы вы использовали, чтобы описать пейзаж родных мест. Почему?

Выводы. На наш взгляд такая предварительная работа по картине приучает детей тренировать воображение, обостряет внимание к слову. Словесное рисование требует от учащихся вдумчивого отношения к деталям, изображенным на картине, раскрывает перед детьми мира художественных вкусов, формирует культуру чувств, общения, взаимодействия в группе.

Проведенное исследование не является исчерпывающим, так как многие вопросы требуют дальнейшей разработки и уточнения. Однако даже в представленном виде методический опыт работы может быть использован в образовательном процессе.

Литература:

1. Виноградов В.В. История русского литературного языка. Избранные труды. - М.: Наука, 1978. - 320 с.

2. Газаева Л.В., Тебиева Ф.К. Коммуникативный аспект обучения предикативной основе предложения в школе / Сборник студенческих научных статей Молодежь и наука: Материалы X региональной студенческой научной конференции, посвященной 90-летию СОГПИ. Выпуск X. В двух частях. Ч. 2. Сев.-Осет. гос. пед. ин-т. – Владикавказ: Издательство СОГПИ, 2014. –245 с.

3. Замуруева Н.А. Современные зарубежные методики обучения письменной речи // Проблемы языковой подготовки студентов: подходы и перспективы: Материалы Всероссийской научно-практической конференции / Воронеж. гос. технол. акад. – Воронеж : ВГТА. 2006. – С. 55-57.

4. Золотова Г.А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса Монография. — М., 2007. – С. 168– 187; С. 248– 273.

Введение. Главная задача компьютерной визуализации - это возможность рассмотреть геометрические фигуры со всех сторон, проанализировать конструктивные особенности детали. Цель визуализации - обеспечить интерпретацию, а картинка (правильнее обобщенный вид отображения) является средством этого. Важной задачей компьютерной визуализации является изучение методов создания видов отображения для конкретных компьютерных моделей.

Традиционные способы визуализации предметов в инженерной графике заключались в построении проекций объектов на плоскости, параллельных осям координат. При увеличении количества сечений изображение предмета становится перегруженным. При выполнении большого количества фигур одновременно прочитать изображение становится еще более затруднительным. Для этого необходимо показать объект в виде поверхности, со всеми ее особенностями.

Формулировка цели статьи. В нашей статье отражены необходимые для нашего исследования приемы визуализации объекта инженерной и компьютерной графике. Цель использования визуализации - содействовать активизации познавательной деятельности студентов, повышении качества подготовки.

Изложение основного материала статьи. Актуальность проблемы визуализации проецирования объектов определяется современными требованиями качественной подготовки студентов в процессе изучения инженерной графии, моделирования сложных форм, особенно в контексте визуализации модели, получения конструктивных способов (методов, алгоритмов) решения геометрических задач практической деятельности.

выявляются как на этапе подготовки, так и в процессе визуализации и определяются совокупностью факторов, влияющих на выбор способа визуализации (типа представления геометрической модели), конкретизацию характеристик (параметров), отражающих качество визуализации, форму (тип описания) и содержание представляемой информации, которая может быть (или должна быть) получена из визуализированной модели. Все эти факторы связаны между собой, взаимозависимы.

Особенности компьютерной визуализации объектов при компьютерном трехмерном моделировании существенно изменяет традиционный процесс проектирования изделий машиностроения.

Методы использование графических приемов визуализации информации по инженерной графике позволяет переводить информацию в визуальную форму, повысить скорость обработки материала за счет использования эффективных способов. Натуральное изображение объекта с последующим его каркасным изображением дает студенту полное представление о данной поверхности. Дальнейшее выполнения проекции базируется на основе полученного визуального восприятия, что позволяет составить определенные алгоритмы построения.

Вначале формируется трёхмерная модель объекта в виде аксонометрической проекции, которую можно просматривать с различных ракурсов, задаваемых точками зрения на объект - направлениями проецирования. На заключительной стадии, по созданной модели компьютерной системой автоматически генерируется традиционный чертеж

объекта с задаваемыми пользователем изображениями - видами, разрезами и сечениями.

В графических компьютерных системах модель отображается в прямоугольной изометрии по четырем или более фиксированным направлениям проецирования:

слева, спереди, сверху;
справа, спереди, сверху;
справа; сзади, сверху;
слева, сзади, сверху.

Практическое применение визуализации представлено на рис.1. где изображено восемь направлений проецирования, заданных точками зрения на объект.

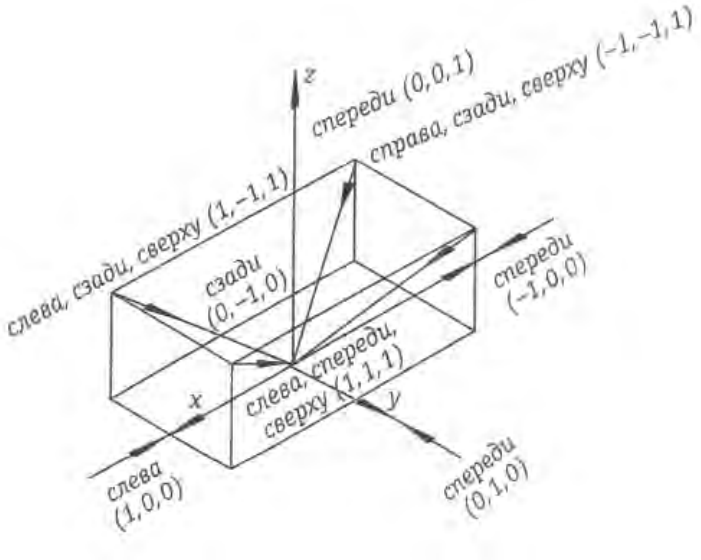


Рисунок 1

Направления проецирования — векторы, позволяющие построить изометрические проекции в различных ракурсах. Положение векторов задается точками 1—8.

русского языка. Конечно, такие упражнения надо начинать проводить за одну-две недели до написания сочинения. Какие цели должны преследовать эти упражнения? Прежде всего, содержательную и языковую подготовку к сочинению. Это может быть словарная работа (изучение цветообозначений, например), изучение специальных терминов, связанных с творчеством живописцев, различного рода творческие работы. Могут оказаться эффективными творческое изложение, сочинение-миниатюра по опорным словам, работа над композиционными частями будущего сочинения и др.

Так, например, учащихся можно познакомить с картинами двух известных художников: Михаила Кулумбегова и В.Д. Поленов «Золота осень». Основная тематика картин – изображение природы родного края.

Несомненно, что первые сочинения по предложенным картинам должны быть устными и сопровождаться беседой.

Описание картины – самая трудная форма сочинения. Как правило, оно проводится в старших классах, однако в начальной школе необходимо вводить на уроках русского языка элементы описания картины. Как правило, в начальных классах школьники описывают картину по вопросам, определяя, во-первых, тему картины (что на ней изображено); во-вторых, ее композицию, передний план, задний план, расположение предметов. В-третьих, действующих лиц, действие, если оно есть. Наконец, идейный смысл, «настроение» картины и т.д.

Беседу по картинам можно построить следующим образом. Познакомит школьников с творчеством обоих художников. Объяснить, что картина с видом природы называются пейзажами. И несмотря на то, что авторы картин совершенно не знакомы с друг другом, их роднит любовь к родной земле, которую они смогли отобразить на своих полотнах М. Кулумбегов изобразил природу Кавказа, а В. Поленов – красоту русских лесов и рек. Затем предложить учащимся ответить на следующие вопросы:

- Как вы думаете, при помощи каких средств художники смогли выразить свою любовь к родному краю? (цветом, мазочками, пятном, линией, тоном).

- Порассуждайте, какая природа нас окружает? (высокие горы и горные реки).

- Сравните две картины и поразмышляйте, как меняется даже один и тот же вид природы в разное время года и суток? (утром горы - воздушные,

однородными членами, сложных предложений, прямой речи и т. д. [6, с. 13].

Эффективным приемом работы в начальной школе, позволяющим сделать речь учащихся образной, яркой, выразительной, является написание коротких текстов по картине. В первую очередь, картина положительно воздействует на чувства ребенка, открывая перед ним те стороны жизни, с которыми он мог бы и не столкнуться в своем непосредственном опыте. Картина способствует познанию жизни, помогает глубже понять те явления, которые уже знакомы школьнику.

В большинстве случаев, в начальной школе для этого используют учебные картины, так как они доступны учащимся, удобны для использования на уроке, но не всегда достаточно выразительны. Поэтому целесообразно использовать художественные картины, которые позволяют развивать у учащихся наблюдательность, воображение, учат понимать искусство живописи.

Эффективная методика обучения сочинению по пейзажным картинам может предполагать несколько этапов: подготовка учителя к сочинению, подготовка учащихся, урок обучающего сочинения по картине, проверка сочинений учащимися, их анализ учителем.

На первом этапе учитель, определяет основные задачи урока, выделяет коммуникативно-речевые умения, которые предполагается формировать при подготовке и написании сочинения по пейзажу.

Далее предстоит выбор картины в соответствии с задачами урока, типом текста будущего сочинения, возрастными особенностями и уровнем развития обучаемых. Необходимо учитывать, что еще до работы в классе учителю самому следует проанализировать картину, определить ее предметное содержание, наличие подтекста, основной идеи, а также главные средства выразительности, использованные художником. Целесообразно обратиться к искусствоведческой литературе по картине, познакомиться с биографией и творчеством художника, историей создания картины. Наиболее значительные сведения, которые помогут обучаемым понять картину, конечно, должны быть сообщены на уроке.

Преподавателем продумывается последовательность учебных действий, связанных с картиной, после чего начинается следующий этап подготовки сочинения по картине, состоящий из предварительной работы с учащимися: они должны рассмотреть выбранную учителем картину (репродукцию или подлинник в музее).

Интересный нюанс – предложить им использование «корреспондентский блокнот» для записи своих впечатлений и полученной информации. Каждый листок блокнота служит для записей по определенной микротеме будущего сочинения. Учащиеся заполняют эти листки постепенно. На одном из листков учащиеся пишут название картины (ученикам можно предложить пофантазировать на эту тему), на другом - данные о жизни и творчестве художника, на третьем – историю создания картины, заметки о цветовом решении произведения, его композиции, описание героев картины (если это сюжетное произведение), созданное в картине настроение, собственное отношение к картине. На каждом листке в соответствии с определенной микротемой учащийся должен подобрать ключевые слова, образные выражения.

Успешное написание сочинения во многом зависит от продуманности учителем последовательности подготовительных упражнений на уроках

№	Положение наблюдателя	Координаты точек		
		X	*Y*	*Z*
1	Сверху, спереди, слева	1	1	1
2	Сверху, спереди, справа	1	-1	1
3	Сверху, сзади, справа	1	-1	1
4	Сверху, сзади, слева	1	-1	1
5	Спереди	0	1	0
6	Сверху	0	0	1
7	Слева	-1	0	0
8	Справа	1	0	0

Направления проецирования можно задать, соединив вершины куба, грани которого параллельны плоскостям проекций, с центром координат.

В инженерной компьютерной графике направления проецирования определяются точками зрения на объект (см. рис.1), задаваемыми координатами *X,Y,Z* — единичными векторными эквивалентами. В таблице приведены значения векторных эквивалентов [1].

Из таблицы и рис. 1. следует, что основные виды (по ГОСТ 2.305-68) являются частными случаями прямоугольной изометрической проекции объекта, когда точка зрения на объект расположена на соответствующей координатной оси, а вектор направления проецирования совпадает с координатной осью и направлен к началу координат (направления 5-8).

В современных САПР точка зрения на объект задается в сферической системе координат, обеспечивающей просмотр модели с любой стороны путем бесступенчатого приращения координат, задаваемым перемещением пользователем манипулятора мышь.

Пользователи, осваивающее трехмерное моделирование имеют затруднения с ориентацией в пространстве в процессе просмотра трехмерной модели.

Для подготовки студентов к освоению трехмерной компьютерной графики в программу дисциплины «Начертательная геометрия. Инженерная графика» целесообразно включить раздел «Изометрические проекции объекта с различных ракурсов».

На рис. 2, 3 приведен алгоритм построения изометрических проекции простейшего объекта - пирамиды *SABC* с четырех точек зрения.

На рис. 2 это проекции точек: 1, 2, 3, 4, задаваемые координатами *X,Y,Z* — векторными эквивалентами (см. таблицу) при величине масштаба 25мм =1 [1].

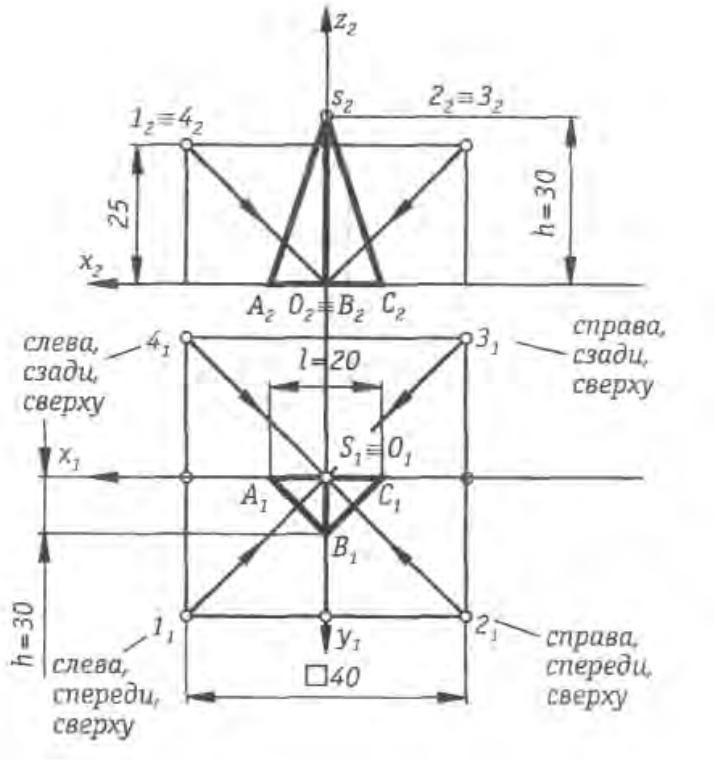


Рисунок 2

На рис. 3 приведены изометрические проекции пирамиды с различных ракурсов, позволяющие отображать на переднем плане те элементы объекта, которые необходимы для решения поставленной задачи.

предполагающий обучение языку в процессе его функционирования в речи. При этом функциональный подход включает «не только определение статуса исследуемых синтаксических единиц, но и выявление их функциональных потенций в процессе коммуникации» [13].

Современный функционально-коммуникативный принцип изучения синтаксических единиц базируется на том, что единицы синтаксиса существуют как единство формы, семантики, функции. В этой связи синтаксическая единица должна существовать и исследоваться как единство структурного, семантического и функционального аспектов.

Следует отметить то, что важная заслуга в разработке понятия «функция» принадлежит Пражской лингвистической школе. В своих исследованиях особый акцент исследователи пражской школы делают на том, что собственно коммуникативную функцию выполняют лишь синтаксические единицы, элементы других уровней приобретают коммуникативную значимость только через единицы синтаксического уровня.

Нельзя не согласиться с Г.А. Золотовой в том, что в ходе изучения синтаксических единиц русского языка целесообразно «осуществить функциональное изучение синтаксических явлений в направлении от языковой системы к речевой деятельности». По её мнению, «синтаксис непосредственно соотносится с процессом мышления и процессом коммуникации: единицы других уровней языковой системы участвуют в формировании мысли и коммуникативном ее выражении только через синтаксис. В этом специфика синтаксиса как реального явления и как научного объекта» [4, с. 6].

Как показывает практический опыт работы, в основном, учащиеся при составлении собственных высказываний используют простые предложения, а иногда просто короткие фразы, состоящие из одного, двух слов. Это приводит к тому, что школьники не умеют высказать ясную и логически законченную мысль, в том числе и на своем родном языке. Зачастую практически обходятся отдельными высказываниями, односложными словами «да» и «нет». Причины разные, однако, основными являются:

- отсутствие мотивированных речевых ситуаций, создаваемых учителем;
- исключение потребности в монологе;
- неумением грамотно высказать свои мысли.

Следует также учесть, что речевые упражнения, как правило, не дают заметного эффекта за короткий срок – нужна долгая, систематическая работа учащихся и учителя. Поэтому в процессе учебной деятельности следует создавать условия для формирования связной речевой деятельности детей, для общения, для выражения своих мыслей. Учитывая выше сказанное, можно констатировать, что коммуникативный подход может вывести учащихся на новый уровень в овладении средствами общения: от интуитивного владения языком к осознанному, умелому использованию предложений разной структуры и семантики при решении соответствующих коммуникативных задач.

Активное усвоение учащимися синтаксических конструкций происходит в процессе изучения раздела «Предложение», с его темами: «Виды предложений», «Главные и второстепенные члены предложений», «Сложное предложение» и т. п. Так, В ходе изучения элементов морфологии и синтаксиса младшие школьники усваивают правила согласования, беспредложного и предложного управления, порядка слов, составления предложений с

речевой деятельности с понятием языка. Речевая деятельность есть объект, изучаемый психолингвистикой и другими науками: язык есть специфический предмет, реально существующий как составная часть объекта (речевой деятельности) и моделируемый психолингвистами в виде особой системы для тех или иных теоретических или практических целей. Психолингвистика рассматривает речевую деятельность как «субъективный» аспект в формировании конкретного речевого высказывания [3, с. 36].

Известно, что вопросам формирования речевой деятельности учащихся методисты всегда уделяли особое внимание. Об этом свидетельствуют многочисленные научные исследования Б.Г.Ананьева, Л.А.Венгера, Б.Ф.Ломова, В.В.Богословского, Л.С.Выготского, В.А.Крутецкого, А.Н.Леонтьева, А.Р.Лурия, С.Л.Рубинштейна и др.

В данном аспекте одной из актуальных и отвечающих современным требованиям проблем становится изучение связной речи, поиск методически оправданных способов и приёмов, направленных на формирование речевых умений у обучающихся [7 – 10 и др].

Формулировка цели статьи. Цель данной публикации - рассмотреть сущность функционального подхода в работе над развитием речи учащихся младших классов при составлении коротких текстов по картине.

Изложение основного материала статьи. В процессе формирования речевых навыков на начальном этапе обучения достаточно сложно определить характер всей работы по языку в начальной школе. Поэтому, необходимо вспомнить основные этапы методики обучения связной речи учащихся начальной школы. Традиционно развитие речи осуществляется в ходе изучения фонетически, грамматики и синтаксиса. Область задач для развития самостоятельности мышления и соответственно живой речи очень велика. Мы исходили из того, что «учебная задача может быть рассмотрена как форма организации практического речевого опыта учащегося» [5], что необходимо постоянно поддерживать «мотивационный тонус школьника», [5] создавая ситуации, максимально приближенные к реальным условиям общения.

Известно, что предложение является главным средством коммуникации. В лингвистике до определенного этапа наблюдался односторонний принцип к трактовке предложения как единице синтаксиса, заключающийся в том, что внимание концентрировалось на каком-либо одном его признаке: на содержательной стороне, на морфологических средствах выражения членов предложения, или на функциональной стороне. В связи с этим возникли различные определения в трактовках о природе предложения. В данной работе мы будем придерживаться мнения В.В. Виноградова, который дал следующую характеристику предложению: «Предложение - это грамматически оформленная по законам данного языка целостная (т.е. неделимая далее на речевые единицы с теми же основными структурными признаками) единица речи, являющаяся главным средством формирования, выражения и сообщения мысли» [1, с. 254].

На наш взгляд, в этом термине В.В. Виноградов достаточно точно и емко определил природу предложения как единицы коммуникации. По сути, любое предложение обладает определенными признаками, является единицей речи и выполняет коммуникативную функцию - служит целям общения.

В последние годы в практике обучения русскому языку, как в школе, так и вузе, наметился функциональный подход в изучении синтаксических единиц,

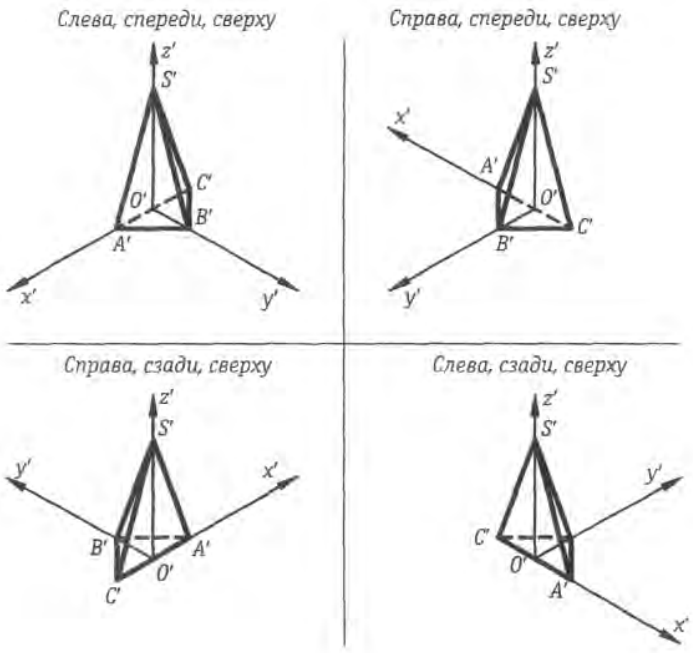


Рисунок 3

На виде 1 (*слева, спереди, сверху)* на переднем плане (видимой) отображается грань пирамиды *SAB*;

На виде 2 (*справа, спереди, сверху)* на переднем плане отображается грань пирамиды *SBC*;

На виде 3 (*справа, сзади, сверху)* и 4 (*слева, сзади, сверх)* отображается задняя грань пирамиды *SAC*.

Изометрические изображения объекта с четырех различных ракурсов позволяют отобразить любую из боковых граней многогранника, что обеспечивает потребности трехмерного моделирования объектов при полной определенности расположения наблюдателя относительно объекта, что особенно важно для начинающих пользователей.

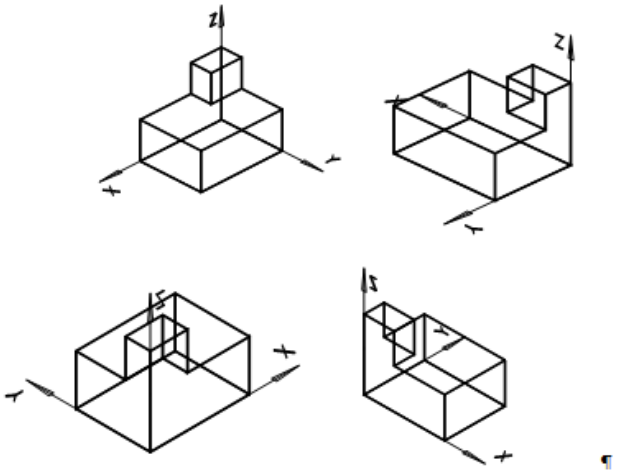


Рисунок 4

На рис 4 представлен простейший составной объект, изображенный с четырех ракурсов по направлениям проецирования принятым в соответствии с рис. 1 (направления 1 - 4).

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент
кафедры русской филологии Цаликова Мадина Ахметовна
ФБГОУ ВО «Северо- Осетинский государственный
педагогический институт» (г. Владикавказ);
кандидат педагогических наук, доцент
кафедры русской филологии Фардзинова Мадина Дзибусовна
ФБГОУ ВО «Северо- Осетинский государственный
педагогический институт» (г. Владикавказ)

ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ ПОДХОД В РАБОТЕ НАД РАЗВИТИЕМ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ ПРИ СОСТАВЛЕНИИ КОРОТКИХ ТЕКСТОВ ПО КАРТИНЕ

Аннотация. В статье рассмотрены эффективные приемы работы на основе функционально-коммуникативного подхода, способствующие развитию речи учащихся начальной школе в процессе работы над сочинениями по картине. По мнению авторов работы, коммуникативный подход позволит вывести учащихся на новый уровень в овладении средствами общения: от интуитивного владения языком до осознанного, а умелое использование в собственной речи предложений разной структуры и семантики сделать речь учащихся образной, богатой, эмоционально-окрашенной.

Ключевые слова: синтаксиса языка, процесс формирования речевых навыков учащихся начальной школы, функциональный подход в изучении русского языка, коммуникативная деятельность.

Annotation. The article deals with effective methods based on the functional-communicative approach that promotes the development of speech of pupils of primary school in the process of working on compositions for the film. According to the authors, the communicative approach will bring students to a new level in mastering the means of communication: from intuitive proficiency to the conscious and skillful use of the private speech sentences of different structure and semantics, to make the speech of students imaginative, rich, and emotionally colored.

Keywords: language syntax, the process of forming language skills of elementary school students, a functional approach to the study of the Russian language, communicative activities.

Введение. Речь является одним из видов коммуникативной деятельности, служащая средством общения между людьми.

Под термином речь подразумевается процесс говорения (речевая деятельность), а также его результат речевой деятельности (речевые произведения, фиксируемые памятью или письмом) [11, с. 7]. В узком смысле под речевой деятельностью понимают такую деятельность, в которой языковый знак выступает в качестве «стимула-средства» [2, с. 72]. Иначе говоря, деятельность, в ходе которой формируется речевое высказывание, которое мы используем его для достижения заранее поставленной цели.

Речевая деятельность изучается различными науками. Так, например, с точки зрения общего языкознания нас интересует лишь подход к речевой деятельности. Со стороны лингвистики и психологии – соотношение понятия

Анализируя начальные и конечные данные контрольных тестов, мы видим значительное улучшение результатов у испытуемых. Это свидетельствует об эффективности предложенной методики развития силовой подготовки у высококвалифицированных лыжников-гонщиков.

Разработанную в ходе исследования методику рекомендуется использовать в учебно-тренировочном процессе в ДЮСШ, СШОР по лыжным гонкам.

Выводы. Таким образом, педагогическое тестирование лыжников-гонщиков позволило скорректировать учебно-тренировочный процесс с целью повышения специальной силовой подготовленности в подготовительный и соревновательный периоды.

В процессе воспитания силы необходимо предусматривать решение двух взаимосвязанных методических задач – повышение специального силового потенциала специфических мышечных групп и его утилизация при выполнении основного спортивного упражнения. Воспитание силового потенциала связано, как правило, с использованием упражнений регионального и локального воздействия, а утилизация – с использованием специальных упражнений регионального и глобального воздействия и спортивного упражнения [5].

Литература:

1. Листопад, И. В. Скоростно-силовая подготовленность лыжников-гонщиков разной квалификации и методика ее совершенствования: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Листопад Ирина Викторовна. – Киев, 2003. – 26 с.

2. Филиппова, Е. Н. Методика развития специальной силовой подготовки высококвалифицированных лыжников / В. В. Извеков, К. В. Извеков, И. В. Муратова, И. В. Ерофеев // Современные проблемы науки и образования: электронный научный журнал. – 2016. – № 2. URL: http://www.science-education.ru/article/view?id=24276 (дата обращения: 01.04.2016).

3. Филиппова, Е. Н. Структура построения тренировочного процесса лыжников-гонщиков 15-17 лет в соревновательном периоде / Е. Н. Филиппова, С. Н. Шамаева // Теоретические и прикладные аспекты современной науки: мат. междунар. науч.-практич. конф. – Белгород: ИП Петрова М. Г., 2015. – С. 164–166.

4. Филиппова, Е. Н. Исследование влияния скоростно-силовой подготовки на динамику спортивного результата юных лыжников-гонщиков в соревновательном периоде / Е. Н. Филиппова, С. Н. Шамаева, К. В. Извеков // Современные проблемы науки и образования: электронный научный журнал. – 2014. – № 4. URL: http://www.science-education.ru/118-14026 (дата обращения: 21.07.2014).

5. Шишкина, А. В. Специальная силовая подготовка квалифицированных лыжников-гонщиков в подготовительном периоде / А. В. Шишкина // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. – 2015. – № 3 (25). – С. 99–103.

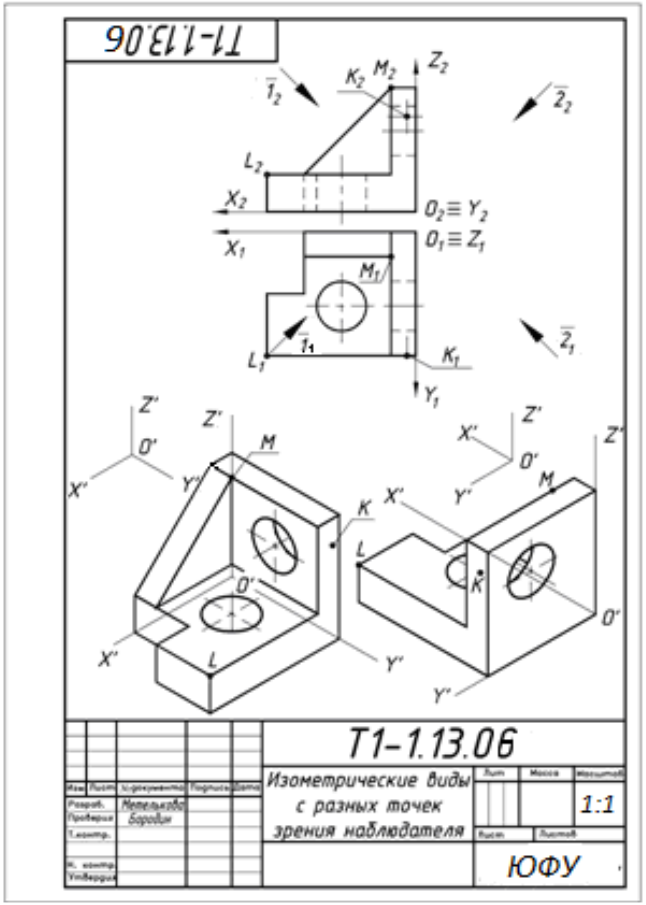


Рисунок 5

Учитывая, что в ГОСТ 2.317-69 предусмотрено построение аксонометрических проекций только по одному направлению проецирования (*слева, спереди, сверху)*, целесообразно включить в него построение проекций объектов с различных ракурсов.

Для закрепления материала учебной программы, исходя из потребностей компьютерной графики, следует предусмотреть выполнение студентами индивидуального задания, предусматривающего построение изометрических проекций геометрического объекта с двух или более ракурсов (рис. 5).

Выводы. Исходя из потребностей компьютерной графики, целесообразно включить в тему «Аксонометрические проекции» дисциплины

«Начертательная геометрия. Инженерная графика» построение изометрических видов объектов с разных ракурсов.

Рекомендуется при пересмотре ГОСТ 2. 317-69 включить в него построение аксонометрических проекций с различных точек зрения на объект.

Литература:

1. Бородин, Д. Н. Начертательная геометрия и основы инженерной графики [Текст]: учебник для вузов / Д.Н. Бородин, В.И. Мареев, Д.Н. Мисиров; под ред. Д.Н. Бородина. – Ростов н/Д.: ИПО ПИ ЮФУ, 2010. – 360 с.

Педагогика

УДК: 378.2

преподаватель кафедры гражданско-правовых дисциплин
Братухина Екатерина Вячеславовна
«Московский гуманитарно-экономический университет» (филиал в г. Кирове)

ОТВЕТСТВЕННОСТЬ, СОЦИАЛЬНАЯ ОТВЕТСТВЕННОСТЬ И СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОТВЕТСТВЕННОСТЬ СТУДЕНТА: РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ

Аннотация. В статье дан ретроспективный анализ понятий ответственность, социальная ответственность и социально-профессиональная ответственность. Подчеркивается, что эти качества важны для профессионального становления личности студента в процессе обучения в вузе.

Ключевые слова: ответственность, социальная ответственность, социально-профессиональная ответственность, студент, высшее учебное заведение.

Annotation. The article provides a retrospective analysis of the concepts of responsibility, social responsibility and social and professional responsibility. It is emphasized that these qualities are important for the professional development of the student's personality in the process of studying at the university.

Keywords: responsibility, social responsibility, social and professional responsibility, student, higher education institution.

Введение. Проблема совершенствования системы подготовки специалистов в высшей школе предстает в последние десятилетия как проблема исключительной важности. Современный социальный заказ связывает требования социально-профессиональных качеств уже не с их соответствием экстенсивно-информационной модели специалиста, базирующихся на критериях объема и полноты знания, а, прежде всего, с такими функционально-операциональными характеристиками социально-профессиональной ответственности субъекта трудовой деятельности, как стремление к постоянному пополнению знаний, способность самостоятельно ставить и решать разнообразные профессиональные задачи, выдвигать альтернативные решения и вырабатывать критерии для отбора наиболее эффективных из них, активное владение основами профилирующей и ряда смежных дисциплин, прочное владение практическими навыками работы с людьми, с современными информационными системами, методами

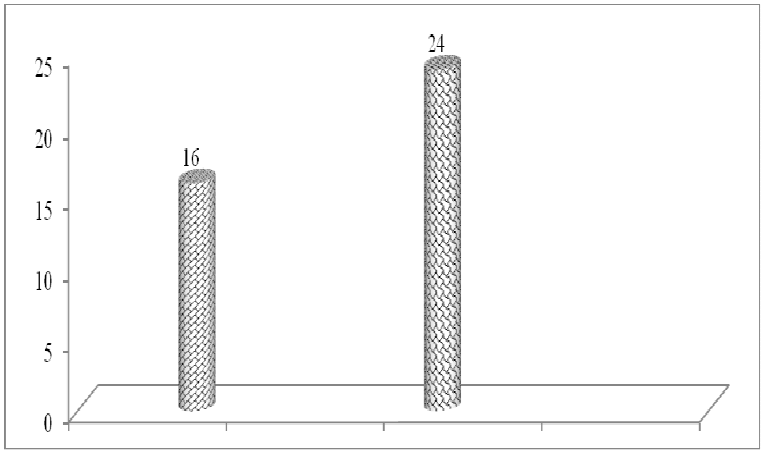


Рисунок 4. Динамика показателей силы мышц плечевого пояса лыжников на протяжении эксперимента

По предложенной методике развития силовой подготовки лыжников, за счет комплексов специализированных упражнений и имитационных упражнений, отмечен факт положительной динамики изменений данного показателя при прохождении на лыжах определенных отрезков различными способами передвижениями (рисунок 5).

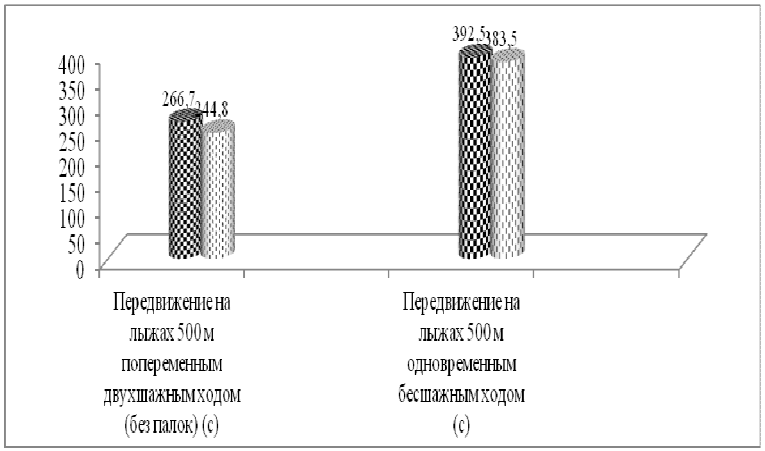


Рисунок 5. Динамика силовых показателей лыжников при передвижении на лыжах различными способами на протяжении эксперимента

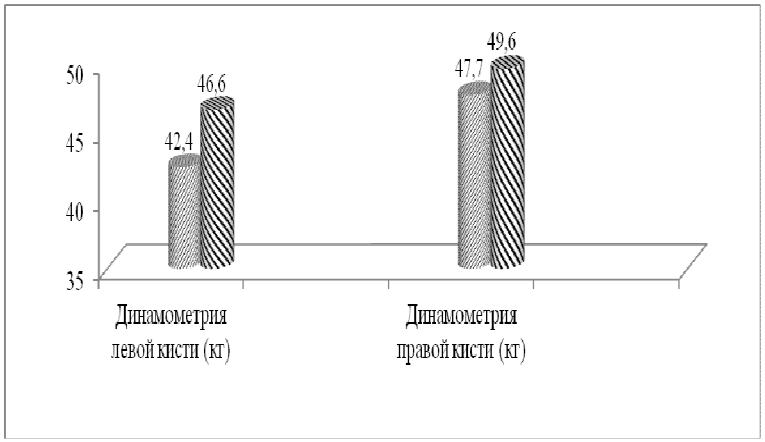


Рисунок 2. Динамика показателей силы рук лыжников на протяжении эксперимента

Анализируя данные показателей теста «Тройной прыжок с двух ног», можно констатировать, что у лыжников достоверно улучшились показатели на 4,8 % (рисунок 3).

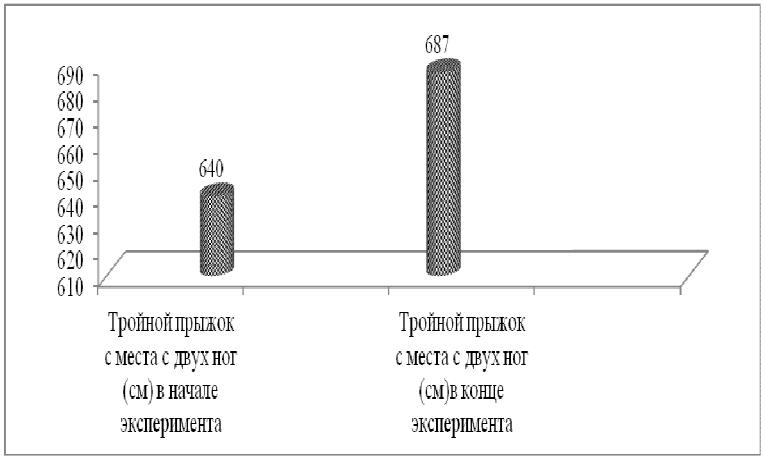


Рисунок 3. Динамика показателей силы мышц нижних конечностей лыжников на протяжении эксперимента

Отмечены положительные изменения в тесте «Подтягивание на максимальное количество раз» на 1,3 % (рисунок 4).

экспериментального и статического анализа, с наличием общих социально-профессиональных качеств.

Формулировка цели статьи. Рассмотрение характеристик ответственности, социальной ответственности и социально-профессиональной ответственности как качества личности, и их соотношение с профессиональным становлением будущего специалиста.

Изложение основного материала статьи. Инновационные процессы в обществе, направленные на поиск современных механизмов развития ответственности личности, предопределили приоритет ее исследования в сфере получения высшего образования. Особенно важно исследовать данную проблему в сфере получения образования в вузе, поскольку ответственность развивается в процессе психолого-педагогического воздействия образовательной среды на личность.

В исследованиях, связанных с проблемой ответственности, наблюдается тенденция к углубленному изучению ее проявления в различных областях деятельности. Основной массив исследований приходится на 70-90 гг. XX-го столетия. А именно: вопросы ответственности концептуализированы в работах М.М. Бахтина, А.Ф. Плахотного, Э.И. Рудковского, В.И. Сперанского, Г.Л. Тульчинского и др.; в философских исследованиях изучалась специфика проявления свободы и ответственности в области морали (Л.И. Белецкая), соотношение свободы выбора и моральной ответственности (А.В. Назаров); в психологии традиционно ответственность рассматривалась как характеристика личности; в педагогике в работах А.В. Брушлинского, И.С. Марьенко, Л.В. Шевченко, Л.Л. Реан, Я.Л. Коломенского и др. подчеркивались особенности воспитания ответственности при формировании характера человека.

Кроме того, на описание особенностей формирования деятельностных качеств личности обращает внимание Н.И. Конюхов, Н.Б. Скорбилина; как воспринимается личностью необходимость исполнения действий описывает в своих работах В.М. Мухина. Учеными продемонстрировано, что ответственность проявляется и в других характеристиках личности, таких как активность (К.А. Абульханова-Славская, М.М. Бахтин, В.И. Селиванов); долг (Л.Г. Спиркин), настойчивость (А.В. Петровский), восприятие (Х. Хекхаузен), склонность (К. Муздыбаев).

Вопросы развития ответственности личности разного возрастного периода рассматривались особенно активно в конце 80-90 гг. XX в. Это работы, посвященные воспитанию ответственного отношения: к учебной деятельности (А.Д. Алферов, В.Н.. Горовенко, А.А. Гусев, Л.М. Макарова, И. Моргач); в процессе выполнения коллективных обязанностей (А.П. Медведицкий, А.Г. Пашков); воспитание ответственности через общественные поручения (Л.В. Байбородова, Ю.П. Сокольников), трудовой деятельности (В.Д. Хрущ); воспитание в условиях ученического самоуправления (Е.М. Кнохипов) и в процессе общественно-политической деятельности (Е.В. Чмелева); воспитание ответственности под воздействием общественного мнения (В.Д. Сазонова).

Проблемы ответственности занимают достаточно большое место в работах современных российских и зарубежных ученых. Необходимо отметить, что многогранность данной тематики определяет множественность направлений её исследований с различных сторон – социально-психологических, философских, социально-управленческих, педагогических и

т.д. Так, многочисленные аспекты взаимосвязи необходимости, свободы и ответственности личности рассматривались в работах многих советских философов, социологов, в частности, С.Ф. Анисимова, Л.М. Архангельского, Э.А. Баллера, М.И. Боровского, Н.А. Головко, В.Е. Давидовича, Р.Н, Косолапова, В.С. Маркова, В. Момова, А.Н. Ореховского, А.Ф. Плахотного и др.

Отечественные педагоги активно изучали проблемы воспитания ответственности, но это понятие рассматривалось не самостоятельно, а в связи с каким-либо направлением воспитания, например, трудовым и физическим воспитанием. Эти идеи нашли отражение в педагогических трудах В.И. Андреева, Ю.К. Бабанского, Г.М. Коджаспировой, Б.Т. Лихачева, В.А. Сластенина, Н.Л. Селивановой, И.П. Подласова и др. [1; 2; 4; 5; 6; 7; 8] Так, Г.М. Коджаспирова выделяет ответственность за свои действия и поступки в формировании культуры жизненного самоопределения, а также как одну из задач воспитании культуры труда и экономической культуры личности.

Понятие «социальная ответственность» рассматривается в работах И.С. Кона, Э. Фромма, В. Франкла, Д.А. Леонтьева. Под социальной ответственностью эти авторы понимают важнейшую форму саморегуляции духовной зрелой личности на ряду со свободой и совестью. Далее в своих исследованиях К. Муздыбаев рассматривает социальную ответственность в трудовой деятельности. Им проведены многочисленные исследования с целью ее формирования на производстве, но термин «профессиональная ответственность» им не используется.

Кардинальные изменения социальной ситуации последнего десятилетия в нашей стране существенным образом меняют направленность в понимании сущности феномена ответственности. В отечественной педагогике накоплен научный фонд, который содержит в себе достаточно обоснованные предпосылки для изучения этой проблемы. Она продолжает привлекать внимание педагогов-исследователей и практиков, поэтому появилась необходимость в проведении соответствующих исследований. Современное состояние изучения данного феномена вскрывает ряд проблем.

Во-первых, налицо оказался концептуальный разрыв между различными подходами в описании педагогической природы ответственности.

Во-вторых, был обнаружен разрыв между феноменологическими построениями и сертификацией теоретических постулатов, связанных с проблемой ответственности.

В-третьих, был выявлен недостаток исследований по вопросам возможностей актуализации ответственности в ее современном понимании, в том числе в образовательном процессе высшей школы.

Все это определяет актуальность исследований в этом ракурсе, направленное на изучение проблем формирования социально-профессиональной ответственности студентов вуза, анализом её методологических основ и современного состояния ответственности и социально-профессиональной ответственности у студентов.

Представим подход Л.А. Барановской, который импонирует своей логикой и может быть адаптирован в изучении социально-профессиональной ответственности личности студента. В исследованиях Л.А. Барановской

Необходимо еще раз подчеркнуть, что только при правильном планировании, т. е. с учетом подготовленности спортсмена, его квалификации, возраста, стажа занятий и т. п., можно добиться значительного роста спортивного мастерства.

В начале педагогического исследования и после применения данных комплексов, было проведено исследование по заранее предложенным тестам у лыжников-гонщиков.

Относительно незначительная внутригрупповая вариативность большинства функциональных показателей может быть объяснена достаточной однородностью членов группы в квалификационном и возрастно-стажевом плане.

Анализируя и сопоставляя средние показатели силовой подготовки в начале и в конце эксперимента рассмотрим динамику развития в процентном соотношении.

Отмечен рост силовых показателей становой динамометрии возросшей на 8,3 % (рисунок 1). Показатели динамометрии при увеличении отражают состояние тренированности спортсмена, но их изменения не столь постоянны и закономерны.

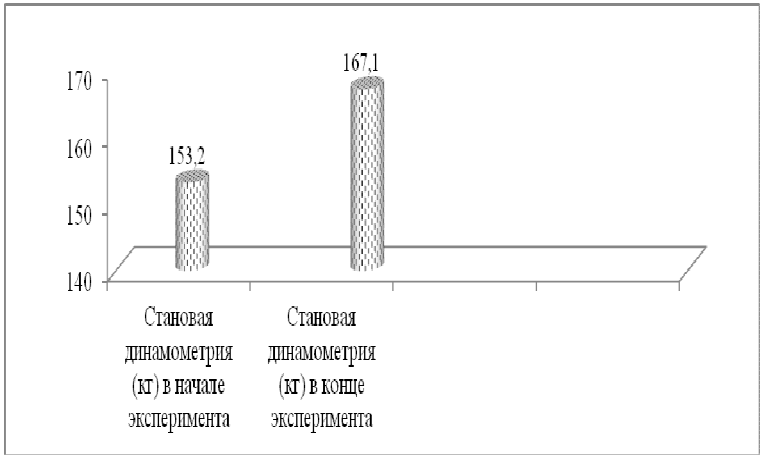


Рисунок 1. Динамика показателей силы спины лыжников на протяжении эксперимента

Зарегистрированы положительные изменения силовых показателей динамометрии левой кисти, которая возросла на 9 % к концу соревновательного периода и положительные изменения силового показателя динамометрии правой кисти, который возрос на 4 % к концу соревновательного периода (рисунок 2).

д) попеременного двухшажного хода с палками и без палок, 150–200 м, 1–2 раза.

Комплекс выполняется: в равномерном темпе; с максимальной частотой; до выраженного утомления.

По мере приближения к соревновательному периоду соотношение средств тренировки в подготовке лыжника-гонщика необходимо изменить. Так, объем упражнений при передвижении на лыжероллерах на II этапе подготовительного периода уменьшается до 2–3 ч, имитационных упражнений в движении увеличивается до 3–4 ч и имитационных упражнений на месте с резиновым амортизатором или блоком доводится до 2–2,5 ч в недельном цикле. Рекомендуем следующие комплексы физических упражнений.

Комплекс 1. а) подъем в гору на лыжахс акцентом на работе рук, 50–200 м, 2–7 раз; б) подъем в гору скользящим и ступающим шагом с акцентом на работе рук, 100–400 м, 2–7 раз.

Комплекс 2. а) передвижение на лыжах одновременным одношажным ходом по твердой лыжне в подъем до 3°, 50– 300 м; б) передвижение на лыжах одновременным двухшажным ходом по твердой лыжне в подъем до 6°, 50–300 м.

Комплекс 3. а) передвижение на лыжах в подъем малой крутизны за счет попеременных отталкиваний руками, 50–200 м; б) передвижение на лыжах в подъем средней крутизны попеременным двухшажным ходом с акцентом на работе рук, 40–200 м.

Комплекс выполняется: в равномерном темпе; с максимальной частотой; до выраженного утомления.

Комплекс 4. а) передвижение на лыжах в подъем малой крутизны за счет отталкивания ногами, 50–400 м; 2. Передвижение на лыжах в подъем средней крутизны за счет отталкивания ногами, 30–50 м, 50–100 м, 100–300 м Комплекс выполняется: в равномерном темпе; с максимальной частотой; количество повторений до момента падения заданной скорости.

Методы выполнения – *повторный, переменный.*

При воспитании специальной силы лыжника-гонщика нужно обращать внимание на интервалы отдыха. При выполнении упражнений с меньшим отягощением, но при большей длительности работы нужен больший отдых. Например, при воспитании специальной силы, когда необходимо сделать большое количество повторений без снижения заданной скорости, должны быть следующие интервалы отдыха: между упражнениями на подъеме средней крутизны – до 1 мин; между упражнениями на подъеме малой крутизны – 1–1 мин 30 с [2].

В тренировках соревновательного периода для поддержания достигнутого уровня развития специальных силовых качеств и дальнейшего их развития применяют в основном упражнения при передвижении на лыжах по глубокому снегу и имитационные упражнения на месте с резиновым амортизатором.

В переходном периоде большую часть времени, отводимого на специальную силовую подготовку, целесообразно (до 3–4 ч) занять имитационными упражнениями с резиновым амортизатором и блоками. Упражнениям при передвижении на лыжероллерах следует выделить 1–2 ч, имитационным упражнениям в движении 30 мин –1 ч. Не надо забывать и об использовании средств общефизической подготовки [4].

отмечено, что в качестве методологической основы формирования социальной ответственности могут выступать:

- культурологический подход, который объясняет природу формирования ответственности личности в контексте «культуры», культурных традиций и новаций в формировании данного качества личности;
- аксиологический подход, который ориентирует на ценностно-смысловое понимание развития личности и принятие ценности ответственности «перед» и «за» в их гармонии;
- историко-онтологический подход, который конкретизирует линию развития идеи формирования социальной ответственности личности и позволяет при разработке педагогических факторов, условий, методов и средств учитывать традиции и опыт, накопленные в данном направлении;

– философско-антропологический, который ориентирует на приоритеты организационно-педагогических действий по отношению к студенту как человеку, ответственному за собственный социальный выбор, способного осознанно совершать ответственные действия;

- компетентностный подход, который определяет социальную ответственность студента как движущую силу, способствующую овладению компетенциями социально-ценностного поведения, признаком которого является личный социальный выбор, являющийся благом для других и для него самого;
- личностно-деятельностный подход, который предполагает, что социальная ответственность формируется в деятельности и одновременно является результатом данного процесса – качеством личности [3].

Интеграцию перечисленных подходов Л.А. Барановская соотносит с соответствующими им принципами: культурообусловленности, антропологизма, аксиологической ориентированности, согласованности традиций и новаций, компетентностной деятельностной определенности, отражает методологические основы формирования социальной ответственности студента, определяет выбор согласованных педагогических стратегий и тактик их реализации (условий, методов, приемов, средств).

Соглашаясь в целом с методологическими подходами, предлагаемыми Л.А. Барановской, позволим высказать свою точку зрения на рассматриваемый процесс. Считаем, что при изучении категории социально-профессиональной ответственности, возможно, оперировать только одним подходом, в нашем случае – это личностно-деятельностный подход.

Предлагаемая Л.А. Барановской интегративная концепция формирования социальной ответственности студентов является актуальной и своевременной. Поиск значимых педагогических стратегий, коррелирующих с новой социокультурной реальностью, осуществляется в пространстве предлагаемых автором подходов и принципов, которые в нередуцируемом многообразии педагогических путей и условий формирования социальной ответственности позволяют целенаправленно избирать те, которые могут быть результативно реализованы в практике образования. Л.А. Барановской выявлено, что основанием ответственности выступает выбор, детерминируемый либо внутренними, либо внешними обстоятельствами. Социальная активность личности оказывает решающее влияние на выбор, его направленность, что, в свою очередь, определяет характер поведения. Мера ответственности в поведении соотносится с тем, содействует оно благу или нет. Однако для

социально ответственного поведения личности этого недостаточно – требуется его гуманистическая направленность и интенциональная обусловленность, когда личность осознает социальную значимость последствий своего поведения [3].

Движущей силой социальной ответственности, по мнению Л.А. Барановской, выступает деятельность, мотивируемая потребностью «для других»: человек осуществляет осмысленный личный выбор социально направленных действий, его деятельность и поведение регулируются нравственными ценностями и социальными нормами, что делает возможным постепенный переход ответственности с внешнего уровня на внутренний: от «ответственный за» к «ответственный перед» и далее к их гармонии. При этом ответственность постепенно преобразуется в личностную ценность, способствуя духовному развитию личности и формированию у нее социально значимого качества – социальной ответственности [3].

Теоретический анализ, проведенный Л.А. Барановской, показал, что социальная ответственность как аксиологический феномен позволил выявить ее структуру, представленную следующей иерархией: безответственная > утилитарно-прагматическая > нормативно-функциональная > созидательно-альтруистическая. С учетом данной иерархии автор выделил уровни проявления социальной ответственности – созидательно-альтруистический, нормативно-функциональный, утилитарно-прагматический, безответственный, – для описания которых конкретизированы базовые признаки социальной ответственности: ценностное отношение к другому человеку (духовное, социально избирательное, потребностно-утилитарное) как признак проявления ценностно-смысловой сферы личности, выражающийся в соотношении модальностей «ответственный перед» и «ответственный за»; личный выбор – признак, выражающийся в осознании личностью своей самостоятельности, своего права на выбор, своей ответственности за принятие решений; дополнительные признаки как социально-автономные – духовность, творчество, социальная рефлексия и саморегуляция [3].

Итак, констатируем, что работ по социальной и социально-профессиональной ответственности как в факторе профессиональной подготовки и социального становления студентов в процессе обучения в вузе недостаточно. В то же время проблема формирования социально-профессиональной ответственности приобретает важное общественное значение, и ее решение должно способствовать росту доверия на различных уровнях. Поэтому назрела потребность, как в теоретическом обосновании этой проблемы, так и в разработке практических рекомендаций по формированию социально-профессиональной ответственности студентов.

Анализ результатов научных исследований и практики учебно-воспитательного процесса показал, что теоретические и практические проблемы социально-профессиональной ответственности выпускников вузов решаются недостаточно. Так, недостаточно изучены вопросы создания педагогических условий формирования ответственности; не обоснованы методологическая основа и критерии оценки проявления социально-профессиональной ответственности студентов.

Критериями проявления социально-профессиональной ответственности студентов могут быть: осознание необходимости социальной ответственности как фактора их профессионального становления; академическая успеваемость;

относительной специальной силы, времени отталкивания, взрывной и относительной взрывной силы), проявляемых в рабочих позах.

При воспитании специальных физических качеств очень важно осуществлять специализированный подход к средствам и методам их развития с учетом периода подготовки, объема тренировочных средств и спортивной подготовленности занимающихся. Если же подготовка форсируется, то неизбежно возникает гипертрофия отдельных мышечных групп, появляется скованность в движениях, спортсмен утрачивает способность расслаблять мышцы после отталкивания рукой, ногой и т. д. В этом случае необходимо пересмотреть весь учебно-тренировочный процесс.

Воспитывая специальную силу у юношей, следует применять разнообразные средства. Занимаясь с лыжниками-гонщиками, тренер должен помогать им не только поддерживать достигнутый уровень развития специальной силы, но и повышать его. При строгой индивидуализации и точном выполнении специальные силовые упражнения, сходные по структуре движений, могут быть использованы как средства, способствующие совершенствованию техники всех способов передвижения на лыжах и повышающие функциональные возможности организма спортсмена как в подготовительном, так и в соревновательном периодах [3].

Для развития силы квалифицированных лыжников-гонщиков мы предлагаем примерную методику в недельном цикле на различных этапах годичной подготовки за счет комплексов специализированных и имитационных упражнений. Для внедрения методики создали экспериментальную группу, в которую вошли 12 спортсменов (1 разряд – 4 спортсмена и КМС – 8 спортсменов) в возрасте 18-19 лет.

На I этапе подготовительного периода упражнениям при передвижении на лыжероллерах следует отводить до 4 ч, имитационным упражнениям на месте – до 1,5–2 ч и в движении – до 1–1,5 ч в неделю. Рекомендуем следующие комплексы физических упражнений.

Комплекс 1. Передвижение на лыжероллерах на равнине: а) одновременным одношажным ходом на равнине, 50–700 м, 1 мин 45 с – 2 мин; б) одновременным бесшажным ходом, 300–500 м, 1 мин – 1 мин 30 с; в) за счет попеременного отталкивания ногами, 300–500 м, 1 мин 15 с – 1 мин 50 с; д) за счет попеременного отталкивания руками, 200–400 м, 1 мин 10 с – 2 мин 30 с.

Комплекс 2. Передвижение на лыжероллерах: а) одновременным одношажным ходом в подъем 2°,4°, 6° 75–120 м; б) одновременным бесшажным ходом в подъем 2°, 50–100 м; в) попеременным двухшажным ходом за счет работы руками, 100–200 м; д) за счет попеременного отталкивания ногами, 200–300 м; е) попеременных двухшажным ходом, 900–1000 м.

Комплекс выполняется: в равномерном темпе; с максимальной частотой; до выраженного утомления.

Комплекс 5. Имитация на подъеме 3°и 6°: а) попеременного двухшажного хода с палками и без палок, 50–75 м, 6–8 раз; б) попеременного двухшажного хода с палками и без палок, 75–100 м, 3–5 раз; в) попеременного двухшажного хода с палками и без палок, 100–120 м, 2–3 раза; г) попеременного двухшажного хода с палками и без палок, 120–150 м, 1–2 раза;

подготовки тренировочного процесса и соревновательную надежность квалифицированных лыжников-гонщиков.

Ключевые слова: лыжники-гонщики, силовая подготовка, специальные упражнения, средства и методы, спортивный результат.

Annotation. Strength training is essential for successful sports training. However, such a statement will remain only a declaration if it is not followed by very specific methodological provisions that determine the role and place of strength training in the training process both at the level of the annual cycle and its individual stages, and in the long-term aspect.

When planning training exercises, first of all, it is necessary to determine the specific tasks to be solved in the athlete's many years of training or in the annual cycle of training and at certain stages.

As a result of the study, a specific methodology for the development of a special force is examined through the use of specialized exercises for skiers-riders developed by selecting the means and methods of training, which made it possible to increase the efficiency of special power training for the training process and the competitive reliability of qualified riders.

Keywords: skiers-racers, power training, special exercises, means and methods, sport result.

Введение. В связи с обострившейся спортивной конкуренцией в лыжных гонках, изменением условий соревнований, появлением качественно нового инвентаря возникла необходимость совершенствования методики силовой тренировки, моделирования специальных силовых характеристик. В современных условиях без высокого уровня развития специальной силовой подготовленности добиться высоких спортивно-технических результатов в лыжных гонках представляется весьма трудной задачей, так как от уровня развития специальной силовой подготовленности в значительной степени зависит скорость передвижения лыжников-гонщиков [2].

Успех спортивной подготовки лыжников-гонщиков во многом зависит от правильного использования тренером основных методов и средств обучения.

В своей работе тренер может использовать схему планирования учебно-тренировочной работы с лыжниками в годичном цикле. Для этого он должен заранее спланировать распределение объема тренировочных средств по каждому разделу (общефизической, специальной, технической подготовке) [1].

Формулировка цели статьи. Разработать и экспериментально проверить методику развития специальной силы квалифицированных лыжников-гонщиков в годичной цикле подготовки.

Задачи исследования:

1) проанализировать содержание специальной силовой подготовки квалифицированных лыжников-гонщиков;

2) выявить физиологические особенности силовой подготовки лыжников-гонщиков;

3) разработать методику развития специальных силы квалифицированных лыжников и проверить ее эффективность в процессе педагогического эксперимента и выступления на соревнованиях.

Изложение основного материала статьи. В лыжном спорте большое значение имеет уровень развития специальных силовых качеств (абсолютной и

проявление социально-профессиональной активности; социально-профессиональные способности; трудоустройство и профессионально-карьерный рост выпускников. Основным показателем является продвижение студента от низкого уровня к высокому уровню социально-профессиональной ответственности.

Выводы. Итак, обзор литературы показывает, что ответственность – многомерное явление, рассматриваемое с различных сторон, но требующее дальнейшего системного изучения и комплексного исследования. Диалектика развития феномена ответственность вывела на необходимость формирования в настоящее время потребности в формировании у студентов социально-профессиональной ответственности, так как оно является одним из факторов экономического и социального прогресса общества. Формирование социально-профессиональной ответственности актуально в подготовке студентов любого профиля.

Сущность и структура социально-профессиональной ответственности как интегрального личностного образования соединяет в себе ценностное понимание социальной действительности; категориальные конкретные социальные знания, выступающие в качестве руководства в своих профессиональных действиях и поступках с социальной ориентированностью, субъектную способность к самоопределению и нормосозиданию, личностное умение осуществлять социально-профессиональные технологии в главных сферах деятельности человека.

Литература:

1. Андреев, В.И. Конкурентология. Учебный курс для творческого саморазвития конкурентоспособности. – Казань: Центр инновационных технологий, 2004. – 468 с.

2. Бабанский, Ю.К. Педагогика. – М., 1983. – 352 с.

3. Барановская Л.А. Формирование социальной ответственности студента в социокультурном образовательном пространстве: Автореф. дисс. …докт.пед наук. –Чита, 2012. – 41 с.

4. Коджаспирова, Г.М. Педагогика. – М.: Юрайт, 2016. – 719 с.

5. Лихачев, Б.Г. Педагогика. Курс лекций. – М.: Юрайт, 2001. – 607 с.

6. Подласый, И.П. Педагогика. – М.: Владос, 2007. – 463 с.

7. Селиванова, Н.Л. Научный поиск в теории воспитания: приоритеты, достижения и проблемы // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2011. - №1. – С.103-110.

8. Сластенин, В.А., Исаев В.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика. – М.: Академия, 2002. – 576 с.

Педагогика

УДК 373.41

кандидат педагогических наук, доцент Быстрова Наталья Васильевна
Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Хижная Анна Владимировна
Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
студентка 2 курса Чумакова Лада Андреевна
Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
студентка 2 курса Коротеева Олеся Дмитриевна
Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ИНТЕРЕСОВ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Стимулирование и развитие познавательной активности школьников является одной из необходимых задач, стоящих перед педагогической наукой. Раскрываемая проблема находится в центре внимания педагогов и психологов, методистов, философов и учителей. В статье рассмотрены механизмы формирования познавательных интересов школьников в учебной деятельности, обоснована актуальность построения учебной деятельности на основе сотрудничества учителя и ученика, выделены основы познавательных интересов школьников, даются практические рекомендации для педагогов по активизации познавательного интереса у учащихся.

Ключевые слова: личность, школьник, познавательный интерес, педагогические познавательные активности, активность, факторы познавательной активности, учебная деятельность.

Annotation. Stimulation and development of cognitive activity of schoolchildren is one of the necessary tasks facing pedagogical science. The disclosed problem is in the center of attention of teachers and psychologists, methodologists, philosophers and teachers. The article deals with the mechanisms of formation of cognitive interests of schoolchildren in educational activity, the urgency of building educational activity on the basis of cooperation between teacher and student is substantiated, the bases of cognitive interests of schoolchildren are singled out, practical recommendations for teachers on activating cognitive interest among students are given.

Keywords: personality, student, cognitive interest, pedagogical cognitive activity, activity, factors of cognitive activity, educational activities.

Введение. Проблема формирования познавательных интересов учащихся становится особенно актуальной в условиях личностно ориентированного обучения. Однако на сегодняшний день она остается недостаточно исследованной. Познавательная активность школьников является объектом многих исследований, педагоги и психологи анализируют те или иные стороны данной проблемы. Для разработки целостной концепции формирования

12. Различаем хвойные деревья по иголкам [Электронный ресурс] URL: http://xn--d1aac6agl.xn--p1ai/otdyh/proderevya/igolk (дата обращения:11.11.17).

13. Радецкая И.В., Сорока И.Ю., Варфоломеева О.Г. Contemporary educational technologies in additional education of children // Педагогический журнал Башкортостана. № 5(60). 2015. С. 84-90.

14. Радецкая И.В., Бусоедова Т.А., Бусоедов А.А. Образовательный квест как инновационная форма профессионального самоопределения молодежи // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. Сборник научных трудов. Ялта: РИО ГПА, 2017. Вып.54. Ч. 7. 244 с. С. 116-129.

15. Радецкая И.В., Варфоломеева О.Г., Сорока И.Ю. Инновационные тенденции в проведении массовых экологических мероприятий для школьников в городском образовательном пространстве // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. Сборник научных трудов. Ялта: РИО ГПА, 2016. Вып.51. Ч. 5. 619 с. С. 361-367.

16. Сказка о старом кедре [Электронный ресурс] URL: http://megogo.net/ru/view/23295-skazka-o-starom-kedre.html (дата обращения:12.1017).

Педагогика

УДК 796.92(045)

кандидат педагогических наук,
доцент Филиппова Елена Николаевна
Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева (г. Саранск);
кандидат педагогических наук,
доцент Субботкина Любовь Анатольевна
Мордовский государственный университет имени Н. П. Огарева (г. Саранск)

РАЗВИТИЕ СПЕЦИАЛЬНОЙ СИЛЫ У ЛЫЖНИКОВ-ГОНЩИКОВ В ГОДИЧНОМ ЦИКЛЕ ПОДГОТОВКИ

Аннотация. Силовая подготовка имеет важное значение для успешной спортивной тренировки. Однако такое утверждение останется лишь декларацией, если за ним не следуют совершенно конкретные методические положения, определяющие роль и место силовой подготовки в тренировочном процессе как на уровне годичного цикла и его отдельных этапов, так и в многолетнем аспекте.

При планировании учебно-тренировочных занятий, прежде всего, необходимо определить конкретные задачи, которые предстоит решить в многолетней подготовке спортсмена или в годичном цикле тренировки и на отдельных этапах.

В результате исследования рассмотрена определенная методика развития специальной силы за счет комплексов специализированных упражнений для лыжников-гонщиков, разработанные путем подбора средств и методов тренировки, что позволило повысить эффективность специальной силовой

Выводы: резюмируя вышеизложенное, отметим, что образовательный квест – это наиболее эффективная, инновационная форма работы в рамках, как учебного процесса, так и внеурочной деятельности. В ходе его реализации, расширяется кругозор детей, активизируются познавательные процессы, воспитывается внимание, развивается эстетическое восприятие окружающего мира, образное мышление, творческое воображение. Мы отмечаем, что для наиболее эффективного использования этой технологии в образовании следует проводить обучающие семинары, форумы в образовательных организациях Забайкальского края, демонстрировать конкретные примеры и проводить анализ полученных результатов внедрения современной педагогической технологии, а так же при проведении образовательного квеста мы убедились о целесообразности применения квест-технологии в экологическом воспитании подрастающего поколения. Все представленные задания способствуют бережному отношению к природе, сознательному выбору действий школьников.

Литература:

1. Внеклассное мероприятие по биологии «Его величество кедр» [Электронный ресурс] URL: http://festival.1september.ru/articles/654567/ (дата обращения: 09.11.17).

2. Гусева Ю. Л. Летний отдых как проект // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. № S18. 0,4 п. л. URL: http://e-koncept.ru/2016/76203.htm. (дата обращения 5.12.2017).

3. Жеребятникова Г.В. Образовательное пространство современного вуза как условие формирования активности личности будущих педагогов в сборнике: Педагогика и педагогический процесс: современные тенденции и перспективы развития сборник научных трудов по материалам I Международной научно-практической конференции. 2016. С. 363-374.

4. Игумнова Е.А., Радецкая И.В. Квест-технология в контексте требований ФГОС общего образования // Современные проблемы науки и образования. 2016. URL: https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=25517 (дата обращения: 12.01.2017). DOI: 10.17513/spno.25517.

5. Игумнова Е.А., Радецкая И.В. Квест-технология в образовании. Учебное пособие для студентов высш. и сред.учебных заведений. Чита: Забайкал. гос. ун-т, 2016. 164 с.

6. Игумнова Е.А., Радецкая И.В. Проектирование образовательного квеста на основе технологической карты // Биология в школе. 2016. №6. С. 31-40.

7. Игумнова Е.А., Радецкая И.В., Сорока И.Ю. Опыт применения квест-технологии в профильном лагере экологической направленности // Ученые записки Забайкальского государственного университета. Серия «Педагогические науки». Том 11. №5. 2016. С. 17-27.

8. Кедр — на самом деле, он другой [Электронный ресурс] URL: http://www.doklad-na-temu.ru/rasteniya/kedr.htm (дата обращения:11.11.17).

9. Кедровые орешки [Электронный ресурс] URL:http://www.myjane.ru/articles/text/?id=7711 (дата обращения:06.12.17).

10. Лиственница. [Электронный ресурс] URL: https://rru.wikipedia.org/wiki/Лиственница (дата обращения: 11.11.17).

11. Лиственница: длина, окраска, расположение на ветке. [Электронный ресурс] URL:: https://znanija.com/task/9248635 (дата обращения:11.11.17).

познавательных интересов следует выяснить, что под ними подразумевается, каково их значение, как нужно формировать познавательные интересы учащихся с учетом их познавательной активности и возрастных особенностей.

В Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования (ФГОС ООО) представлены целевые ориентиры, предполагающие развитие у детей личностных, метапредметных и предметных результатов освоения основной образовательной программы. Достижение этих ориентиров невозможно без главного стимула деятельности – познавательного интереса детей, являющегося наивысшей формой проявления потребности в познании окружающего. Педагоги рассматривают познавательный интерес как необходимое направление в формировании личности, обращённое к области познания, к её предметной стороне и самому процессу овладения знаниями [7, 9].

Формулировка цели статьи. Проанализировать педагогические основы формирования познавательных интересов школьников.

Изложение основного материала статьи. Вопросы формирования и развития у школьников познавательного интереса всегда были в центре внимания отечественных и зарубежных педагогов. Интерес к учебе, изучению отдельных предметов в отечественной педагогике традиционно воспринимался в качестве важнейшего условия успешности обучения. Еще в XIX в. русский педагог К.Д. Ушинский определил, что на основе интереса ученика к изучению учебных предметов можно достичь высоких результатов обучения, иначе обучение превращается в бесполезное, лишенное смысла занятие.

В дальнейшем, изучением вопросов, связанных с развитием познавательного интереса занимались отечественные исследователи Б.Г.Ананьев, М.Ф.Беляев, Л.И. Божович, Л.А.Гордон, С.Л. Рубинштейн и др. По мнению ученых, познавательный интерес представляет собой личностное образование, связанное с потребностями и интеллектуальными, волевыми, эмоциональными процессами [10].

В.А. Далингер определил понятие «познавательный интерес», как «устойчивое стремление личности к целенаправленной активно-познавательной деятельности по отношению к объектам, имеющим для нее важное значение». Согласно данному определению, познавательный интерес формируется при наличии следующих условий: важности для обучающегося того или иного учебного предмета, определенной информации; организованной учебной деятельности, в ходе которой осуществляется получение знаний, умений и навыков.

Г.И. Щукина определяет «познавательный интерес», как избирательную направленность личности, обращенная к области познания, к ее предметной стороне и самому процессу овладения знаниями. Автором определены уровни развития познавательного интереса: низкий уровень (отсутствует четко выраженный мотив, преобладает кратковременный незначительный интерес к изучению предмета, нет системности при выполнении учебной задачи); средний уровень (познавательный интерес носит более длительный характер, учебные действия скоординированы, учащийся может самостоятельно устанавливать зависимости и причинно-следственные связи); высокий уровень (у учащегося присутствует стойкий интерес к теоретическим и практическим проблемам, проявляются четко алгоритмизированные действия при решении учебной задачи) [1; 2].

Необходимым и важным условием развития познавательного интереса, по мнению ученых, является совместная партнерская деятельность педагог - ученик. Малый жизненный опыт, недостаточно развитая самостоятельность требуют значительной помощи со стороны учителя в организации совместных дел. В совместном процессе учитель и ребенок вместе обсуждают различные возможности, намечают планы, распределяют обязанности. Повышению эффективности развивающего взаимодействия детей и педагогов способствует создание доброжелательной атмосферы, ситуации успеха каждого участника совместной деятельности. Содержание совместного взаимодействия детей и педагогов должно содержать новое, включать посильные и конкретные задачи, решение которых требует активной работы мысли, умения сочетать имеющийся запас накопленного опыта с непосредственными чувственными представлениями о наблюдаемом предмете или явлении окружающей жизни.

В настоящее время в связи с принятием ФГОС в педагогике появилось новое понятие «универсальные учебные действия» (УУД), в число которых входят познавательные УУД. Рассмотрим данное понятие более подробно. В широком понимании «универсальные учебные действия» – это способность к обучению либо некоторая способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного присвоения нового опыта. В узком же понимании это универсальные учебные действия, совокупность которых с точки зрения психологии способна выявить действия ученика его навыки к работе, способность к самостоятельному восприятию новых знаний, умений, опыта [4].

Познавательные универсальные учебные действия являются той основой, на базе которой происходит дальнейшее развитие познавательного интереса у обучающихся. Если у ребенка к началу обучения на второй ступени общего образования не сформированы познавательные универсальные учебные действия, у него неизбежно возникнут трудности в освоении учебных предметов. Не успешность в учебе повлечет за собой снижение познавательного интереса [3].

В рамках исследования рассматриваются вопросы развития познавательного интереса у обучающихся второй ступени обучения. Данный возраст относится к периоду подросткового. К моменту перехода на вторую ступень образования, обучающиеся должны уметь ориентироваться в учебном материале, представленном в учебнике, осуществлять поиск информации, уметь ответить на простой вопрос учителя, уметь пересказывать прочитанный текст. Также школьник должен структурировать информацию, полученную из учебника, книг, или от учителя и представить ее в табличной форме, а также в виде схемы. При этом ребенок должен уметь использовать современные компьютерные технологии.

Развитие познавательного интереса в подростковом возрасте имеет свою специфику, обусловленную особенностями данного периода в жизни ребенка. Подростковый возраст характеризуется изменениями во всех сферах жизни ребенка. Создаются все условия для мировоззренческой рефлексии, адекватного осознания себя, своих способностей и предназначения. На данном этапе постепенно снижается значение семьи и сохраняется значение учреждений образования. Резко возрастает влияние социальной микросреды, окружения.

Локация 6. «Помощь лесовику». Модератор локации вновь приглашает сказочного героя, который предлагает ребятам посмотреть сказку и выполнить задание.

Лесовичок: «Ребята, а вы хотите попасть в «Волшебный лес»? На пороге вас встречает вот такой персонаж. Кто это? *(Лесник). «Ребята, у меня к вам просьба: используя свои волшебные предметы (*шапку - невидимку, сапоги скороходы и ковёр – самолёт) осмотрите мои владения, на предмет нарушения правил поведения в лесу. (Ребятам предлагается посмотреть сказку о старом кедре, и узнать проблемы «Волшебного леса») [16]. Теперь придумай знак, в котором отражается главная мысль мультфильма! И нарисуй её в буклете.

Локация 7. «Проверка». Модератор локации рассказывает участникам квеста, о том, что они подошли к заключительному этапу, предлагает вновь обратиться к своим буклетам и дополнить его недостающей информацией, обсудить в своей группе, почему же лес «Волшебный»?

Таким образом, проведение данного мероприятия в форме образовательного квеста не только вызывает огромный интерес у современных детей, но и способствует развитию творческого потенциала, расширению кругозора обучающихся, а так же позволяет активно применить на практике свои знания и умения. Например: Алина Р.: «Я отдыхала в лагере Сосновый бор и мне очень понравилось проходить квест. В школе мы проходили эту тему по Забайкаловедению, но там было не интересно! А здесь можно было трогать хвоинки и их измерять», Катя Б.: «Мне понравилось быть участником квеста. Такие интересные задания для нас придумали. Особенно понравился алфошифр. Я бы хотела сделать такой дома своей сестрёнке», Никита К.: «Я участвовал в квесте и был очень рад. Там изучали лес, деревья, а ещё смотрели мультик про лесные пожары, мы помогали Лесовичку». По окончанию нашего интереснейшего и обучающего квеста, от ребят было услышано еще очень-очень много положительных откликов и желание участвовать, каждый день в мероприятиях такой организованных, именно в такой форме.

Локация 5. «Лесная аптека».

Модератор приглашает участников квеста для выполнения следующих заданий, подробнее о которых расскажет сказочный герой лесовичок, он рассказывает детям, что же такое «Лесная аптека» и как она очень важна не только для обитателей леса, но и для людей.

Задание № 1. Кедр имеет необычное распространение семян. Как вы думаете, кто из многочисленных пернатых обитателей тайги распространяет семена кедра. Узнаем, разгадав ребус.

Ответ: кедровка.

- Для того чтобы узнать об интересных особенностях этой птички обратитесь в словарь, который помещён в буклеты. Прочитай и расскажи своим товарищам.

Задание №2 Человек широко использует кедр в своей деятельности, как именно узнаем, ответив на вопросы с подсказками в виде слов **«перевертышей».**

1. Лучший материл для изготовления мебели и карандашей **(НАДЕРВЕСИ).**

2. Смола кедровой сосны, являющаяся самым действенным средством для заживления ран **(ВИЦИЖА).**

3. Их отваром лечат бронхиальную астму, а так же другие заболевания легких (**КИШШИ)**.

4. Ее используют для производства «лесной шерсти», волокна, являющегося хорошим материалом для изготовления мебели, матрасов и подушек **(ЯХВО).**

5. Инструмент, который применяется при сборе кедрового ореха **(ТОКЛО).**

Ответы: древесина, живица, шишка, хвоя, лоток.

Д.Б. Эльконин определил возрастные особенности детей подросткового возраста, а именно: осознание человеком своей индивидуальности, неповторимости и непохожести на остальных, что нередко приводит к появлению чувства одиночества и внутренней напряженности; личность подросткового возраста открывает свой внутренний мир и испытывает необходимость в духовной близости с окружающими людьми.

Ведущим видом деятельности у подростков является межличностное общение. Это период в жизни ребенка, когда сверстники являются более значимыми лицами, чем родители и педагоги [6]. Еще одной особенностью подросткового возраста является несоответствие физической и гражданской зрелости. Основная характеристика юношеского возраста в этом случае выражается в отсутствии целеустремленности и силы воли. В связи со стремлением к самоутверждению подростки, как правило, придерживается черно-белой логики. Им свойственен максимализм, что обусловлено недостаточным житейским опытом.

Н.Э. Касаткина, Е.С. Брыксина отмечают такие возрастные особенности современных подростков как: избирательность деятельности, увлеченность, самостоятельность, сильное влияние общественного мнения, слабость самоконтроля, подражание, замкнутость, трудность применения теоретических знаний на практике; подвижность [11].

Р.Я. Нагаев отмечает, что для современных подростков важную роль играет коммуникативная деятельность. Качество жизни ими определяется, исходя из показателей социального и физического функционирования.

Указанные возрастные особенности подросткового возраста необходимо учитывать учителю в процессе развития познавательного интереса у школьников. Развитие познавательного интереса у обучающихся возможно посредством разных элементов деятельности: использования современных информационных технологий, экспериментирования, методов ТРИЗ, проектной деятельности и др. Учитель преподносит школьникам новую, ранее неизвестную информацию, которая вызывает удивление богатства мира, мало открытых ученику, заманчивого и увлекательного познания. Содержание знаний включает в себя возможности по-новому прикинуть в уже известное, открыть в имеющихся знаниях новые стороны, рассмотреть с другой точки зрения и получать при этом углубленное чувство удовлетворения от того, что теперь ты знаешь предмет основательнее и лучше [13].

Познавательную активность школьника можно рассматривать как личностное образование в случае ее устойчивости. Она показывает интеллектуальный уровень не процесса познания, а мыслительно-эмоциональную способность ученика в познавательном процессе. Ей характерно: поисковая направленность в учении; познавательный интерес, стремление удовлетворить его при помощи разнообразных источников, как в учении, так и в дополнительном образовании; эмоциональный подъем, благополучное протекание деятельности.

Познавательному интересу сопутствуют различные формы самостоятельной деятельности школьника. Необходимым условием является педагогическая ее организация. Учитель вносит вклад в алгоритм действий ученика в соответствии с конкретной, дидактической задачей. При выборе содержания самостоятельных работ, учитель просчитывает действия, которые будут осуществляться при их выполнении в познании и практических навыках

учащихся. Важно то, чтобы сам учитель разбирался во внутренних психических процессах, которые вызывает предлагаемая самостоятельная работа, какие из работ способны развить гибкость мыслительных действий, что способствует работе воображения, какие действия опираются на чисто репродуктивную, а какие – на творческую работу. Необходимо держать в памяти то, что, выполняя функцию обучения, развития, воспитания, самостоятельные работы школьников способны решать задачи репродуктивного плана, поискового и творческого [12; 14].

Еще одним условием развития познавательного интереса у обучающихся является выбор учителем содержания учебной деятельности. Оно должно соответствовать уровню успеваемости и индивидуальным возможностям обучающихся и отвечать следующим требованиям: соответствовать современным научным представлениям, быть систематизированным и последовательным; учебный материал должен быть актуален и отличаться наглядностью.

Выводы. Можно отметить, что проблема развития познавательной активности обучающихся, в условиях нового педагогического мышления не только имеет актуальность, но и выходит на передний план. Учителя должны все время держать данный вопрос в центре внимания. Развитие познавательного интереса у обучающихся на уроках может осуществляться при использовании как групповых (урок), так и индивидуальных форм работы. В качестве методов развития познавательного интереса в работе учителя могут использоваться разработка творческих заданий, дифференцированных заданий для работы в группах обучающихся с различным уровнем успеваемости, проектный метод.

Литература:

1. Бичева И.Б., Хижная А.В. Исследование качеств здоровой личности педагогов дошкольной образовательной организации // Гуманитарные научные исследования. 2017. № 3 (67). С. 165-167.

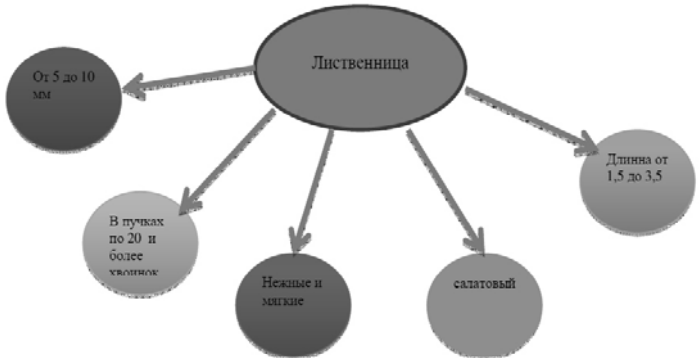
2. Быстрова Н.В., Плотникова Е.Е. Материнство как социальный институт современного общества // Вестник Мининского университета. 2015. № 4 (12). С. 11.

3. Быстрова Н.В., Плотникова Е.Е., Уханов А.Ф. Реализация антропологического подхода в условиях перехода к ФГОС общего образования // Интернет-журнал «Мир науки» 2016, Том 4, номер 2 http://mir-nauki.com/PDF/62PDMN216.pdf

4. Быстрова Н.В., Уханов А.Ф. Концептуальные основы воспитательной системы общеобразовательной школы // Общество: социология, психология, педагогика. 2015. №6. С. 90-92

5. Быстрова Н.В., Уханов А.Ф. Методическая работа в школе как фактор повышения качества образования // В сборнике: Инновационные подходы к решению профессионально-педагогических проблем сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции. Министерство образования и науки Российской Федерации; ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина». 2016. С. 41-42.

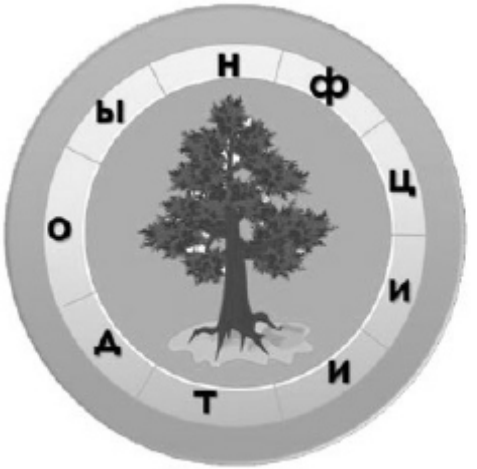
6. Быстрова Н.В., Уханов А.Ф., Гриценко Н.Е., Румянцева Н.А. Сущностные характеристики девиантного поведения школьников // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 53-9. С. 130-136.



Локация 4. «Одуванчиковые головоломки».

Модератор локации предоставляет участникам краткую информацию о предстоящем задании:

«- А вот и Одуванчики! У них тысячи головоломок и одну из них они предлагают вам. Всё части кедра – древесина, хвоя, смола – обладают способностью выделять особые летучие вещества, выполняющие защитную функцию и губительно воздействующие на микробы, что это за вещества и как они называются, узнаем, разгадав головоломку.



Задание основное: Найди первую букву слова и по ходу часовой стрелки, пропуская 1 букву, прочитай зашифрованное слово, обозначающее полезные вещества, выделяемые хвойными растениями. *Ответ: фитонциды.*

Таблица – шифр

1.	12 | 18 | 16 | 15 | 1
2.	19 | 20 | 3 | 16 | 13
3.	12 | 16 | 18 | 1
4.	3 | 6 | 20 | 12 | 1
5.	23 | 3 | 16 | 33
6.	12 | 16 | 18 | 6 | 15 | 30
Ответ	*Крона, ствол, кора, ветка, хвоя, корень.*

***Локация* 3. «*Кедролист*».** Модератор приглашает участников квеста, пройти следующее испытание, о котором ведает сказочный герой лесовичок. Лесовичок говорит: «Ромашки не пропустят вас дальше, если вы не составите кластер «Сибирский кедр», «Лиственница» по *критериям сравнения* [8, 9, 10, 11, 12]:

1) Длина хвоинок
2) Количество хвоинок выходящих из одной чешуйки
3) Ощути на ощупь
4) Цвет хвоинок
5) Размер шишки

Культурный аналог для сравнения

7. Быстрова Н.В. Уханов А.Ф. Управление воспитательной системой общеобразовательной организации // В сборнике: Инновационные подходы к решению профессионально-педагогических проблем сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции. Министерство образования и науки Российской Федерации; ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина». 2017. С. 177-180

8. Емелина А.В., Хижная А.В. Понятие коммуникативной компетентности обучающихся образовательных организаций // В сборнике: Инновационные подходы к решению профессионально-педагогических проблем сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции. Министерство образования и науки Российской Федерации; ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина». 2016. С. 214-216.

9. Маркова С.М. Профессиональные ценности в условиях непрерывного многоуровневого образования // Вестник Мининского университета. 2013. № 3 (3). С. 10.

10. Маркова С.М., Цыплакова С.А. Теория и практика проектной деятельности в профессиональном образовании // учебно-методическое пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлениям подготовки: 44.03.04, 44.04.04 – «Профессиональное обучение (по отраслям)» / Нижний Новгород, 2015

11. Маркова С.М., Цыплакова С.А. Управление педагогическим процессом как системой // Школа будущего. 2016. № 4. С. 138-144.

12. Огородова М.В., Быстрова Н.В., Уханов А.Ф. Особенности реализации социального партнерства в образовательном пространстве школы // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. - 2016. – № 7 (часть 5) – С. 888-890.

13. Сундеева М.О., Емелина А.В., Хижная А.В. Организация профориентационной работы в системе «школа-вуз» // В сборнике: Инновационные подходы к решению профессионально-педагогических проблем сборник статей по материалам II Всероссийской научно-практической конференции. Мининский университет. 2017. С. 194-196.

14. Фоменко М.В., Хижная А.В. Социально-психологические аспекты формирования толерантной личности // В сборнике: Социальные и технические сервисы: проблемы и пути развития сборник статей по материалам II Всероссийской научно-практической конференции. Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина. 2015. С. 128.

УДК 37.013.41
доктор социологических наук,
профессор кафедры инклюзивного
образования и социально-педагогической
реабилитации Васьков Максим Александрович
Академия психологии и педагогики
Южного федерального университета (г. Ростов-на-Дону)

ПРОФЕССИЯ «ТЬЮТОР» В СОВРЕМЕННОМ РОССИЙСКОМ СОЦИАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ КОНТЕКСТЕ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

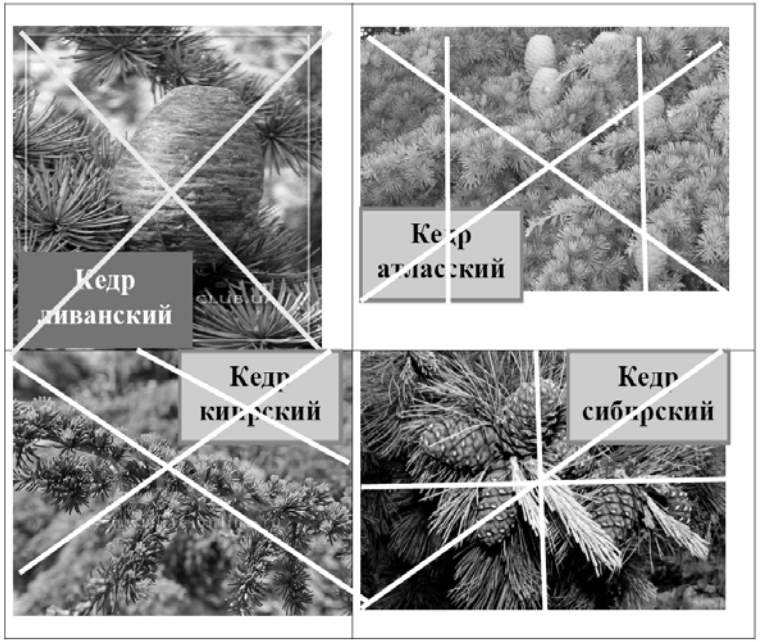
Аннотация. В статье рассматривается структурно функциональная составляющая педагогической профессии «тьютор» в современном обществе. Изучается социально-образовательном контекст существования тьюторства не только в системе педагогики, но так же его место и направление развития в профессиональной системе в целом. Анализ значения профессии тьютор проводится учитывая трансформацию современного общества и экономики, появления запроса на творческие профессии, которые требуют индивидуального подхода в обучении. Так же автор обращает внимания на существующие различия деятельности тьютора в отношении инклюзивного образования, работы с высоко одаренными учениками и теми, кто принадлежит к иным культурам и религиям.

Ключевые слова: тьютор, образование, педагогика, ограниченные возможности, одаренные ученики, культура, общество.

Annotation. The article deals with the structural and functional component of the pedagogical profession "tutor" in modern society. The socio-educational context of the existence of tutoring is studied not only in the system of pedagogy, but also its place and direction of development in the professional system as a whole. Analysis of the meaning of the profession tutor is carried out taking into account the transformation of modern society and the economy, the emergence of a request for creative professions that require an individual approach to teaching. Also, the author draws attention to the existing differences in the activities of the tutor in relation to inclusive education, work with highly gifted students and those who belong to other cultures and religions.

Keywords: tutor, education, pedagogy, limited opportunities, gifted pupils, culture, society.

Введение. В любом обществе, претендующем на определение информационного, современного, передового, знание и образование играет важнейшую и системообразующую роль. Противоречивые тенденции в развитии самого концепта «знания» и понятия его доступности для представителей групп требующих особого отношения в силу различных причин трансформируют и саму профессию педагога и наполняют её новым содержанием. Профессия педагога трансформируется как по своему положению в системе профессий в целом, так и выделяются группы по профессиональным направлениям среди самих педагогов. Признание равноправия различных групп обучающихся, которые раньше не имели



Локация 2. «Алфашифр». Модератор локации рассказывает участникам образовательного квеста о предстоящем задании. Далее ребятам предоставляется таблица с пронумерованным алфавитом и предлагается расшифровать название частей дерева с помощью порядкового номера буквы в алфавите.

Аа	Бб	Вв	Гг	Дд	Ее	Ёё	Жж	Зз
1	2	3	4	5	6	7	8	9
Ии	Йй	Кк	Лл	Мм	Нн	Оо	Пп	Рр
10	11	12	13	14	15	16	17	18
Сс	Тт	Уу	Фф	Хх	Цц	Чч	Шш	Щщ
19	20	21	22	23	24	25	26	27
Ъъ	Ыы	Ьь	Ээ	Юю	Яя			
28	29	30	31	32	33			

шапку – невидимку, сапоги скороходы и ковёр – самолёт. Каждая из команд получает маршрутный лист, в котором указаны навигаторы, в какой последовательности, они будут посещать локации, а так же в дополнение вручается буклет «Сибирский кедр», который поможет ребятам в выполнении заданий. «Желаю вам удачи!» – сказал Лесовичок.

Маршрутный лист продвижения по локациям квеста «Волшебный лес»

Название команд	*Этапы*						
	«Угадайка»	Алфашифр	Кедролист	Одуванчиковые головоломки	«Лесная аптека»	«Помощь лесовику»	«Проверка»
Шапка - невидимка	1	2	3	4	5	6	7
Сапоги скороходы	7	1	2	3	4	5	6
Ковёр – самолёт	6	7	1	2	3	4	5

На каждой из локаций, содержательное наполнение организации деятельности участников квеста основывается на понимании важного значения окружающей нас природы.

Локация 1. ***«Угадайка»*.** Модератор локации рассказывает о предстоящей встрече со сказочным героем Репейником, который предлагает участникам квеста сложить пазлы и узнать о чем же пойдет разговор далее.

возможности для особого внимания педагогов, здесь имеется ввиду развитие технологий инклюзивного образования для людей с ограниченными возможностями, работа с высокоодаренными учениками и представителями малых культурных групп. При этом особые требования к работе с одаренными учениками и студентами, которые могут добиваться технологических и научных прорывов, а так же работа с инокультурными учащимися требуют повышения значение тьюторов и формирует к ним соответствующие запросы со стороны профессионального сообщества и социального окружения.

Формулировка цели статьи. Ставится задача проанализировать когнитивное поле в понимании «профессии», «профессиональной деятельности» тьютора в контексте тенденций развития современного общества. Данный анализ проводится с использованием структурно-функционального и деятельностного методологических подходов, позволяющих определить место профессии тьютор в системе профессий в целом, рассмотреть её функции и предметно-деятельностные аспекты.

Изложение основного материала статьи. Для того чтобы дать анализ специфических характеристик профессии «тьютор» и провести её сравнение с другими социально-педагогическими профессиями, нам необходимо для начала дать определение самому понятию «профессия».

Обращаясь к англоязычной литературе понятие «профессия» в обозначает достаточно невысокую прослойку типов трудовой деятельности, где исполнители обладают высоким общественным и экономическим статусом. Другие типы трудовой деятельности, «профессии», «специальности» в русском языке выступают как виды работ, занятий или специальности.

Профессия выступает в качестве достаточно широкого понятия. Отличительные её признаки – это социально-профессиональная компетентность, а также профессиональная автономия и профессиональные ценности, этика, профессиональные нормы. Профессия тьютор выступает как вид деятельности внутри профессии педагога, и предполагает наличие специализированных навыков как собственно педагогических, так и коммуникативных, медицинских, методологических и т.п. Предметно-деятельностные особенности и социальная значимость тьюторства не позволяют нам сузить его до уровня обычной специализации в профессии педагога, а рассматривать именно как профессию, обладающую своей направленностью и характеристиками.

В контексте данной статьи под «профессией» понимается формы трудовой деятельности, которая исторически возникла, для выполнения которой человеку необходимо иметь определенные знания и опыт, овладеть трудовыми общекультурными и личностными-профессиональными компетенциями, соблюдать нормы корпоративного поведения и культуры. В отношении тьюторства речь идет о навыках индивидуализации образовательных программ, умением налаживать и поддерживать многостороннюю коммуникацию [1].

Отметим, что рассматриваемая в рамках данной статьи профессия «тьютор» заключается в сопровождении, разработке и реализации для обучающихся индивидуальной образовательной программы. Несмотря на то, что данная профессия имеет свою достаточно долгую историю, в современных условиях российской действительности мы ее можем отнести к категории инновационных для отечественного образования профессий.

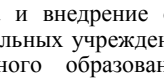
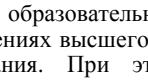
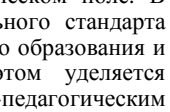
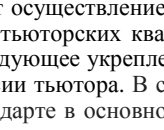
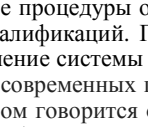
При переходе российского общества на постиндустриальную ступень профессия «тьютор» получила новое содержание и значение. В настоящее время происходит формирование полного цикла профессии «тьютор», и её институционализация как в правовом, так и в методологическом поле. В частности проводится разработка и внедрение образовательного стандарта подготовки тьюторов в образовательных учреждениях высшего образования и дополнительного профессионального образования. При этом уделяется большое внимание междисциплинарным психолого-педагогическим компетенциям.

С другой стороны происходит осуществление процедуры оценки, а также сертификации профессиональных тьюторских квалификаций. Принципиально важным является создание и последующее укрепление системы саморегуляции и самосовершенствования профессии тьютора. В современных педагогических практиках и образовательном стандарте в основном говорится о тьюторстве и необходимости реализации индивидуальных образовательных планов в контексте работы с детьми с ограниченными возможностями по здоровью. Предписывается сопровождать таких учеников поддержкой со стороны тьютора. Однако поле деятельности тьютора в современном обществе уже давно стало шире этих рамок.

В процессе профессиональной деятельности учитель-тьютор важным и дискуссионным является вопрос о разделении между ними обязанностей. Если ученик, требующий тьюторского сопровождения постоянной взаимодействует с только или в основном с тьютором и такая деятельность может привести к состоянию изоляции и излишней зависимости ученика от тьютора. Для сохранения «золотой середины» важны вопросы отработки взаимодействия учителя и тьютора в решении конкретных педагогических задач, или умение самого тьютора определить меру для своих действий и баланс индивидуальной и коллективной составляющей в образовательном процессе. Это в принципе можно отнести не только к тьюторству в инклюзивном образовании, но и в целом к любому тьюторскому сопровождению учеников. Как высоко одарённых, идущих со значительным опережением в развитии, так и тех, которым нужна индивидуальная помощь в адаптации к новой культурной среде.

Если рассматривать тьюторство с точки зрения теории классификации профессионально ориентированных типов личности Д.Л. Холландом, то данная педагогическая профессия будет находиться на пересечении сразу нескольких направлений. Д.Л. Холланд выделяет несколько типов профессий. Попытаемся разделить выделенные ими типы по критериям отношения к характеру профессиональной деятельности. Сначала рассмотрим те профессиональные направления, которые связаны с духовной сферой обществ аи воспроизводством культуры в широком смысле. Это будут следующие типы профессиональной деятельности. Интеллектуальный тип ориентирован на умственный труд, социальный связанный преимущественно со взаимодействием с определёнными социальными средами, художественный связанный с творчеством и культурой.

Другие направления отличаются большей конкретикой и направлены на производство материальных ценностей и «земных» благ. Здесь Д.Л. Холланд выделял, реалистичный тип профессиональной деятельности связанный с созданием конкретных материальных благ и необходимых для их производства

	Локация №1  Локация №2  Локация №3  Локация №4 Локация №5  Локация №6  Локация №7
Задания/препятствия	Для каждой локации квеста были выбраны определённые навигаторы, изображённые в маршрутном листе.
Ресурсы	Для подготовки к квесту обучающимся предложено познакомиться с материалами: 1) Кедр – на самом деле, он другой http://www.doklad-na-temu.ru/rasteniya/kedr.htm 2) Кедровые орешки http://www.myjane.ru/articles/text/?id=7711 3) Лиственница. Режим обращения https://rru.wikipedia.org/wiki/Лиственница 4) Лиственница: длина, окраска, расположение на ветке. https://znanija.com/task/9248635 5) Различаем хвойные деревья по иголкам http://xn--d1aac6agl.xn--p1ai/otdyh/proderevya/igolk
Критерии оценивания деятельности обучающихся	За прохождение локации квеста каждая команда награждается кедровой шишкой.

Дидактический материал к проведению квеста

Вариант легенды: **«**Послушайте волшебную сказку: «Дети перешли речку Читинку и оказались возле таблички «Спасатели зелёного леса». Вдалеке был виден указатель «Волшебный лес». Вдруг рядом с ним, будто из-под земли, появился Лесовичок и спросил: куда путь держим? Маша ответила: хотим побывать в Волшебном лесу. Лесовичок сказал: Милости просим! Но до Леса ещё далеко. Надо пройти Огородами. Это не просто. Вам на пути будут встречаться различные герои, которые будут мешать и запутывать задания, но я постараюсь вам помочь. Ребята, скажите, а вы хотели бы побывать в «Волшебном лесу»? Детям предлагается выбрать любую карточку, и разбиться на команды по волшебным предметам. Лесовичок протянул детям на выбор

	познавательных заданий и поиска их решения; – проводить рефлексию своей деятельности. 3.Содействовать достижению личностных результатов, направленных на формирование у учащихся: – познавательной мотивации к изучению природы родного края; – бережного отношения к природе.
Продолжительность	60 мин
Возраст учащихся	9-10 лет
Легенда	Учащимся перед началом занятия предлагается познакомиться со сказкой, в которой нужно пройти в «Волшебный лес» и узнать его особенности через прохождение заданий.
Квест-герои	Детям предлагается выбрать любую карточку и разделиться на группы по волшебным предметам. Лесовичок протянул детям на выбор шапку – невидимку, сапоги скороходы и ковёр – самолёт. Команды: шапка-невидимка, ковер- самолет, сапоги скороходы.
Основное задание/основная идея	В результате прохождения квеста у обучающихся появится возможность узнать особенности волшебного леса.
Сюжет и продвижение по нему	Команды по заранее определённой траектории продвижения по квесту выполняют задания различного характера, примеры которых приведены в дидактическом материале. На каждую локацию отведено одинаковое количество времени, команды переходят от одной локации к другой. Квест может проходить на открытом воздухе во внеурочное время или в классе. Локации квеста: 1) «Угадайка»2) «Алфашифр», 3) «Кедролист», 4) «Одуванчиковые головоломки», 5) ««Лесная аптека»», 6) «Помощь лесовику», 7) «Проверка».

технологий. Предпринимательский тип профессиональной деятельности связанный с руководством людьми и бизнесом и конвенциональный тип, для которого важно сохранять общепринятые в обществе нормы и традиции, порядок, что относится уже к сфере государственного управления.

Здесь мы четко можем выделить компоненты профессии тьютора, связанные с интеллектуальным, социальным и художественным типом. Современное тьюторство это не только образовательные технологии, но и в определённом смысле искусство. Поскольку тьютор работает не с примерно схожей по своим характеристикам группой учеников, где, несмотря на все личностные различия можно опираться и на общие аспекты и реакции. Работа тьютора связана с обостренной индивидуальностью и уникальными личными особенностями и проблемами.

Предмет профессиональной деятельности тьютора это взаимодействие его как педагога и обучающегося с социальной средой – это образование, а также собственный образ и реализация индивидуальной образовательной программы, которая может быть осуществлена в разном масштабе и формате. Одной из главных задач тьютора является раскрытие ресурсного потенциала социальной среды для обучающегося с которым он работает [2].

В современной структуре общества творческие профессии будут постепенно становиться доминирующими и именно они требуют индивидуальных образовательных стратегий и тьюторского сопровождения, не в плане коррекции, а в целях перспективного и опережающего развития. Здесь мы говорим не о том кластере тьюторства, где требуется доводка отстающих учеников до приемлемого уровня, хотя безусловно, нужно согласится со значимостью данной работы, а о направлении связанном с одаренными учениками с особыми способностями [4].

Мы полагаем, что место такой профессии, как «тьютор» в указанных классификационных системах отражает её основные характеристики: данная профессия ориентируется на взаимодействие между тьютором и тьюторантом (терминология Ковалевой Т.М., Кобыща Е.И., Поповой (Смолик) С. Ю., Теров А. А., Чередилиной М. Ю.) [5]. Характер данного взаимодействия - это не отношения между субъектом (тьютором) – объектом (тьюторантом), это субъект-субъектные отношения, которые реализуются в совместной образовательной деятельности.

Важным является установление эффективных отношений между тьюторантом и субъектами социума, которые так же выступают в качестве предмета взаимоотношений между тьюторантом и тьютором[6]. Тьюторант в силу своих особенностей не может напрямую взаимодействовать, например, с классом учеников, как социальной группой или с определёнными видами информации, которую он может воспринимать только по специализированным методикам и посредничеством тьютора.

Социальное окружение и образовательная информация являются ресурсами для реализации тьюторантом его индивидуальной образовательной программы [7]. На этом и основывается выполнение тьютором профессиональной функции посредника между обществом, информацией и своим учеником. Отметим тот факт, что профессия «тьютор» имеет отношение к так называемым преобразующим профессиям.

На сегодняшний день идет работа, связанная с научно-обоснованным отбором учебных профессий. Результатом проведения данной работы станет

перечень учебных профессий, на основе которого определяются формы подготовки специалистов, которые будут связаны с активным использованием тьюторства [8].

В современном российском образовательном контексте профессия «тьютор» уже занимает достаточно важные позиции и сфера её применения будет расширяться по мере развития индивидуализации образования. Применение индивидуальных образовательных стратегий, расширение перспектив для людей с ограниченными возможностями, особые потребности в работе с высоко одаренными детьми повышают востребованность тьюторов. Другой фактор это миграция и необходимость работать с представителями нетрадиционных для данного типа общества культур. Здесь роль тьютора может быть двоякой. С одной стороны помочь таким тьюторантам лучше понимать культуру большинства учеников и помочь классу преодолеть барьера в восприятии людей отличающихся по культуре и поведенческим установкам.

Выводы. Подводя итог данной статье можно сделать следующий вывод и отметить, что решением проблемы профессиональной подготовки тьюторов может являться не только отбор самоопределившихся претендентов, а также проектирование технологического и индивидуализированного содержания образования, которое строится на принципах открытости, индивидуализации, вариативности [9]. Можно отметить, что развитие информационных технологий предъявляют новые требования, связанные с развитие междисциплинароности и особого отношения к методологии обучения сопровождаемых поиска информации на стыке различных научных дисциплин [10]. Профессия тьютора, предполагающая деятельность педагога, причем педагога в самом широком смысле этого слова, когда тьюторами могут выступать и ученики того же класса, обладающие уникальными навыками и знаниями, и их роль в системе индивидуального сопровождения учащихся связана с наличием профессиональных навыков выявить потенциал ученика и организовать его эффективное сопровождение в нужном направлении [11]. Причем «нужность» направления должна быть добровольным и совместным решением ученика и педагога. Если для групп, требующий коррекции тьютор, это всё-таки источник конечной уже обработанной информации, которую они должны воспринимать. Для групп с опережающим развитием это модератор и методолог, который может знать даже меньше в сециализированной предметной области, но способный направлять их поиск и помогать саморазвитию.

Литература:

1. Кан А. Конкурировать или быть трендом? О подходах к продвижению тьюторства в России. Тьюторское сопровождение № 1, 2011 С. 22

2. Holland, J.L. Exploring careers with a typology: What we have learned and some new directions. American Psychologist, 51, (1996). P. 397-406.

3. Spokane, A., Luchetta, E., & Richwine, M. Holland's theory of personalities and work environments. In D. Brown & Associates, Career choice and development (4th. ed., pp. 373-426). San Francisco: Jossey-Bass. 2002. P. 152.

4. Щедровицкий П. К проблеме границ деятельностного подхода в образовании (об исследовательской программе тьюторства) – Томск., Сб. Тьюторство: концепции, технология, опыт, 2005.

5. Тьюторство как новая профессия в образовании / ответственный редактор: Муха Н.В. – Томск: Издательство «Уфо-Пресс», 2002.

Таблица 1

Технологическая карта образовательного квеста «Волшебный лес»

Элементы структуры	Содержание квеста
Название	«Волшебный лес»
Направленность квеста	Естественнонаучная и экологическая направленность. Квест может быть использован в рамках реализации регионального компонента, то есть на уроках Забайкаловедения в разделе «Осенняя пора в Забайкалье» по теме «Кедровые орешки» и во внеурочной деятельности.
Цель	Содействие воспитанию экологической культуры обучающихся путём освоения основ экологических знаний о хвойных деревьях. Приобщение к экологическим ценностям.
Задачи	1.Содействовать достижению предметных результатов, направленных на формирование у учащихся умений: – узнавать сибирскую сосну (кедр) и отличать её от кедрового – стланика; – уметь находить отличия кедра и лиственницы; – объяснять значение кедра для животных тайги и человека; – применять правила поведения человека в природе. 2.Содействовать достижению метапредметных ресурсов, направленных на формирование у учащихся умений: – вести диалог и сотрудничать в процессе выполнения

главного проблемного и серии вспомогательных заданий с приключениями и (или) игрой по определённому сюжету. Веб-квест можно рассматривать как один из видов квест-технологии;

– алгоритм квеста строится в логике технологии проблемного обучения – от постановки проблемы до путей ее решения, представления результата и рефлексии, что направлено на развитие обучающегося как активного субъекта жизнедеятельности;

– образовательные «продукты», выполняемые индивидуально или в группе в результате выполнения квеста, могут быть различными: от решения поставленной проблемы в виде ответа на вопрос до созданных мультимедиа-презентаций, роликов, сайтов, буклетов и др. В этом смысле образовательные квесты взаимосвязаны с идеями «инструментальной» педагогики и методом проектов Д. Дьюи (США) конца XIX века;

– интрига и сюжет, привнесённые в эту технологию, являются элементами игрового обучения – ролевой или приключенческой игры, которая по сущности носит командный характер;

– использование специальных компьютерных программ, информационных возможностей сети Интернет, как в ходе выполнения, так и в представлении результата квеста и обмена мнениями характеризует эту технологию как информационно-коммуникационную [14].

Для нас в рамках нашего исследования особый интерес представляет внедрение квест-технологии в работу педагогов в условиях летнего детского оздоровительного лагеря. Мы предполагаем, что использование данной технологии будет являться наиболее эффективной формой организации деятельности младших школьников, так как лето, это самая лучшая незабываемая пора для отдыха, развития творческих способностей и совершенствования интеллектуальных возможностей ребёнка, вовлечение детей в новые социальные связи, удовлетворение индивидуальных интересов и потребностей.

Описание инновационного опыта. Нами разработан и внедрен образовательный квест экологической направленности «Волшебный лес», который представлен в формате технологической карты [6] авторов Е.А. Игумновой и И.В. Радецкой *(см. табл. 1).*

6. Тьюторское сопровождение индивидуальных образовательных программ на разных ступенях обучения: материалы международной научно-практической конференции (28–30 марта 2012 г., г. Пермь) / под общ. ред. Л.А. Косолаповой; Перм. гос. гуманит.-пед. ун-т. – Пермь: ПГГПУ, 2012. 205 с.

7. Ковалева Т.М. О тьюторской деятельности в современном высшем образовании // Сборник «Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Тьюторство в открытом образовательном пространстве высшей школы». – М.: МПГУ, 2008. – С. 11.

8. Ковалева Т.М. Тьюторское сопровождение в старшей школе как возможность эффективной реализации предпрофильной подготовки и профильного обучения // Теоретические исследования, Москва, 2005. С. 11.

9. Терновская М.Ф. Два аспекта патронатного воспитания // Методическое обеспечение опытно-экспериментальной работы по развитию семейных форм устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и предложения для органов опеки и попечительства по развитию служб для органа опеки. Методическое пособие. М., 2004.

10. Ковалева Т. М., Кобыща Е. И., Попова (Смолик) С. Ю., Теров А. А., Чередилина М. Ю. Профессия «тьютор». Москва-Тверь, «СФК- офис» 2012. С. 17.

11. Васьков М.А. Концептуально-теоретические подходы к изучению идеологии гражданской идентичности в современном городе Социально-гуманитарные знания. 2013. № 7. С. 56-62.

Педагогика

УДК 378 .2

кандидат педагогических наук, доцент кафедры информационного права и информатики Везиров Тельман Тимурович
Дагестанский государственный университет (г. Махачкала)

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ПРИКЛАДНОЙ ИНФОРМАТИКИ В ЮРИСПРУДЕНЦИИ

Аннотация. Модернизация методов обучения требует расширить применение инновационных технологий в образовании. Такой подход позволяет создать совершенно новую высшую школу, значительно увеличить эффективность занятий и индивидуализировать процесс получения знаний. В данной работе было исследовано влияние мультимедийных информационно-образовательных ресурсов на уровень усвоения материала в рамках дисциплины «Правовые основы прикладной информатики», который изучается студентами бакалавриата по профилю подготовки «Прикладная информатика в юриспруденции» в четвертом семестре. Мультимедийный информационно-образовательный ресурс по дисциплине «Правовые основы прикладной информатики» имеет модульную структуру основу содержания которого составили идеи развивающего, проблемно-модульного и личностно-ориентированного обучения, аксиологического подхода, эвристического и исследовательского методов, направленных на формирование познавательной самостоятельности, творческого развития и саморазвития личности

обучающегося. Для подтверждения эффективности мультимедийного информационно-образовательного ресурса в учебном процессе нами проведен педагогический эксперимент с разделением обучающихся на контрольную и экспериментальную группы.

Ключевые слова: инновационные технологии, мультимедийный информационно-образовательный ресурс; студент бакалавриата; правовые основы прикладной информатики; информатик-юрист.

Annotation. Modernization of teaching methods requires expanding the use of innovative technologies in education. This approach allows us to create a completely new higher school, significantly increase the effectiveness of classes and individualize the process of obtaining knowledge. In this paper, the influence of multimedia information and educational resources on the level of mastering the material was studied within the framework of the discipline "Legal Foundations of Applied Informatics", which is studied by undergraduate students in the profile of "Applied Informatics in Law" in the fourth semester. Multimedia information and educational resource on the discipline "Legal fundamentals of applied informatics" has a modular structure. The content of this content was made up of ideas of developing, problem-modular and personality-oriented learning, axiological approach, heuristic and research methods aimed at the formation of cognitive independence, creative development and self-development personality trainee. To confirm the effectiveness of the multimedia information and educational resource in the educational process, we conducted a pedagogical experiment with the separation of trainees into the control and experimental groups.

Keywords: innovative technologies, multimedia information and educational resource; undergraduate student; legal foundations of applied informatics; informatics lawyer; professional training; educational process; competence.

Введение. В настоящее время особое значение приобретают подходы, обеспечивающие формирование молодых специалистов в условиях новой информационной среды [1].

Одним из направлений процесса усиления образования является, несомненно, широкое внедрение мультимедийных информационно-образовательных ресурсов (МИОР) в учебный процесс, что значительно повышает интерес студентов. МИОР как эффективный инструмент получения, закрепления и применения знаний позволяет достичь высокого качества образования.

Современные образовательные стандарты и нормативно-правовые акты указывают на возможность и необходимость использования МИОР в учебном процессе вместе с печатными (или вместо них).

Это предусматривается в таких государственных документах, как: Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования на 2013-2020 годы» [2]; Федеральная целевая программа «Развитие образования на 2016-2020 годы» [3].

Согласно п.1. ст.18 Закона «Об образовании в РФ» в организациях осуществляющих образовательную деятельность, в целях обеспечения реализации образовательных программ формируются библиотеки, в том числе цифровые (электронные) библиотеки, обеспечивающие доступ к профессиональным базам данных, информационным справочным и поисковым системам, а также иным информационным ресурсам. Библиотечный фонд

каникулярное время активно и качественно продолжает дополнительное образование школьников, которое начинает активно вторгаться в образовательную реальность [13]. Массовой формой организации отдыха детей в каникулярный период является детский оздоровительный лагерь [7]. Отдых детей – это и время отдыха и период значительного расширения практического опыта ребёнка, творческого освоения новой информации, её осмысления, формирования новых умений и способностей, которые составляют основу характера, общение и коммуникация, жизненное самоопределение и нравственная направленность личности [2]. Важным аспектом в организации отдыха и оздоровления детей является создание таких условий, при которых у ребят появилось бы внутреннее побуждение к творчеству, к учению и дальнейшему саморазвитию, и именно поэтому в настоящее время востребован профессионал способный успешно реализовывать государственную образовательную политику, заданную в новых образовательных стандартах, содействующую личностному развитию и успешной социализации школьников, сохранению и укреплению их физического, психологического, социального и духовно-нравственного здоровья, для выполнения же социального заказа педагог должен владеть инновационными технологиями.

Изложение основного материала статьи. Ученые отмечают дисбаланс на существующем в России рынке спроса и предложения специалистов, с одной стороны, сокращение жизненного цикла большинства профессии или попросту их исчезновение, с другой стороны. Это стимулирует к разработке новых подходов и форм работы в образовательной деятельности [1]. Переход современной системы образования на работу по требованиям Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО), который направлен на решение задач воспитания и социализации детей через разнообразие организационных форм воспитательной деятельности [15], обусловил ряд сложностей, с которыми сталкиваются педагоги образовательных учреждений.

Для современного педагога очень важно во время образовательного процесса, создавать единое взаимодействие педагога и учащегося на основе современных педагогических, гуманитарных [3] технологий. Современные социокультурные условия детерминируют развитие образовательных технологий, зачастую их обновление идёт посредством интеграции идей из нескольких технологий и применения сетевых ресурсов Интернета, технических средств обучения, включая электронные гаджеты, что способствует высокой личностной включённости в обучение, интерактивному взаимодействию обучающихся, быстрому доступу к информации и повышению у них познавательной мотивации. К образовательным технологиям, отвечающим современным требованиям, может быть отнесена квест-технология [5]. Одними из первых в Забайкальском крае учеными исследователями Е.А. Игумновой и И.В. Радецкой была разработана и внедрена в образовательный процесс ФГБОУ ВО «ЗабГУ» квест-технология, которую можно отнести к образовательным технологиям отвечающим современным требованиям [4]. Авторами выделены следующие теоретические аспекты данной технологии:

- образовательный квест – интегрированная технология, объединяющая идеи проектного метода, проблемного и игрового обучения, взаимодействия в команде и ИКТ; сочетающая целенаправленный поиск при выполнении

Педагогика

УДК: 371.8

учитель начальных классов Таганова Ирина Сергеевна
Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение
средней общеобразовательной школы № 6 (г. Чита);
учитель начальных классов Цыденова Валентина Николаевна
Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение
средней общеобразовательной школы № 6 (г. Чита);
педагог дополнительного образования Рудий Виктория Юрьевна
Муниципальное учреждение дополнительного образования
«Дом детства юношества» (г. Шилка);
кандидат педагогических наук, доцент
кафедры педагогики Жеребятникова Галина Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Забайкальский государственный университет» (г. Чита)

КВЕСТ-ТЕХНОЛОГИЯ КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО ЛАГЕРЯ

Аннотация. В статье обосновывается внедрение такой современной педагогической технологии в организацию летнего детского отдыха, как квест-технология. Авторами статьи отмечается, что использование данной технологии крайне необходимо, так как это является наиболее эффективной, инновационной формой организации деятельности младших школьников в условиях летнего детского отдыха, и способствует расширению кругозора детей, активизации познавательных процессов, воспитанию внимания, развитию эстетического восприятия окружающего мира, образного мышления и творческого воображении.

Ключевые слова: современные педагогические технологии, образовательные технологии, квест-технология, образовательный квест, образовательные продукты.

Annotation. The article substantiates the introduction of such modern pedagogical technology in the organization of summer children's recreation, as quest-technology. The authors of the article note that the use of this technology is extremely necessary, since this is the most effective, innovative form of organizing the activity of junior schoolchildren in the conditions of summer children's leisure, and helps to expand the horizons of children, activate cognitive processes, educate attention, develop aesthetic perception of the surrounding world, figurative thinking and creative imagination.

Keywords: modern pedagogical technologies, educational technologies, quest-technology, educational quest, educational products.

Введение. На современном этапе развития человеческого общества такие универсальные ценности, как жизнь и здоровье детей приобретает особое значение. Организация детского отдыха и оздоровления имеет в нашей стране, не маловажное значение в социальной политике государства, так как создает условия для организованного отдыха и оздоровления детей, подростков и молодежи, реализации задач воспитания и развития, возможностей в

должен быть укомплектован печатными и (или) электронными учебными изданиями (включая учебники и учебные пособия), методическими и периодическими изданиями по всем входящим в реализуемые основные образовательные программы учебным предметам, курсам, дисциплинам (модулям) [4].

Ориентированность обучения на новые дидактические средства с использованием МИОР в информационно-образовательной среде университета является одним из основных направлений формирования современной системы высшего образования в России.

Формулировка цели статьи. Цель данной публикации - рассмотреть инновационные технологии, которые могут быть использованы в подготовке будущих бакалавров прикладной информатики в юриспруденции.

Изложение основного материала статьи. Первые разработки предметных МИОР в учебном процессе на основе компьютерных технологий в начале 90-х годов прошлого века были реализованы сторонниками информационной поддержки учебного процесса Ю.Е. Бабичевым, Л.Х. Зайнутдиновой, Э.В. Кузнецовым, А.В. Кузиным, В.Л. Шатуновским.

На наш взгляд, применение МИОР в учебном процессе является одним из способов развития творческого подхода, повышения его качества и заинтересованности студентов.

Как показал анализ литературы, исследователи Т.Н. Носкова, С.А. Маркелова, указывают на необходимость использования МИОР поддержки обучения и ее положительное влияние на процесс образования. Так, Т.Н. Носкова [5] говорит о том, что использование МИОР способствует формированию компетенций студентов, связанных с обучением в расширенном информационном пространстве в течение всей жизни. В работе С.А. Маркеловой [6] выявляется положительный эффект применение МИОР в дистанционной поддержке как средство повышения профессиональной компетентности во время практики студентов. В работах В.В. Артемовой [7], А.В. Баранова [8], Р.Н. Дятлова [9] описывается опыт использования МИОР в дистанционной поддержке различных предметных областей.

Технологии создания и применения МИОР в учебном процессе, также посвятили исследования такие авторы, как Е.Н. Остроумова [10], Ю.С. Романова [11], О.В. Солнышкова [12], А.Л. Марченко[13] и многие другие.

В своей работе Л.А. Карнаух [14] отмечает, что для развития профессиональной подготовки будущего специалиста процесс обучения в вузе необходимо организовать так, чтобы он стимулировал погружение студентов в работу с информацией, побуждал их сознательно формировать и развивать навыки работы с информацией, давал возможность закрепить полученные навыки в непосредственной учебной деятельности.

Большую роль в формировании профессиональных компетенций играет такое вузовское образование, которое формирует специалиста информационного сообщества, вырабатывая у него навыки и умения дифференциации информации; выделения значимой информации; выработки критериев оценки информации; производства информации и дальнейшего ее использования.

Проведенные специалистами [15, 16] исследования свидетельствуют, что студенты, обучающиеся с использованием МИОР, лучше работают в

последующих тестированиях и практических заданиях, чем студенты, которые получили ту же самую информацию только на словах. Кроме того, Р.Майер [15] и его коллеги провели серию экспериментов и обнаружили, что испытуемые, которые получали анимацию с одновременным аудиоповествованием, превзошли субъектов, которые получали анимацию с одновременной подачей печатного текста на экран.

Современные МИОР хорошо коррелируют с закономерностями обучения (наглядностью, интерактивностью, сознательностью, систематичностью, проблемностью); дидактическими принципами (направленности обучения, научности, последовательности и систематичности, единства образования, развития и воспитания, связи с реальными профессиональными проблемами, высоким уровнем трудности, быстрым темпом прохождения изучаемого материала, преобладающим значением теоретических знаний, формированием осознанности и владения приемами учения); с принципом создания необходимых условий для обучения (доступности, сознательности, осознанности и действенности образования, сочетания различных методов снимается и средств обучения в зависимости от его задач, содержания и методов обучения); с категорией форм организации обучения (коллективного, группового, индивидуального) и т.д.

По мнению авторов [17], из всех существующих в настоящее время средств обучения только МИОР могут составить конкуренцию преподавателю, поскольку могут быть носителями содержательного учебного взаимодействия.

Целью создания МИОР, обеспечивающих реализацию образовательных программ высшего образования по учебным дисциплинам, является повышение эффективности целостного педагогического процесса на базовом уровне через решение следующего комплекса педагогических задач при применении МИОР в учебном процессе: 1) содействие обеспечению доступности качественного образования обучающимся вне зависимости от социального статуса, географического места проживания; 2) расширение возможности индивидуализации учебного процесса через построение индивидуальных образовательных маршрутов как последовательности (линейной и/или нелинейной) изучения электронных учебных модулей; 3) активизация самостоятельности и творческой активности каждого обучающегося, их направленность при организации учебной работы с МИОР; 4) повышение наглядности учебного материала, представленного в МИОР современными средствами информационных и коммуникационных технологий.

Достижение сформулированной цели и решение поставленных педагогических задач возможно, если МИОР будет модульной архитектуры и соответственно отдельные электронные учебные модули разрабатываются с учетом основных и специальных принципов общей дидактики и методик преподавания учебных дисциплин – нормативных требований к организации учебного процесса: модульности; структуризации содержания обучения на отдельные элементы; динамичности; действенности и оперативности знаний и их системы; гибкости; осознанной перспективы; разносторонности методического консультирования; паритетности; унификации; открытости и вариативности; современности; самостоятельности; интерактивности; возрастосообразности.

В процессе обучения студентов важным является не только умение использовать современные информационные технологии, но и критический подход к источникам и качеству информации. Такой подход должен формироваться на всех стадиях обучения современного студента. Для формирования такого критического подхода необходимы фундаментальные знания в своей профессиональной сфере, которые формируются у студента в течении всего времени обучения в вузе.

Литература:

1. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования [Электронный ресурс]. – URL: http://mon.gov.ru/dok/fgos/

2. Суханова Н.Т. Теоретические основы информатики: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. – Мурманск: МГПУ, 2004. – 139 с.

3. Болдин С.В., Троицкий Р.В. Виртуальные лабораторные работы в системе дистанционного обучения / В сборнике: Информационные технологии в организации единого образовательного пространства сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции преподавателей, студентов, аспирантов, соискателей и специалистов. Мининский университет. 2016. С. 47-51.

4. Болдин С.В. Виртуальные лабораторные работы как инновационный образовательный продукт / В сборнике: Модернизация педагогического образования в контексте глобальной образовательной повестки сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции по проблемам разработки и апробации новых модулей программ бакалавриата по укрупненной группе специальностей «Образование и педагогика» (направление подготовки - Специальное (дефектологическое) образование), предполагающих академическую мобильность студентов вузов педагогического профиля (непедагогических направлений подготовки) в условиях сетевого взаимодействия. Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина. 2015. С. 258-259.

5. Суханова Н.Т. Мультимедиа технологии в образовании. Учебное пособие. Н.Новгород, НГПУ Мининский университет, 2016. – 82 с.

6. Суханова Н.Т., Шалашов Н.П.Особенности разработки видеоконтента в системе дополнительного образования. Проблемы современного педагогического образования. № 53(11) – Ялта: ГПА ФГОУВО Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского, 2016, с. 106-113

7. Суханова Н.Т. Электронное обучение в вузе: оценка качества электронных курсов. Проблемы современного педагогического образования. № 51-7– Ялта: ГПА ФГОУВО Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского, 2016, с. 302-309

8. Суханова Н.Т., Тарасова Н.А.Особенности использования видеоконференции в учебном процессе образовательного учреждения. Педагогическая информатика. №3, 2015, с. 64-71

При подготовке по направлению «Изящные искусства» бакалавр должен знать: методы информационно-коммуникационных технологий; уметь: осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных зада; владеть: навыками участия в подготовке и обработке информации для обеспечения информационно-аналитической, практической деятельности аналитических и экспертных центров, общественных и государственных организаций.

Таким образом, информационные компетенции включают в себя триаду: знания, умения, навыки, востребованные в современном информационном образовательном пространстве.

Очень важно при формировании информационных компетенций использовать в процессе преподавания дисциплин модуля по возможности больший спектр информационных, интерактивных, мультимедийных и коммуникационных технологий.

Так в Нижегородском государственном университете имени Козьмы Минина дисциплины модуля «Информационные технологии» представлены в виде электронных учебно-методических комплексов (ЭУМК), которые размещены в среде Moodle. Корректность работы программной платформы электронного учебно-методического комплекса обеспечивается операционными системами и программными продуктами, имеющимися в учебном центре.

Архитектура электронного учебно-методического комплекса выстроена из логически взаимосвязанных модулей. Каждый отдельный модуль предназначен для решения частных задач. Интерфейс ЭУМК должен быть простым и дружелюбным для пользователя.

В частности ЭУМК по дисциплине Информатика и информационные и коммуникационные технологии структурно состоит из вводной части, разделов, соответствующих рабочей программе, блока информационно-справочных материалов и материалов для промежуточной аттестации.

Вводная часть содержит: аннотацию курса, рабочую программу, рейтинг-план дисциплины, инструкцию по работе с ЭУМК, новостной форум, чат для общения преподавателя со студентами, тест входного контроля, анкетный опрос студентов.

Каждый из разделов имеет: методические рекомендации по изучению раздела, лекционный материал, типовые практические задания, методические рекомендации и задания для самостоятельной работы, тесты, лабораторные работы и методические рекомендации по выполнению лабораторных работ, дополнительные материалы (презентации, видео, печатные и электронные учебники, гиперссылки на источники Интернет).

Блок информационно-справочных материалов включает различные виды литературы, глоссарий, видео материалы, гиперссылки на источники Интернет.

Блок материалов для промежуточной аттестации состоит из: вопросов к экзамену (зачету), критериев определения оценок на экзамене (зачете), итоговых аттестационных тестов по вариантам.

Выводы. Электронные учебно-методические комплексы позволяют студентам самостоятельно использовать учебную информацию в соответствии с их индивидуальными способностями, а также перевести процесс обучения в дистанционный режим.

В Дагестанском государственном университете на кафедре информационного права и информатики нами разрабатываются МИОР по дисциплинам учебного плана бакалавриата, профиль подготовки «Прикладная информатика в юриспруденции» (далее информатик-юрист).

Профессиональная подготовка информатика-юриста существенно отличается от аналогичной подготовки будущего информатика или юриста. Информатик-юрист получает бинарную профессиональную подготовку. Во-первых, как специалист в области юриспруденции он должен быть наделён знаниями в области традиционной логики, восходящей к Аристотелю. Во-вторых, как специалист в области информационных технологий он должен обладать знаниями в области математической логики и теории алгоритмов.

Информатик-юрист в своей профессиональной деятельности решает правовые задачи с использованием математического аппарата и средств вычислительной техники, а также он должен быть подготовлен к решению задач по созданию, внедрению и обслуживанию информационно-правовых систем; разработке компьютерных моделей решения правовых задач; расследованию преступлений в сфере компьютерных технологий; обеспечению программной и правовой защиты информационных систем; решению задач глобальной информатизации всей правовой деятельности в целом по стране.

Профессиональная подготовка студентов бакалавриата по профилю «Прикладная информатика в юриспруденции» представляет собой сложный процесс, конечной целью которого является формирование у них комплекса компетенций, обеспечивающих успешное выполнение профессиональной деятельности. Сложность феномена проблемы профессиональной подготовки информатиков-юристов заключается в том, что успех в профессиональной деятельности не гарантируется только приобретением необходимых знаний, умений, навыков и формированием профессионально значимых качеств, но необычайно актуализируется способность выпускника к алгоритмическому мышлению и мотивационно-ценностное стремление к постоянному обновлению своих профессиональных знаний. Именно алгоритмическое мышление обеспечивает информатику-юристу качественную разработку программного обеспечения, создание базы данных в правовой сфере и продуктивную работу с нею. Поскольку знания информатика-юриста не успевают за лавинообразным ростом объема информации вообще и правовой в частности, а также развитием компьютерных средств, причем очевидно, что этот рост в дальнейшем будет только увеличиваться. Поэтому особенно им необходимо своевременное пополнение знаний в соответствии с современными научными разработками и достижениями в данной области. Именно вышесказанное обусловливает специфику профессиональной подготовки информатиков-юристов, где важное место занимает информационно-образовательная среда вуза, одной из составляющей которой выступает МИОР.

Нами разработана МИОР по дисциплине «Правовые основы прикладной информатики» входящая в блок обязательных дисциплин вариативной части по профилю подготовки 90.03.03 «Прикладная информатика в юриспруденции» на изучение которого отводится 72 часа, из них 54 аудиторные.

На основе анализа ФГОС ВО (уровень бакалавриата) нами выделены следующие компетенции, формируемые при изучении дисциплины «Правовые

основы прикладной информатики»: способен использовать основы правовых знаний в различных сферах деятельности (ОК-4); способен к самоорганизации и самообразованию (ОК-7); способен использовать нормативно-правовые документы, международные и отечественные стандарты в области информационных систем и технологий (ОПК-1).

Основной целью курса «Правовые основы прикладной информатики» является формирование у студентов компетенций, связанных с правовым регулированием организационных, управленческих и других аспектов профессиональной деятельности в информационной сфере, включая использование компьютерных технологий, сети Интернет, средств связи и телекоммуникаций и других современных средств создания, производства, хранения, распространения и передачи информации.

С внедрением модульно-рейтинговой системы по общему правилу были разработаны учебно-методический комплекс (УМК) и рабочая программа дисциплины (РПД), где четко разграничиваются содержание и границы каждого модуля. В связи, с чем МИОР имеет модульную структуру и в соответствии с РПД разделена на два модуля (рис. 1).

владеть: навыками обеспечения информационной безопасности при использовании информационно-коммуникационных технологий.

Выпускник программы бакалавриата по направлению «Специальное дефектологическое образование» должен знать: методы психолого-педагогического исследования на основе математической обработки информации; уметь: использовать в профессиональной деятельности современные компьютерные и информационные технологии; владеть: навыками представления результатов исследования инструментами информационных технологий.

При подготовке по направлению «Профессиональное обучение (по отраслям)» бакалавр должен знать: методы анализа информации для решения проблем, возникающих в профессионально-педагогической деятельности; уметь: самостоятельно работать на компьютере (элементарные навыки); владеть: навыками корректировки и использования информационных технологий в профессионально-педагогической деятельности.

При реализации программ бакалавриата по направлению «География» бакалавр должен знать: основные требования информационной безопасности; уметь: решать стандартные задачи профессиональной деятельности на основе информационной культуры; владеть: базовыми навыками в информационных технологий для обработки и анализа географических данных.

Выпускник программы бакалавриата по направлению «Экология и природопользование» должен знать: основные методы обработки информации и анализа данных по экологии и природопользованию; уметь: решать стандартные задачи по экологии на основе информационной и библиографической культуры с применением информационно-коммуникационных технологий; владеть: базовыми навыками сбора, обработки, систематизации, анализа информации и формирования баз данных загрязнения окружающей среды.

При подготовке по направлению «Психология» бакалавр должен знать: методы проведения стандартного прикладного исследования в определённой области психологии с применением информационно-коммуникационных технологий; уметь: использовать методы и средства информационно-коммуникационных технологий; владеть: навыками решения задачи профессиональной деятельности с применением информационно-коммуникационных технологий.

При реализации программ бакалавриата по направлению «Философия» бакалавр должен знать: методы информационно-коммуникационных технологий при проведении профессиональных исследований; уметь: решать стандартные задачи профессиональной деятельности на основе информационной культуры; владеть: методиками информационных технологий для организации и ведения учебного процесса и способностью применять их в педагогической деятельности.

Выпускник программы бакалавриата по направлению «Физическая культура» должен знать: основные методы обработки информации и анализа данных в области физической культуры; уметь: применять информационно-коммуникационные технологии для решения стандартных профессиональных задач; владеть: базовыми информационными технологиями для сбора, обработки, систематизации и анализа информации.

	безопасности	
50.03.02 Изящные искусства	ОПК-1: способность решать стандартные задачи профессиональной деятельности на основе информационной и библиографической культуры с применением информационно-коммуникационных технологий и с учетом основных требований информационной безопасности	ПК-9: способностью к участию в подготовке и обработке информации для обеспечения информационно-аналитической, практической деятельности аналитических и экспертных центров, общественных и государственных организаций

В большинстве направлений подготовки согласно ФГОС ВО, а именно: 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, 05.03.02. География, 05.03.06 Экология и природопользование, 37.03.01 Психология, 47.03.01 Философия, 49.03.01Физическая культура,50.03.02 Изящные искусства, должна быть сформирована общепрофессиональная компетенция (ОПК-1, ОПК-09, ОПК-10, ОПК-13): способность решать стандартные задачи профессиональной деятельности на основе информационной и библиографической культуры с применением информационно-коммуникационных технологий и с учетом основных требований информационной безопасности [1].

Способствовать формированию данных компетенций в большей степени будет изучение модуля «Информационные технологии». В ходе изучения данного модуля бакалавры получают навыки работы на компьютере, изучают основные пользовательские компьютерные программы на уровне продвинутого пользователя. У бакалавров формируются знания об использовании специализированных программных средств в рамках получаемой профессии.

При подготовке по направлению «Педагогическое образование» бакалавр должен знать: способы формирования ресурсно-информационных баз для осуществления педагогической деятельности; уметь: использовать информационные технологии для получения новых знаний, проектировать формы и методы контроля качества образования с использованием информационных технологий; владеть: навыками использования современных информационно-коммуникационных технологий для решения культурно-просветительских задач.

При реализации программ бакалавриата по направлению «Психолого-педагогическое образование» бакалавр должен знать: способы сбора и первичной обработки информации о результатах психологических наблюдений и диагностики; уметь: решать стандартные задачи профессиональной деятельности с применением информационно-коммуникационных технологий

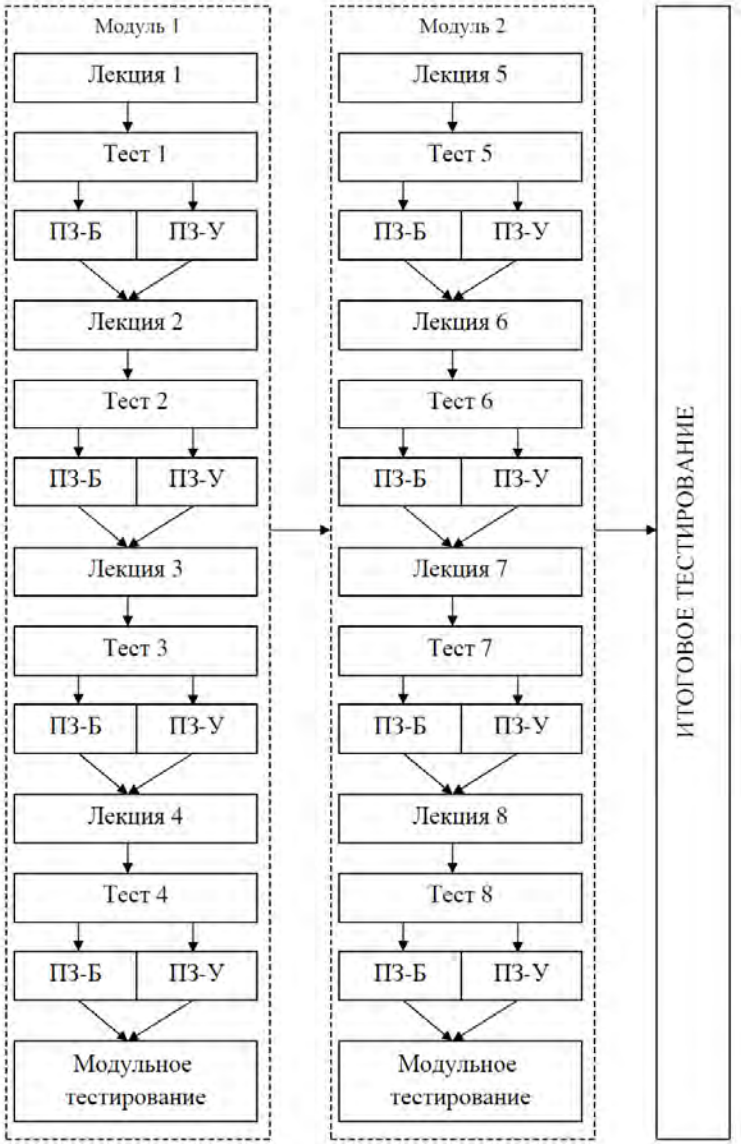


Рисунок 1. Структура мультимедийного информационно-образовательного ресурса «Правовые основы прикладной информатики»

Основу содержания МИОР составили идеи развивающего, проблемно-модульного и личностно-ориентированного обучения, аксиологического подхода, эвристического и исследовательского методов, направленных на формирование познавательной самостоятельности, творческого развития и саморазвития личности обучающегося.

Логика построения данного курса такова, что используемые элементы находятся в следующей взаимосвязи между собой: переход на следующий элемент курса не возможен без выполнения «Критерия выполнения» предыдущего элемента.

Например: «ПЗ – Практические задания» не будет открыт, пока обучающийся не пройдет тестирование и в зависимости от того сколько балов наберет переходит на соответствующий уровень (минимальный проходной балл – 50, «ПЗ-Б» - базовый уровень 50 – 80, «ПЗ-У» - углубленный 81 – 100). В свою очередь выполнение практических заданий открывает возможность изучения следующей лекции. В завершении каждого модуля предусмотрено тестирование.

Результаты эксперимента. Для достижения поставленной цели был проведен педагогический эксперимент. На начальном этапе среди студентов бакалавриата по профилю «Прикладная информатика в юриспруденции» Дагестанского государственного университета нами был проведен опрос, задачей которого было узнать отношение студентов к использованию преподавателями МИОР в учебном процессе.

По данным результата опроса из 93 форм студентов, 93,49 % положительно относятся к МИОР, 4,65% — имеют нейтральную позицию по отношению к ресурсам такого характера, и только 1,86% отрицательно воспринимают их. 72,54 % студентов считают МИОР эффективной, поскольку учебный материал лучше воспринимается, усваивается и происходит экономия времени.

Главной задачей следующего этапа была оценка эффективности обучения студентов с введением авторского МИОР по дисциплине «Правовые основы прикладной информатики». На данном этапе для оценки эффективности обучения нами выбран уровень усвоения учебного материала или качества усвоения.

В эксперименте участвовали студенты бакалавриата 2 курса по профилю «Прикладная информатика в юриспруденции». В контрольной группе работа со студентами велась традиционно, т.е. без использования в учебном процессе МИОР. В экспериментальной группе студенты при обучении использовали МИОР «Правовые основы прикладной информатики».

Для определения показателей усвоения в ходе эксперимента мы обратились к уровням усвоения, предложенным В.П. Беспалько [18, 19, 20], который выделяет несколько уровней усвоения у испытуемых, такие как: 1) знания-знакомства – умение обучающегося опознать, различать знакомый ему ранее предмет, явление, определенную информацию; 2) знания-копии – умение пересказать, репродуцировать ранее усвоенную учебную информацию; 3) знания-умения – умение применить полученные знания в практической деятельности; 4) знания-трансформации – умение перенести полученные ранее знания на решение новых задач, новых проблем.

В ходе эксперимента студенты должны были достичь третьего и четвертого уровней усвоения. Им были предложены задания 4-х уровневой

	профессиональной деятельности на основе информационной и библиографической культуры с применением информационно-коммуникационных технологий и с учетом основных требований информационной безопасности	учебно-воспитательного процесса, образовательной среды при подготовке психологических кадров с учетом современных активных и интерактивных методов обучения и инновационных технологий
47.03.01 Философия	ОПК-13: способностью решать стандартные задачи профессиональной деятельности на основе информационной и библиографической культуры с применением информационно-коммуникационных технологий и с учетом основных требований информационной безопасности	ПК-8: способностью использовать базовые философские знания в процессе принятия управленческих решений
49.03.01 Физическая культура	ОПК-13: способностью решать стандартные задачи профессиональной деятельности на основе информационной и библиографической культур с применением информационно-коммуникационных технологий и с учетом основных требований информационной	ПК-29: способностью применять методы обработки результатов исследований с использованием методов математической статистики, информационных технологий, формулировать и представлять обобщения и выводы

обучение (по отраслям)»	работать на компьютере	образовательного процесса с применением интерактивных, эффективных технологий подготовки рабочих, служащих и специалистов среднего звена
05.03.02. География	ОПК-10: способностью решать стандартные задачи профессиональной деятельности на основе информационной и библиографической культуры с применением информационно-коммуникационных технологий и с учетом основных требований информационной безопасности	ОПК-1: способностью использовать базовые знания в области фундаментальных разделов математики в объеме, необходимом для владения математическим аппаратом в географических науках, для обработки информации и анализа географических данных
05.03.06 Экология и природопользование	ОПК-09: способностью решать стандартные задачи профессиональной деятельности на основе информационной и библиографической культуры с применением информационно-коммуникационных технологий и с учетом основных требований информационной безопасности	ОПК-1: владением базовыми знаниями в области фундаментальных разделов математики в объеме, необходимом для владения математическим аппаратом экологических наук, обработки информации и анализа данных по экологии и природопользованию
37.03.01 Психология	ОПК-1: способность решать стандартные задачи	ПК-10: способностью к проектированию, реализации и оценке

сложности (тест-лестница), что дает относительно объективный материал об уровне знаний и позволяет применить шкалу оценок количественных характеристик процесса обучения. Содержание многоуровневых тестов формировалась из комплексных заданий, отражающих междисциплинарные связи.

Тесты первого уровня – тесты на узнавание. Эти тесты содержали одновременно и задание, и ответ (или варианты ответов). Тестируемым нужно было только узнать и выбрать правильный ответ (или ответы) из предложенных.

Тесты второго уровня усвоения проверялось умение студента воспроизводить усвоенную информацию по памяти. На этом уровне в экспериментальной и контрольной группах предлагалось ответить на ряд теоретических вопросов и решить задачи, которые требовали от них воспроизведения известных действий.

Тесты третьего уровня – это нетиповые задачи, которые, как правило, требуют для своего решения эвристической деятельности и поиска дополнительных данных для подведения задачи под типовой алгоритм. Задания этого уровня студенты выполняли более успешно, если для аргументации выбора решения опирались на знания смежных дисциплин. С тестами третьего уровня более успешно справлялись студенты экспериментальной группы.

Тесты четвертого уровня – это творческие задания, которые посильны не всем студентам. В учебной обстановке – это *псевдотесты* четвертого уровня. В качестве таких тестов и эталонов к ним были использованы уже решенные проблемы, заведомо неизвестные обучаемым. Для успешного выполнения поставленных задач на четвертом уровне студентам необходимо обладать более широким спектром знаний, чем предусматривает учебная программа. В качестве заданий для выяснения подготовленности студентов на четвертом уровне усвоения предлагались создание электронного портфолио, включающего фрагменты электронных образовательных ресурсов.

Критерии выставления баллов по результатам выполнения заданий соответствовали уровню усвоения и определялись по двенадцатибальной шкале. Метод получения итоговой оценки состоял в вычислении среднего балла в пределах каждого уровня, исходя из критерия $K = a/n$, где a – сумма набранных баллов, n – общее количество заданий, и сопоставления средней оценки с пределами по данному уровню. Для первого уровня этот предел составил 1; для второго уровня – 4; для третьего уровня – 7 и для четвертого уровня – 10. В случае если средний балл, полученный студентом, оказывался ниже возможного минимального значения данного уровня, мы считали, что обучаемый не усвоил учебный материал на данном уровне. Итоговая оценка определялась средним баллом наивысшего успешно пройденного студентом уровня.

Например, Респондент 16 контрольной группы имеет средние баллы: на I уровне 3,0; на II – 5,3; на III – 7,0; на IV – 6,7. Следовательно, данный студент не освоил материал на IV уровне, так как нижняя граница четвертого уровня 10, но освоил материал на III уровне, так нижняя граница третьего уровня 7. Таким образом. Итоговый балл студента 7,0 (таблица 1).

Таблица 1

Средние балла студентов по уровням усвоения учебного материала

Фамилия, имя	Контрольная группа				Экспериментальная группа			
	Уровень усвоения/баллы				Уровень усвоения/баллы			
	I min=1 max=3	II min=4 max=6	III min=7 max=9	IV min=10 max=12	I min=1 max=3	II min=4 max=6	III min=7 max=9	IV min=10 max=12
Респондент 1	2,7	5,3	8,7	3,3	3	5,7	8,3	10,7
Респондент 2	3,0	5,3	7,0	6,7	2,9	6,0	7,3	10,9
Респондент 3	2,7	5,7	8,0	11	2,7	5,7	9,0	10,7
Респондент 4	3,0	5,3	7,7	3,3	2,8	6,0	7,0	8,5
Респондент 5	2,7	5,3	7,3	3,7	3	6,0	8,6	11,7
Респондент 6	1,7	5,7	7,3	10,1	2,8	4,7	7,0	7,9
Респондент 7	2,7	5,7	8,0	10	3	6,0	8,0	11,5
Респондент 8	2,3	5,3	7,3	3,3	2,9	4,7	9,0	12
Респондент 9	2,3	5,3	7,3	5,7	3	5,6	9,0	10,9
Респондент 10	2,7	5,7	8,0	10,6	2,8	4,7	9,0	11,7
Респондент 11	2,0	6,0	7,0	3,3	3	5,7	7,0	10,7
Респондент 12	2,7	5,3	7,3	3,3	2,7	6,0	8,0	11
Респондент 13	3,0	5,3	7,7	3,3	2,8	5,7	9,0	10,7
Респондент 14	2,7	5,5	8,7	10,2	3	6,0	9,0	7,7
Респондент 15	2,7	5,1	7,0	3,7	2,9	6,0	9,0	11,1
Респондент 16	2,7	5,7	8,0	10,1	3	4,7	8,3	7,5
Респондент 17	2,6	6,0	7,7	10	3	6,0	7,3	11,6
Ср. балл группы	**2,6**	**5,5**	**7,65**	**6,56**	**2,9**	**5,9**	**8,22**	**10,4**

Из приведенной выше таблицы видно, что третий уровень усвоения был достигнут всеми студентами контрольной и экспериментальной групп, но в экспериментальной группе усвоения проходило более успешно, так как средний показатель для нее составляет 8,22 балла, в то время как для контрольной группы он равен 7,65 баллов.

Четвертого уровня усвоения достигли не все студенты, участвующие в эксперименте. Нами, замечено, что результаты в экспериментальной группе во многом превосходят контрольную группу. В экспериментальной группе средний балл на этом уровне усвоения составил 10,4, в контрольной – 6,56.

Выводы. Следует сделать вывод, что результаты студентов в экспериментальной группе явились достаточно высокими, чем результаты студентов контрольной группы.

По результатам полученных данных можно утверждать, что использование МИОР в обучении студентов является эффективной, так как

Таблица 1

Компетенции формируемые при подготовке бакалавров педагогических вузов

Направление подготовки	Формируемая информационная компетенция	Компетенции ОПОП
44.03.01 «Педагогическое образование» 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)»	ОК-3: способность использовать естественнонаучные и математические знания для ориентирования в современном информационном пространстве	ПК-2: способностью использовать современные методы и технологии обучения и диагностики
44.03.02 Психолого-педагогическое образование	ОПК-13: способность решать стандартные задачи профессиональной деятельности на основе информационной и библиографической культуры с применением информационно-коммуникационных технологий и с учетом основных требований информационной безопасности	ПК-35: способностью осуществлять сбор и первичную обработку информации об истории развития и заболевания детей с ОВЗ
44.03.03 Специальное дефектологическое образование	ОПК-5: способность использовать в профессиональной деятельности современные компьютерные и информационные технологии	ПК-9: способностью использовать методы психолого-педагогического исследования, основы математической обработки информации, формулировать выводы, представлять результаты исследования
44.03.04 «Профессиональное	ОПК-5: способность самостоятельно	ПК-27: готовностью к организации

которой растёт в геометрической прогрессии, что вызывает соответствующие проблемы с поиском и обработкой нужных и полезных информационных данных для качественного образовательного процесса.

Информационные компетенции не могут быть сформированы простым суммированием знаний, построенных только на техническом владении информационными технологиями. Для этого необходим системный подход в формировании информационных компетенций студентов всех направления обучения.

В настоящее время существует множество научных публикаций, посвященных проблемам формирования различных компетенций в ходе учебного образовательного процесса. Однако вопросы педагогического формирования именно информационных компетенций студентов неинформационных специальностей рассмотрены не достаточно широко.

Формулировка цели статьи. Цель данного исследования заключается в формировании информационных компетенций студентов педагогического вуза, направлений подготовки не связанных с информационными технологиями в условиях цифрового образования.

Изложение основного материала статьи. В процессе профессионального образования студентов педагогического вуза таких направлений как: 05.03.02 География, 05.03.06 Экология и природопользование, 37.03.01 Психология, 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, 44.03.03 Специальное дефектологическое образование, 47.03.01 Философия, 49.03.01 Физическая культура, 50.03.02 Изящные искусства информационная компетенция формируется при изучении модуля «Информационные технологии».

Значение данного модуля для последующей профессиональной деятельности бакалавра определяется уровнем его информационной культуры, которая предполагает умение использовать соответствующим образом весь набор информационных технологий в своей деятельности. [2].

Состав модуля включает одну обязательную для всех направлений дисциплину Информатика и информационные и коммуникационные технологии, а другая дисциплина относится к вариативным дисциплинам: Мультимедиа технологии, Интернет-технологии, Мировые информационные ресурсы, Основы программирования и Компьютерная графика. Данная структура модуля позволит построить индивидуальную образовательную программу соответствующую способностям и предпочтениям студентов.

В процессе исследования были проанализированы Федеральные государственные образовательные стандарты третьего поколения основных направлений подготовки бакалавров педагогических вузов, выявлены информационные компетенции, которые формируются в процессе профессиональной подготовки (таблица 1).

положительно влияет на уровень усвоения учебного материала или на качество усвоения, существенно повышая ее уровень, что наглядно продемонстрировано на рисунке 2.

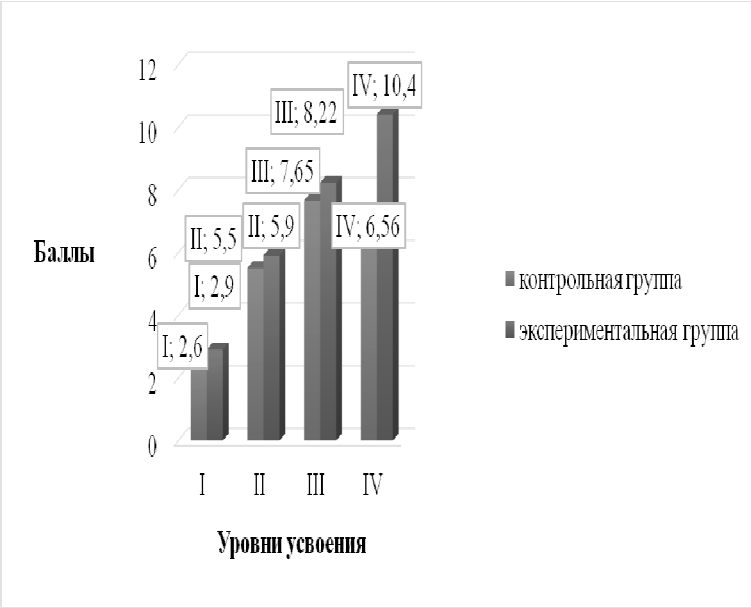


Рисунок 2. Показатели уровня усвоения учебного материала в контрольной и экспериментальной группах

Успешность экспериментальной группы на третьем и четвертом уровнях усвоения учебного материала объясняется, на наш взгляд, применением в обучении студентов этой группы авторского МИОР «Правовые основы прикладной информатики».

Таким образом, МИОР позволяет студентам качественно усвоить учебный материал по дисциплине «Правовые основы прикладной информатики». Об этом свидетельствуют и результаты промежуточной и итоговой аттестации студентов бакалавриата по профилю «Прикладная информатика в юриспруденции».

Литература:

1. Берулава Г.А. Об опыте организации электронного образовательного пространства: научная статья / Г.А. Берулава, А.Ю. Яковлева-Чернышева, А.В. Дружинина, Е.В. Беляева, В.Г. Малыш, Т.С. Пильщикова, С.К. Исталиева // Гуманизация образования. – 2015. - №2. – С. 52-58.

2. Постановление Правительства РФ от 15.04.2014 N 295 (ред. от 31.03.2017) "Об утверждении государственной программы Российской Федерации "Развитие образования" на 2013 - 2020 годы".

3. Постановление Правительства РФ от 23.05.2015 N 497 (ред. от 09.09.2017) "О Федеральной целевой программе развития образования на 2016 - 2020 годы".

4. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 29.07.2017) "Об образовании в Российской Федерации".

5. Носкова Т.Н. Некоторые эффекты информатизации образовательной среды современного вуза / Т.Н. Носкова, Т.Б. Павлова, О.В. Яковлева // Открытое образование. 2016. – С. 24-30.

6. Маркелова С.А. Дистанционная поддержка педагогической практики студентов как средство повышения профессиональной компетентности будущего учителя / Маркелова С.А. // Письма в Эмиссия. Оффлайн: электронный научный журнал. 2010. – С. 1397.

7. Артемова В.В. принципы отбора содержания обучения для национально-ориентированого интерактивного курса дистанционной поддержки преподавания русской фонетики / В.В. Артемова // Вестник РУДН. Серия: Вопросы образования. Языки и специальность. 2009. – С. 43-48.

8. Баранов А.В. Дистанционная поддержка обучения в лабораторном практикуме курса физики технического университета / А.В. Баранов, В.В. Давыдков // Открытое образование. 2014. – С. 3540.

9. Дятлов Р.Н. Метод программированного обучения в дистанционной поддержке учебного процесса на базе онлайн-технологий / Р.Н. Дятлов // Сборник докладов IIМеждународной научно-практической конференции: Интернет как реальность. 2016. – С. 66-72.

10. Остроумова Е.Н. Информационно-образовательная среда вуза как фактор профессионально-личностного саморазвития будущего специалиста // Фундаментальные исследования. 2011. № 4. С. 37-40.

11. Романова Ю.С. Электронный учебник информационно-образовательной среде вуза // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2013. №2. С. 38-40.

12. Солнышкова О.В. Технология разработки интерактивных электронных образовательных ресурсов для подготовки студентов архитектурно-строительных направлений // Фундаментальные исследования. 2013. №10. С. 2295-2299.

13. Марченко А.Л. Актуальные вопросы разработки и использования электронных изданий и ресурсов в обучении электротехнике и электронике в вузе. – М.: МАТИ, 2010. – 272 с.

14. Карнаух Л.А. Подготовка студентов к функционированию в информационном обществе // Материалы IV международной научно-практической конференции «Фундаментальная наука и технологии – перспективные разработки». NorthCharleston (USA), 2014. Т. 2. С. 50-53.

15. Mayer R.E. Multimedia Learning / R.E. Mayer. Cambridge University Press, 2009. 319 p.

16. She Hsiao-Ch. The impact of multimedia effect on science learning: Evidence from eye movements / Hsiao-Ching She, Yi-Zen Chen // Computers & Education. 2009. 53. P. 1297-1307.

17. Vezirov T.G., Guseynov R.J., Sultanov E.S., Abdulgalimov R.M., Sorokopud Y.V. Russian Experience of the Unesco's Programs Realization in the Sphere of the Pedagogical Education // Biosciences biotechnology research Asia. 2014. Vol. 11(3). P. 1631-1638.

Педагогика

УДК: 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Суханова Надежда Тимофеевна
Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород);
кандидат технических наук, доцент Болдин Сергей Валентинович
Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород);
кандидат технических наук, доцент Тарасов Виктор Александрович
Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород)

ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы формирования информационных компетенций в процессе обучения студентов педагогических вузов. Анализируются информационные компетенции, выявляются учебные дисциплины, способствующие их формированию.

Ключевые слова: информационные компетенции, современные информационные технологии, информационные ресурсы, информационная культура.

Annotation. The article deals with the formation of information competencies in the process of teaching students of pedagogical universities. Information competence is analyzed, educational disciplines are identified that contribute to their formation.

Keywords: information competences, modern information technologies, information resources, information culture.

Введение. В современной системе образования для раскрытия человеческого ресурса наиболее востребован компетентностный подход. Информатизация общества диктует повышенный интерес к проблемам формирования в процессе образования информационных компетенций. Современные выпускники высших учебных заведений должны соответствовать всё возрастающим требованиям на рынке труда, и важно использовать в учебном процессе современные критерии оценки знаний студентов, как будущих специалистов в своей области знаний. Для разработки компетенций специалистов необходимо развивать и использовать систему измерения по мере возникновения новых информационных технологий. В формировании этой системы измерителей должны принимать участие не только специалисты образовательных учреждений, но и потенциальные работодатели. Так в Российской федерации разработана «национальная рамка квалификаций», призванная обеспечить согласование требований работодателей и Федерального образовательного стандарта РФ. Согласование компетенций особенно актуально в эпоху глобализации образования и информатизации всех сфер деятельности. Мировые тенденции направлены на эффективное использование информационных ресурсов. Информатизация общества оказывает своё влияние на подготовку специалистов во всех предметных областях. Возникает широчайший диапазон информации, объём

Результатом формирующего эксперимента и проведенной нами опытно-экспериментальной работы стала разработка технологии педагогического краеведения, которая включает следующие этапы:

- использование материала педагогического краеведения в процессе изучении дисциплин;
- изучение курса по выбору «Педагогическое наследие Белгородского края»;
- активная учебно-исследовательская деятельность краеведческого направления.

Реализация технологии педагогического краеведения на педагогического факультете Старооскольского филиала характеризуется следующими показателями:

- тематические студенческие конференции и круглые столы как итог учебно-исследовательской деятельности;
- увеличилось количество рефератов, курсовых работ и ВКР с краеведческой тематикой;
- активизировалась просветительская деятельность;
- создан фонд краеведческого материала по педагогическому наследию Белгородского края.

Таким образом, педагогическое краеведение – это исследовательская деятельность, направленная на изучение педагогической культуры своего региона. Оно предполагает изучение педагогического наследия: методики, технологии, авторские школы, историю развития образовательных организаций, знакомство с педагогической деятельность учителей региона, анализ деятельности образовательных учреждений, культурной образовательной среды и ее влияние на подрастающее поколение. Технология педагогического краеведения представляет собой сложное явление, которое имеет свое содержание, формы и методы организации.

Литература:

1. Сластенин В.А. Педагогика: Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А.Сластенин, И.Ф.Исаев, Е.Н.Шиянов; под ред. В.А.Сластенина. – 3-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 576 с.

2. Белозерцев Е.П. Образование: историко-культурный феномен. Курс лекций. – СПб.: Издательство Р.Асланова «Юридический центр Пресс», 2004. – 704 с.

18. Беспалько В.П. О критериях качества подготовки специалиста / В.П. Беспалько // Вестник высшей школы. 1988. №1. С. 3-8.

19. Беспалько В.П. Образование и обучение с участием компьютеров (педагог третьего тысячелетия) / В.П. Беспалько. – М., 2002.

20. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.

Педагогика

УДК: 378.11

аспирант Вохмянина Светлана Васильевна
Автономная некоммерческая организация высшего образования
«Московский гуманитарный университет» (г. Москва)

ФОРМИРОВАНИЕ НАУЧНЫХ ОСНОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ПРОЕКТИРОВАНИЮ

Аннотация. В статье раскрыто содержание научных основ педагогической деятельности по проектированию, представлены результаты исследования процесса их формирования, современного состояния и перспектив развития этой области научного знания.

Ключевые слова: научные основы, проект, проектная деятельность, проектирование в образовании.

Annotation. The article reveals the content of the scientific bases of pedagogical activities for design, presents the results of research of process of their formation, modern state and prospects of development of scientific knowledge.

Keywords: the scientific basis, design, design activity, design education.

Введение. Под научными основами понимается совокупность структурных элементов знаний любой частной области науки, в число которых включаются эмпирические основы, методологические основы, теоретические основы, научно-методические основы, логические основы организации деятельности. В педагогической науке, объектом которой является образование как сфера обучения и воспитания, научные основы проектной деятельности рассматриваются в настоящее время в двух контекстах: как педагогической деятельности по проектированию и как процедуры в управлении образовательной системой.

Педагогическая деятельность по проектированию в профессиональном стандарте «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании)» характеризуется как обобщённая трудовая функция учителя (воспитателя). Содержание проектной деятельности как управленческой процедуры отражено в квалификационных характеристиках руководящих работников сферы образования [9].

Всё это обуславливает важность знания педагогами научных основ проектной деятельности в образовании.

Формулировка цели статьи. Цель статьи – на основе анализа психолого-педагогической литературы, выявить основные этапы, состояние и перспективы исследования научных основ проектной деятельности в образовании.

Изложение основного материала статьи. Научные основы проектирования в педагогике начали формироваться в первой трети XX века, хотя термины «проект» и «проектирование» использовались в педагогической литературе с XVIII века в работах Ж.Ж. Руссо, М.В. Ломоносова, И.И. Бецкого, Ф. Лепелетье, В.Ф. Одоевского и др.

В начале XX в. идеи американского философа и педагога Дж. Дьюи о развитии способности детей решать учебные и жизненные проблемы, и активная практическая работа его ученика - талантливого педагога и новатора У.Х. Килпатрик положили начало формированию теории проектного обучения.

Основоположником педагогического проектирования, несомненно, является А.С. Макаренко, который сформулировал и реализовал на практике тезис о «проектировке личности как продукта воспитания». С его точки зрения, необходимо специальным образом проектировать всё лучшее в человеке и, исходя из данных проектировки личности, переходить к проектированию педагогических средств [6, с. 169].

В середине прошлого века необходимость педагогического проектирования как самостоятельного вида деятельности в образовании убедительно обосновал Г.П. Щедровицкий. Опубликованные в 2004 г. избранные материалы теоретических и методологических исследований, проведённых в 60-е годы К.М. Кантором, Г.П. Щедровицким и др. [12] позволяют утверждать, что они отражали идеологию нового типа проектирования, получившего название «*системное проектирование*». В отличие от традиционного (классического) проектирования, которое прочно утвердилось в области однородных по своей природе материальных объектов, системное проектирование было нацелено на комплексное решение проектных задач, обеспечивая не только взаимодействие отдельных компонентов системы, но их связей с внешней средой.

Для того, чтобы перестраивать существующую систему обучения и воспитания или создавать новую, считал Г.П. Щедровицкий, нужно иметь «проект предстоящего продукта этой системы – конкретное и многостороннее описание человека будущего общества, нужно ясно себе представлять, какие деятельности будет совершать этот человек, какими будут его взгляды на мир и отношения к другим людям… . Соответственно этому в педагогике должна появиться особая специальность педагога-проектировщика, занятого разработкой проекта человека будущего общества» [13, с. 38-39]. Г.П. Щедровицкий использовал системно-деятельностный подход в понимании проектирования как особого вида мыследеятельности.

Во второй половине прошлого века внимание исследователей было обращено на процесс формирования проектировочных (проективных) умений педагога. Первоначально такие умения включались в состав конструктивных умений (З.И. Васильева, С.Б. Елканов, С.Г. Вершловский, Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Кулюткин и др.). Проективные умения руководителей школ вошли в составленные В.Ю. Кричевским, Е.П. Тонконогой, А.И. Щербаковым профессиограммы руководящих работников системы образования. В.А. Сластенин проектировочные умения рассматривал в триаде «анализ – прогноз – проект». Последний, с его точки зрения, обеспечивает использование результатов педагогического прогнозирования в разработке конкретных планов обучения и воспитания [11, с. 42].

будущего учителя. После изучения курса по выбору «Педагогическое наследие Белгородского края», апробирования учебно-исследовательской деятельности студентов на краеведческом материале, внеурочных формах воспитания результаты педагогического эксперимента полностью подтвердили предложенную нами гипотезу. У студентов экспериментальной группы выявился высокий уровень сформированности познавательного интереса (56%), навыков исследовательской деятельности (87%), навыков просветительской деятельности (66%).

Опытно-экспериментальная проверка технологии педагогического краеведения дает возможность оптимизировать процесс формирования познавательного интереса, навыков исследовательской и просветительской деятельности и тем самым решить проблему профессиональной подготовки будущих учителей.

Выводы. Технологию педагогического краеведения мы разрабатывали на основе теории целостного педагогического процесса. Она является составной частью профессиональной подготовки будущих учителей и обеспечивается всем образовательным процессом, методическим и научным уровнем преподавания дисциплин учебного плана, нетрадиционными формами и методами внеурочной воспитательной работы со студентами. Таким образом, мы пришли к следующему выводу, что система работы по педагогическому краеведению может осуществляться через:

1. Учебный процесс – это активное использование педагогического краеведения на лекционных, семинарских, практических занятиях по дисциплинам гуманитарного цикла для совершенствования профессиональных знаний и умений студентов, формирования профессиональной культуры и с целью самосовершенствования.
2. Учебно-исследовательскую деятельность – это вовлечение студентов в учебно-исследовательскую и поисковую работу с учётом индивидуальных особенностей и личностно-ориентированного подхода.
3. Педагогическую практику – это проведение пробных уроков, внеурочных мероприятий и кураторских часов по краеведческой педагогической тематике.
4. Внеурочную деятельность – это организация внеурочной воспитательной работы краеведческой направленности с применением индивидуальных, групповых форм работы.

Опыт реализации показал, что педагогическое краеведение помогает понять взаимодействие общего и отдельного в истории педагогической мысли в целом и региона в частности.

С учетом анализа содержания педагогического краеведения нами были предложены преподавателям педагогического факультета следующие формы использования краеведческого материала: поисковая работа, круглые столы по актуальным педагогическим вопросам, тематические встречи с педагогами-методистами, победителями и участниками городского конкурса «Учитель года», тематические лекции для общеобразовательных школ и ДОУ, литературные и исторические салоны и гостиные, тематические кураторские часы, индивидуальные студенческие проекты (НИРС, УИРС), организация и работа научного кружка, экскурсии.

Педагогическое краеведение не только способствует развитию творческих и интеллектуальных качеств личности, но и является активным способом самообразования подрастающего поколения. Оно формирует целостно-личностное отношение к окружающему миру и имеет огромное воспитательное значение. Не следует забывать, что педагогическое краеведение является действительным, универсальным средством духовно-нравственного воспитания. Знания, приобретаемые в краеведческой деятельности через эмоциональные переживания, переплавляются в личностные убеждения, и формируют личностные качества будущего учителя. Краеведение призвано сохранить связь времен, а педагогическое краеведение способствует передаче духовного опыта поколений.

Достижения педагогики в области подготовки учителя не всегда удовлетворяют требованиям времени и определяют ряд нерешенных актуальных вопросов. Опытно-экспериментальная работа позволила обозначить следующие проблемы: недостаточную научную разработанность проблемы педагогического краеведения в высшем профессиональном образовании; снижение престижа профессии учитель; слабую подготовку абитуриентов, выбравших данную профессии.

Решение этих проблем требует научного подхода путем совершенствования содержания, форм и методов подготовки учителя в высшем профессиональном учебном заведении.

Исходя из цели исследования, поставлены конкретные задачи, определены педагогические условия и критерии эффективного использования педагогического краеведения в системе профессиональной подготовки: уровень познавательного интереса, исследовательской и просветительской деятельности. Каждому из критериев соответствуют основные показатели. Для этого были определены три уровня сформированности познавательного интереса, навыков исследовательской и просветительской деятельности (н – низкий, с – средний, в – высокий). С применением вышеуказанных критериев проводилась экспериментальная работа по проверке эффективности внедрения технологии педагогического краеведения в профессиональной подготовке учителя-бакалавра.

Эксперимент проводился на педагогической факультете Старооскольского филиала Белгородского государственного национального исследовательского университета. В нем принимали участие 175 студентов. Основными методами исследования стало анкетирование, наблюдение, метод анализа документов и педагогический эксперимент. Перед экспериментом проводилась проверка начального уровня сформированности у студентов познавательного интереса, навыков исследовательской и просветительской деятельности. В ходе проверки выявился низкий и средний уровень познавательного интереса (25%), навыков исследовательской деятельности (58%), навыков просветительской деятельности (17%) у студентов контрольных и экспериментальных групп.

Формирующий эксперимент осуществлялся в 2015–2017 учебных годах. Целью эксперимента – проверить насколько эффективно внедрение технологии педагогического краеведения в образовательный процесс на педагогическом факультете.

Задача экспериментального исследования состояла в реализации содержания, форм и методов для формирования и развития познавательного интереса, навыков исследовательской и просветительской деятельности

Во второй половине 80-х годов в отечественной педагогике начинает формироваться концепция проектирования как педагогической технологии. Её основополагающие идеи заложены в работах М.В. Кларина, В.В. Краевского, В.П. Беспалько, В.М. Монахова, А.М. Новикова, М.И. Рожкова и др.

В.В. Краевский, изучая проблемы методологии педагогического исследования, разработал структурно-функциональную модель цикла связи педагогической науки и практики, в которой подготовке педагогического проекта отводится особая роль, поскольку он обеспечивает перевод нормативной модели содержания и процесса обучения на язык конкретных форм педагогического труда. Работа педагога-практика по реализации этого проекта рождает новую педагогическую действительность, которая опять же становится объектом изучения, осмысления педагогикой, базой создания новых проектов. Все это, как считает ученый, создаёт возможности для проявления опережающей роли науки по отношению к практике [5, с. 59].

В работах В.П. Беспалько развивается идея педагогического проектирования как средства детальной разработки уже имеющегося замысла, приближающего его использование реальными участниками образовательной деятельности в конкретной ситуации. Для учёного педагогическое проектирование есть создание объекта в педагогической практике, допускающее реальное экспериментирование с объектом, оптимизацию его структуры, содержания и т.д. В.П. Беспалько считает, что реализованный на практике проект есть не что иное, как педагогическая технология [2, с. 6].

Среди концепций педагогического проектирования наиболее логически стройной является *концепция педагогического проектирования как самостоятельного вида деятельности*, разработанная исследователями Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена (А.П. Тряпицына, И.С. Батракова, Р.У. Богданова, И.А. Бочкарёва Е.С. Заир-Бек, В.Е. Радионов др.).

Концепция психологических основ проектирования наиболее содержательно изложена в трудах Н.Г. Алексеева, Е.И. Исаева, В.И. Слободчикова, И.С. Якиманской и других исследователей. В качестве ведущей практической задачи коллектив учёных под руководством В.И. Слободчикова разработал концептуальные основания проектирования развивающего образования [10, с. 21-25].

Методологическим основанием более масштабного взгляда в педагогике на проектирование является приобретающая всё большую актуальность в современной науке *социально-проектная парадигма, развивающая представление о проектировании как способе методологической работы и принципе организации практической деятельности в образовании.* В науке социально-проектная парадигма, как отмечают А.Е. Горбушин, Ю.А. Сауров, проявляется в том, что в методологии растёт роль проектных механизмов, само проектирование всё в большей степени проявляется как способ построения системы теоретического знания, которая через соответствующие технологии усвоения формирует новые реальности социальной практики [3, с. 13-18]

В этой связи вполне закономерно утверждение Ю.В. Громыко о необходимости овладения педагогами образовательных учреждений *проектированием как методологической позицией*. Для этого, по мнению исследователя, должны использоваться техники и способы развития понимания, мышления общения, рефлексии, диалога, обеспечивающие

становление проектного сознания. Такого рода сознание важно не только само по себе, оно демонстрируется учащимся в определённой ситуации постановки и решения актуальных проблем, делает педагога способным организовать аналогичный тип мыследеятельности ребёнка. При этом учитель, как вполне справедливо считает Ю.В. Громыко, не всегда может сам осуществить рефлексию собственной мыследеятельности. И здесь ему на помощь должен прийти учёный, создающий описание поисковой работы педагога в виде образцов педагогической мыследеятельности, которые на основе подобных описаний могут осваиваться другими педагогическими работниками [4, с. 46, 94, 95].

В практическом плане социально-проектная парадигма отражает взгляд на проектирование как способ организации практической деятельности, что как отмечает А.М. Новиков, в полной мере соответствует проектно-технологическому типу современной организационной культуры, когда вся продуктивная деятельность (человека, группы лиц, конкретной организации) разбивается на относительно завершённые циклы, которые называют проектами [7, с. 19].

Одной из наиболее заметных тенденций в исследовании проблем проектирования в психолого-педагогической науке стало в последние годы стремления к использованию знаний о проектировании и проектах из других отраслей науки и, прежде всего, менеджмента и управления проектами, где проект рассматривается как способ целенаправленного изменения технической, социальной, социально-экономической и иной системы.

Предметом специальных исследований в педагогике чаще всего является педагогический проект. С точки зрения Л.В. Байбородовой, О.Г. Важновой, М.И. Рожкова он представляет собой «документ, в котором описывается с различной степенью точности создание и действие педагогических систем, процессов или ситуаций». При этом авторы выделяют следующие виды проектов: концепция, модель, программа, план. Их дальнейшая детализация предполагает осуществление педагогического конструирования (формирование конструкта), приближающего его к использованию в конкретных условиях реальными участниками воспитательных отношений [1, с. 6].

В учебно-методической литературе, предназначенной для педагогов школ, понятие *«учебный проект»* употребляется в значении продукта проектирования, отражая его прагматическую направленность на результат, который можно получить и должным образом оформить при решении той или иной практически или теоретически значимой проблемы (Зимняя И.А., Полат Е.С., Русских Г.А. и др.).

Наиболее развёрнутая классификация учебных проектов разработана Е.С. Полат. В её основу положены такие признаки, как преобладающий вид деятельности, содержание предметной области, характер координации, количество участников, продолжительность проведения. Каждый из них автор обстоятельно описала в своих работах [8, с. 71-73].

Понятие «образовательный проект» в педагогике рассматривается в более широком значении. В.З. Юсупов в определении сущности понятия «образовательный проект» выделяют два аспекта. Во-первых, образовательный проект - это способ ограниченного во времени направляемого изменения образовательной системы, форма организации деятельности субъектов

гражданственных и патриотических идей, гуманистического сознания связей с другими народами, всем человечеством» [2].

Е.П. Белозерцев считает что, «несчастье наступает тогда, когда образование становится антигуманным, забывая о человеке и его духовной целостности; когда образование становится безнациональным» [2]. Обращаясь к культуре и истории своего народа, духовным ценностям Родины, края, подрастающее поколение приобщаются к национальным культурным, педагогическим традициям.

Учитель является связующим звеном между историческим, педагогическим наследием и ребёнком. Учитель музыки призван быть проводником высокой духовно-нравственной культуры.

На современном этапе особе внимание следует уделять изучению педагогической культуры родного края. Краеведческий подход позволяет квалифицировать местный педагогический опыт не как исключение, а как закономерное проявление историко-культурных и духовно-нравственных традиций России [2].

Изучение исторического наследия родного края является составной частью общего педагогического краеведения. В педагогических, литературных памятниках раскрывается настоящее и прошлое нашей страны, отражаются исторические условия и закономерности развития образования края и отечества в целом. Постижение историко-педагогических ценностей малой родины приводит к осознанию единой духовной основы национальной культуры. Педагогическое краеведение помогает будущим учителям-бакалаврам изучить особенности и раскрыть закономерности развития образования своего региона. Оно способствует формированию творческих, интеллектуальных, духовно-нравственных качеств личности будущего учителя. Изучение историко-педагогического наследия, позволит соприкоснуться с вековыми историко-культурными и духовно-нравственными традициями, которые станут основой для воспитания подрастающего поколения. Краеведческий материал дает не только фактические знания об образовании края, но и позволяет научиться собирать, анализировать, систематизировать и применять в своей профессиональной деятельности полученные данные.

Без глубокого всестороннего изучения педагогического наследия, профессиональной деятельности педагогов нельзя говорить о преемственности нравственных и духовных традиций народа. Выдающиеся общественные деятели, педагоги, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, С.Т. Шацкий подчеркивали важность использования исторических традиций в воспитании подрастающего поколения.

В основе педагогического краеведения лежит понимание сущности образовательного процесса и педагогической деятельности учителей региона. В исторических документах и деятельности педагогов отражаются исторические условия и закономерности развития педагогического общества края и отечественной педагогической мысли в целом. Постижение исторических ценностей своего региона приводит к осознанию единой основы национальной культуры и образования.

Педагогическое краеведение изучает исторические документы, развитие образования, историю учебных заведений, жизнь и профессиональную деятельность педагогов, культурно-образовательную среду региона.

достижения педагогической науки, постоянно стремиться к самопознанию и самосовершенствованию, иметь твердую жизненную позицию.

Целенаправленное профессиональное обучение дает возможность обучающемуся как субъекту образовательного процесса обеспечить высокий уровень развития заложенных в нем способностей. Важным при этом является признание специальной деятельности по формированию и развитию профессионально-личностных качеств будущего учителя-бакалавра, обеспечивающих эффективность избранной деятельности. Одним из компонентов такой деятельности является педагогическое краеведение.

Сегодня уже недостаточно обеспечить овладение студентами определенной суммой знаний, умений и навыков. Особое значение приобретает задача по формированию профессиональной готовности студента, которая рассматривается как личностное качество и существенная предпосылка эффективной деятельности после окончания вуза. Она помогает студенту успешно выполнять свои обязанности, правильно использовать свои знания, быстро адаптироваться к условиям труда и дальнейшему профессиональному совершенствованию.

Вопросы общепрофессиональной подготовки учителя рассматривались в работах Е.П. Белозерцева, Н.А. Бордовской, М.Т. Громковой, В.И. Загвязинского, И.Ф. Исаева, Л.И. Мищенко, Н.А. Моревой, В.А. Сластенина, А.И. Умана и др.

Основные принципы и закономерности краеведческой работы раскрыты в работах В.Н. Ашуркова, А.С. Баркова, Д.В. Кацюбы, Д.С. Лихачева, Н.П. Милонова, К.Ф. Строева, С.О. Шмидта и др.

Вопросы содержания и организации регионального краеведения исследовали Е.П. Белозерцев, Ю.С. Горяйнов, Л.А. Калантарян, Б.И. Осыков, Т.Г. Питинова, Т.В. Хорхордина и др.

В трудах Т.А. Бабаковой, З.А. Зверевой, А.А. Митиной, Л.Г. Панфиловой, Г.П. Пирожкова, Н.А. Седельниковой, Н.В. Сергеевой, О.В. Терехиной, В.В. Титовой, Р.Р. Тумпарова и др. представлен педагогический потенциал краеведения.

Исходя из вышесказанного, на наш взгляд, является важным уделить внимание преподавателей вуза на привлечение студентов к педагогической краеведческой деятельности, которая поможет сформировать профессиональные компетенции будущего учителя.

Формулировка цели статьи. Акцентировать внимание преподавателей вуза на активное и осмысленное вовлечение студентов в педагогическое краеведение, который станет одним из этапов формирования профессиональных компетенций.

Изложение основного материала статьи. Подготовка учителя-бакалавра в современных условиях – сложная задача. Упал престиж педагогической профессии, снизилась общая культура подростков, которые становятся студентами. Преподавателям высших педагогических учебных заведений важно находить и внедрять новые подходы, новые технологии, новые приемы обучения и воспитания студентов – будущих учителей.

Чтобы стать высоко профессиональным специалистом, необходимо современному образованию утвердить «в сознании учащихся значения исторических корней своего народа, его духовных и нравственных устоев,

образования по разработке и реализации образовательных (культурно-образовательных) инициатив. Во-вторых, образовательный проект представляет собой документ (совокупность документов), содержащих оформленный комплекс инновационных идей и описание системы организационно-педагогических мер и действий, призванных обеспечить изменения в образовательной системе в рамках возможных ресурсов, реальных средств и специфической организации [14, с. 162].

К числу основных *сущностных характеристик* образовательного проекта, позволяющих получить о нём целостное представление, относятся основания для классификации образовательных проектов, структура жизненного цикла, внешнее и внутреннее окружение, состав участников проекта.

В настоящее время, как отмечает В.З. Юсупов, развитие научных основ проектной деятельности связано с расширением границ её использования в образовательной практике, применением в качестве формы развивающего обучения, способа формирования критического мышления обучающихся, формирования его субъектной позиции в образовательном процессе. Значимость проектной деятельности в образовательной процессе состоит в том, что она представляет собой универсальный способ постановки и решения проблем, который обучающийся может применять в образовательной, социальной и других сферах своей настоящей и будущей жизнедеятельности [15, с. 261].

Выводы. Проектирование в педагогике возникло и наиболее активно развивается «внутри» педагогической работы как способ предварительной разработки основных деталей предстоящей деятельности учащихся и педагогов. Накопление, осмысление и теоретическая рефлексия этой работы формирует эмпирические основы в структуре научных основ педагогической деятельности по проектированию.

Предметом специальных научных исследований проектная деятельность становится в первой трети прошлого века, отражая тенденцию развития исследовательских и экспериментальных форм обучения, демократизации отношений в совместной работе взрослых и детей. Со второй половины XX века и по настоящее время ведутся исследования проблемы проектирования как компонента профессиональной деятельности педагога, педагогической технологии, механизма реализации опережающей роли науки по отношению к практике и как управленческой процедуры. К настоящему времени сформировались теоретические основы педагогической деятельности по проектированию, включающие трактовку основных понятий, понимание педагогической сущности проектирования, представления о функциях, уровнях, принципах проектной деятельности.

На рубеже XX – XXI в. формирующийся технологический тип культуры активизировал в педагогике интерес к анализу методологических основ проектирования как специфического способа деятельности в сфере образования. Наиболее продуктивным проявил себя системно-деятельностный подход в трактовке Г.П. Щедровицкого и его научной школы.

В последнее десятилетие сделан значительный шаг в развитии научно-методических основ проектной деятельности образования, связанный с её использованием в качестве эффективной формы развивающего обучения, а так же в реализации новых подходов в организации проектной деятельности

обучающихся, включая представления о субъектах, объектах, этапах, результатах и оценке этой деятельности.

Перспективы развития научных основ проектной деятельности в образовании связаны с поиском путей повышения её эффективности как универсального способа постановки и решения проблем, который обучающийся может применять во сферах своей настоящей и будущей жизнедеятельности.

Литература:

1. Байбородова, Л. В., Важнова, О. Г., Рожков, М. И. Проектирование педагогической деятельности: из опыта школы-комплекса №87 г. Ярославля. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 1997. – 77 с.

2. Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. 192 с.

3. Горбушин, А.Е., Сауров, Ю.А. Вопросы методологии управленческой деятельности. – Киров, 2003. 272 с.

4. Громыко, Ю. В. Проектное сознание: руководство по программированию и проектированию в образовании для систем стратегического управления. – М., 1997.

5. Краевский, В. В. Методология педагогического исследования: учеб. пособие для курсов повыш. квалиф. науч.-пед. кадров. – Самара: Изд-во СамГПИ, 1994. 165с.

6. Макаренко, А. С. Опыт методики работы детской трудовой колонии. Пед. соч.: В 8 т. – М.: Педагогика, 1983. – Т.1. – С. 166–190.

7. Новиков, А. М. Методология образования. – М.: «Эгвес», 2002. 320 с.

8. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования (под ред. Е. С. Полат) – М.: Изд-во Академия. 2003. 272 с.

9. Профессиональный стандарт. Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель). Утв. 18.10.2013 г. № 544н [Электронный ресурс] // Консультант.Плюс. URL: http://www.consultant.ru/law/hotdocs/30085.html/ (дата обращения: 11.11.2017)

10. Слободчиков, В. И., Рябцев, В. К. Проектирование как единство замысла и реализации // Технология проектной деятельности в образовании. – Киров: КОГУП, 2000. С. 5–10.

11. Сластенин В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. - М.: Издательский центр "Академия", 2002. 576 с.

12. Теоретические и методологические исследования в дизайне: избранные материалы. – М.: Школа культурной политики, 2004. 372 с.

13. Щедровицкий Г., Розин В., Алексеев Н., Непомнящая Н. Педагогика и логика. – М.: Касталь, 1993. 412 с.

14. Юсупов В.З. Проектно-деятельностная подготовка менеджеров образования в условиях сетевого взаимодействия образовательных организаций: сборник статей Всероссийского научного конгресса // Приложение 1 к журналу «Вестник Вятского государственного гуманитарного университета». – Киров: Изд-во ВятГГУ. 2014. – С. 160-164

15. Юсупов В.З. Проектно-целевое управление развитием дополнительного образования в вузе // Знание. Понимание. Умение. Научный журнал Московского гуманитарного университета. – 2014. - №1. – С. 259-266

Педагогика

УДК: 378

кандидат педагогических наук Степанова Татьяна Ивановна
Старооскольский филиал Белгородского государственного национального исследовательского университета (г. Старый Оскол);
кандидат психологических наук, доцент Петрова Ирина Викторовна
Старооскольский филиал Белгородского государственного национального исследовательского университета (г. Старый Оскол)

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ КРАЕВЕДЕНИЕ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ-БАКАЛАВРА

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы педагогики и технология педагогического краеведения в подготовке учителя-бакалавра в условиях педагогического вуза. Описана опытно-экспериментальная работа, которая проводилась на базе Старооскольского филиала Белгородского государственного национального исследовательского университета и апробация технологии педагогического краеведения. Система работы по педагогическому краеведению включает в себя следующие компоненты: учебный процесс, учебно-исследовательская деятельность, педагогическая практика, внеурочная и просветительская деятельность.

Ключевые слова: педагогика, педагогическое образование, учитель, педагогическое краеведение, познавательный интерес, просветительская деятельность.

Annotation. The article discusses issues of pedagogy and technology of pedagogical region Ethnography in teacher training-bachelor in the conditions of pedagogical higher education institution. Describes experimental work which was carried out on the basis of Stary Oskol branch of Belgorod state national research University and approbation of the technology of pedagogical region Ethnography. The system of work of pedagogical history includes the following components: learning process, educational research activity, pedagogical practice, curricular and educational activities.

Keywords: pedagogy, teacher education, teacher, teaching local history, educational interest, educational activities.

Введение. Современное образование стратегически направлено на предоставление возможности каждому обучающемуся индивидуальной образовательной траектории для раскрытия собственного личностного потенциала.

Ряд основополагающих документов в области образования: «Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 года», Федеральный проект «Современная модель образования, ориентированная на решение задач инновационного развития экономики на период до 2020 года», Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации» 2012 года и др. - позволяет увидеть, что выпускник образовательной организации высшего профессионального образования должен уметь осмысленно, грамотно и продуктивно действовать в нестандартных ситуациях, быть человеком креативным, социально активным, конкурентоспособным, осваивать новейшие

зависимость между данными, а также между данными и искомыми, что облегчает выбор арифметического действия. Наличие объектов на интерактивной доске, которыми манипулируют ученики, не позволяет отходить от той непосредственной задачи, которая перед ними поставлена, организовывать их деятельность, облегчать запоминание ситуации, описанной в задаче. Когда педагог, а в дальнейшем и сами школьники, добавляют или убирают элементы с доски, легче становится ориентироваться в выборе действия: убираем элементы, значит нужно вычитать, добавляем элементы — складывать.

Использование интерактивных технологий при обучении пониманию текста арифметической задачи позволяет перейти от объяснительно-иллюстрированного способа обучения к деятельностному, при котором ученики становятся активными субъектами, а не пассивными объектами педагогического воздействия.

Без сомнения, такие виды помощи помогают учащимся правильно понять содержание задачи и найти верное решение.

Выводы. В результате применения данной системы, каждый ученик класса приобретает определенный навык последовательного анализа текста, что в дальнейшем позволит более продуктивно решать арифметические задачи.

Литература:

1. Афанасьева, Ю. А. Использование интерактивных технологий на уроках математики при обучении учащихся с особыми образовательными потребностями: учебно – методическое пособие / Ю. А. Афанасьева. – Щелково: Издатель Мартохин П. Ю., 2010. – 106 с.
2. Дульнев Г.М. Учебно-воспитательная работа во вспомогательной школе / Под ред. Т.А.Власовой, В.Г.Петровой. -М.: Просвещение, 1981. - 176 с.
3. Зыгманова, И.В. Приемы обучения решению арифметических задач учащихся младших классов вспомогательной школы / И.В. Зыгманова // Дефектология. – 1996. – № 3.
4. Лубовский В.И. Развитие словесной регуляции действий у детей (в норме и патологии). - М.: Педагогика, 1978. - 224 с.
5. Наука – практике: научная школа М.Н.Перовой – специальным (коррекционным) образовательным учреждениям: материалы Всероссийской научно – практической конференции. – М.: ЛОГОМАГ, 2011. – 150 с.
6. Перова, М.Н. Развитие методических основ преподавания математики в специальной (коррекционной) школе / М.Н. Перова, И.М. Яковлева // Инновации в образовании. – 2013. – № 9.
7. Петрова, В.Г., Белякова И.В. Психология умственно отсталого школьника. – М.: Академия, 2002.
8. Скира, Е.В. Трудности решения арифметических задач младшими школьниками с интеллектуальными нарушениями \\ Специальное образование: научно-методический журнал \ ФГБОУ ВО «Урал.гос.пед.ун-т», Ин-т спец.образования. – Екатеринбург, 2017. - № 1 (45). – 100 с.
9. Трафимович, Э.Н. Особенности понимания предметной и математической сущности текстовой арифметической задачи учащимися младших классов вспомогательной школы \ Э.Н. Трафимович \\ Дефектология. – 1999. – № 3.

Педагогика

УДК 376

кандидат педагогических наук Горшкова Марина Абдуловна
ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево);
студентка Ананьева Милена Владимировна
ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево)

ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОВЗ НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Аннотация. Актуальность данной темы обусловлена тем, что в настоящее время все больше и больше возрастает интерес к вопросу об образовании детей с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ). Дети – это будущее человеческого общества. Именно этот неоспоримый факт подтолкнул людей задуматься о значимости здорового обучения младшего поколения, в том числе и детей с ОВЗ. Отечественные исследователи, анализируя проблему воплощения в жизнь инклюзивного образования, подняли вопрос о целесообразности его внедрения в российскую систему образования.

Ключевые слова: дети с ОВЗ, физическое воспитание, инклюзивное образование, обучение.

Annotation. The relevance of the topic due to the fact that currently, more and more increasing interest in the issue of education of children with disabilities (hereafter HIA). Children are the future of human society. This undeniable fact has pushed people to think about the importance of healthy training the younger generation, including children with disabilities. Domestic researchers analyzing the problem of implementation of inclusive education, raised the question about expediency of its implementation in the Russian education system.

Keywords: children with disabilities, physical education, inclusive education, learning.

Введение. В настоящее время все больше и больше возрастает интерес к вопросу об образовании детей с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ).

Современная жизнь сопровождается серьезными изменениями в социальной сфере. Одним из главных ее ориентиров является состояние здоровья человека, а также спортивные достижения людей - основные показатели уровня жизнеспособности и цивилизованности страны.

Известно, что состояние здоровья людей зависит от образа жизни (до 50%), наследственности (15-20%), окружающей среды (15-20%), медицины (15-20%) (1) и определяет спортивные достижения. В связи с этим в решении проблемы здоровьесбережения и здоровьесозидания в современном обществе ведущая роль отводится системе образования, ориентированной на формирование здорового образа жизни учащихся, как приоритетной задачи, так как здоровый образ жизни является педагогически зависимым фактором.

Данный факт связан со стремительно ухудшающимся потенциалом здоровья детей, а также активными демократическими преобразованиями в России, которые и определили идеи толерантного отношения к детям данной группы.

Идея внедрения инклюзивного образования в образовательное пространство отвечает задачам Национальной доктрины образования до 2025 года, в которой говориться о необходимости обеспечения всех детей доступным и качественным образованием. На фоне активной гуманизации общества инклюзивное образование становится эпицентром внимания педагогов и родителей детей с особыми образовательными потребностями, но заметных положительных изменений в практике по данному направлению в системе образования современной школы не происходит.

Формулировка цели статьи. Цель данной статьи в рассмотрении некоторых аспектов организации физического воспитания слабовидящих детей в современной школе.

Изложение основного материала статьи. Отечественные исследователи, анализируя проблему воплощения в жизнь инклюзивного образования, подняли вопрос о целесообразности его внедрения в российскую систему образования. Например, Малофеев Н.Н. в своей работе «Специальное образование в России и за рубежом» делает вывод о нецелесообразности введения инклюзивного образования на уровне государства. Автор говорит о нереальности полного копирования западной модели инклюзии, по таким причинам, как малоразвитая законодательная база данного вопроса, проблемы финансирования, а так же трудности социального характера, которые он видит в неподготовленности к новому виду образования педагогов, родителей, детей.

В XXI веке, из-за увеличения детской инвалидности, инклюзия получает большое количество сторонников, что в свою очередь привело к накоплению теоретической базы.

О проблемах внедрения инклюзивного образования в образовательное пространство России писала Ведихова Д.С., уделяя особое внимание важности усовершенствования государственной политики в сфере инклюзии и разработке собственной модели введения детей с ОВЗ в образовательное пространство общеобразовательной школы.

Зарубежный опыт применения инклюзивного образования описывают такие исследователи, как Микайлова У.Т., Иттерстад Г., Ливенцева Н.А., Савина А., Золотовицкая Я., Корепанова И.А., Мякшин Н. и др.

Жуков В.В. в своей работе «Кто стучится в класс ко мне?» и Ясина И. в своей статье «Ждать милости от государства?» рассматривают вопросы, касающиеся особенностей совместного обучения здоровых детей и детей с ОВЗ.

Худоренко Е.А. в своем труде «Лица с ограниченными возможностями здоровья. Проблемы образования и инклюзии» приводит анализ положения детей-инвалидов в России и указывает на важность инклюзивного образования, которое может поспособствовать их социализации.

Итак, что означает аббревиатура ОВЗ?: ограниченные возможности здоровья. К данной категории относятся лица, которые имеют дефекты в развитии, как физическом, так и психологическом. Фраза «дети с ОВЗ» означает некоторые отклонения в формировании ребенка при необходимости создания специальных условий для жизни. Основная классификация делит таких детей на следующие группы:

- с расстройством поведения и общения;
- с нарушениями слуха;
- с нарушениями зрения;

способствует формированию умения понимать содержание текста арифметической задачи. Приведем примеры некоторых из них: ученику нужно прочитать задачу и выбрать из ряда картинок только те, с помощью которых можно проиллюстрировать эту задачу, затем решить задачу; ученику нужно прочитать задачу, пересказать её и выбрать рисунок к задаче, затем решить ее.

Также можно предложить нестандартную для детей данной категории игру «Задачи–ловушки». В качестве задач, которые нужно решить предложить такие, которые не имеют ответа. Например, *«Мальчик нарисовал синие и желтые шарики. Сколько шариков он нарисовал?»* После этого можно предложить дополнить условие задачи числовыми данными так, чтобы задачу можно было решить.

Вначале работы над арифметической задачей разумно предлагать тексты задач, имеющие формулировку, в которых условие выражено в повествовательной форме, за ним следует вопрос, выраженный вопросительным предложением. По мере понимания учениками структуры и специфики арифметической задачи можно знакомить школьников с более сложными формулировками текста. Например, часть условия выражена в повествовательной форме в начале текста, затем идет вопросительное предложение, включающее вопрос и часть условия или формулировка текста задачи представляет одно сложное повествовательное предложение, в котором сначала стоит вопрос задачи, а затем ее условие. Естественно, что данные формулировки текста арифметических задач достаточно сложны для учащихся с интеллектуальными нарушениями, но в то же время полное отсутствие таких текстов в работе над задачей формирует у младших школьников устойчивый негибкий шаблон восприятия семантической структуры задачи. В дальнейшем этот шаблон создает ученику практически непреодолимые трудности при работе над текстами составных задач.

При формировании у учащихся с умственной отсталостью мыслительных процессов большая роль принадлежит использованию внешних опор (М.Н. Перова). В качестве использования внешних опор нами был разработан алгоритм работы над задачей. Необходимо научить школьников, с чего начинать, как анализировать текст задачи, как устанавливать связь данных и искомого, чем заканчивать решение, как формулировать ответ, то есть мы формировали умение мысленно составлять план работы над любой задачей.

Следующий этап работы над задачей - моделирование задачи. Учащиеся, которые не могут моделировать ситуацию задачи на уровне представлений, должны моделировать ее на основе предметно–практических действий. Совместное обучение моделированию условия задачи постепенно перерастает в самостоятельное, с дальнейшим переходом от ручной деятельности к работе с интерактивной доской Smart Board.

Осуществляя предметно-практические действия, объединяя группы предметов, отделяя их часть, школьники порой не осознают характер происходящих изменений и не могут оформить их арифметическими действиями. С этой целью надлежит, использовать иллюстративную форму подачи условия задачи с помощью мультимедийного сопровождения операций на интерактивной доске Smart Board. С помощью интерактивной доски ученики могут в динамике объединять, разъединять, передвигать, зачеркивать предметы, обводить их в круг, дорисовывать и пр. Это позволяет учащимся глубже проникнуть в предметно-действенную ситуацию задачи и установить

приставочными глаголами, словами – синонимами, а также значением слов и выражений.

В качестве приемов и средств при работе с лексической стороной речи рекомендуем использовать: выяснение понимания значений отдельных слов; показ предмета, который обозначался словом; демонстрация действия, заложенного в рассказе; отбор среди предложений тех, в которых слова употребляются правильно. С этой целью прибегать к упражнениям на уточнение смыслового значения. Например, мы предлагали серию картинок с тем, чтобы ученики назвали действия, которые совершают взрослые (мама, папа, продавец).

На основе опыта нами было выявлено, что учащиеся, особенно первого и второго классов, испытывают особые трудности, вызванные непониманием приставочных глаголов. Поэтому мы советуем расширить словарь школьников за счет введения наиболее употребительных глаголов, при этом используя различные задания, например, упражнение-задание «Кто как передвигается?», а также задания на уточнение противоположных по значению глаголов. Для лучшего запоминания школьниками «глаголов-подсказок» (купили, продали, вошли, вышли) уместно с помощью интерактивной доски, показать ученикам действия людей в динамике.

Таким образом, организованная предварительная работа способствует правильной организации первичного восприятия задачи и её анализа, что в результате обеспечит осознанный выбор арифметического действия всеми учащимися класса.

Цель основного этапа–формирование навыков работы с текстом арифметической задачи, обеспечивающих понимание математических отношений, для последующего ее качественного усвоения и решения.

Данный этап реализуется на уроках математики, начиная с третьей четверти первого класса, когда у младших школьников будут сформированы некоторые начальные навыки чтения, письма и счета.

Результаты констатирующего эксперимента доказывают, что учащиеся младших классов не умеют самостоятельно осуществлять всесторонний анализ условия задачи, вести поиск необходимых действий, приводящих к правильному решению задачи.

В процессе усвоения содержания задачи последовательно реализовываются все этапы работы над задачей: анализ содержания задачи; моделирование условия задачи; запись условия задачи; составление плана решения задачи; запись решения задачи; проверка правильности решения задачи.

На этапе анализа содержания задачи надо учить школьников не только слушать и читать внимательно предлагаемый текст, но и правильно представлять себе ситуацию, заданную условием.

Важно, чтобы учащиеся при анализе содержания задачи и выборе арифметического действия опирались не на отдельно взятое слово или числовое данное, а проводили внимательный и всесторонний анализ жизненной ситуации, описанной в задаче. Нужно стремиться, чтобы школьники опирались не на формальные признаки, а понимали математическую сущность задачи. С этой целью учащимся требуется выполнять на уроках индивидуальные коррекционные упражнения на математический и семантический анализ арифметических задач, что

-с речевыми дисфункциями;
- с изменениями опорно-двигательного аппарата;
- с отсталостью умственного развития;
- с задержкой психического развития;
- комплексные нарушения.

Дети с ОВЗ, виды их, предусматривают коррекционные схемы обучения, с помощью которых ребенка можно избавить от дефекта или существенно уменьшить его влияние. Так, например, при работе с ребятами, имеющими нарушения зрения, используются специальные развивающие компьютерные игры, которые помогают улучшить восприятие данного анализатора (лабиринты, таблицы Шульте и другие).

Дети – это будущее человеческого общества. Именно этот неоспоримый факт подтолкнул людей задуматься о значимости здорового обучения младшего поколения, в том числе и детей с ОВЗ.

Касательно системы образования концепция нормализации получила отражение в идее образовательной интеграции. Малофеев Н.Н. определяет понятие образовательной интеграции, как воспитание и обучение детей с особыми образовательными потребностями совместно с их обычными сверстниками. Интеграция имеет цель вовлечения таких детей в уже имеющуюся школьную систему, где они будут обучаться совместно с остальными учащимися, но все равно будут рассматриваться, как специализированная группа.

Наряду с интеграцией получила распространение такая форма образования, как мейнстриминг, которая предполагала обучение детей с особыми образовательными потребностями совместно с детьми массовых общеобразовательных школ, но только во время различных досуговых мероприятий с целью установления между ними социальных контактов.

Интегрированное образование и мейнстриминг, несомненно, зарекомендовали себя, как надежные и методически отработанные формы образования детей с ОВЗ, но они не выступают в роли полноценного социального адаптера данной группы учащихся. Основными недостатками этих форм обучения является неподготовленность образовательной среды к потребностям данной группы детей. Таким образом, возникает потребность в разработке специальных образовательных программ для детей с ОВЗ.

Анализируя процесс физического воспитания в классах, где обучаются дети с ОВЗ (ограниченными возможностями здоровья), надо отметить, что специфической направленностью в работе с этой категорией детей является ее коррекционно-компенсаторная сторона, в том числе и процесса физического воспитания.

Наблюдения и практический опыт показывают, что школьники с ОВЗ нуждаются в повышении двигательной активности. Исправление нарушений физического развития, моторики и расширение двигательных возможностей таких детей являются главным условием подготовки его к жизни. Эффективность физических упражнений для коррекции нарушений моторики и недостатков физического развития подчеркивается в работах многих ученых (П.П. Павлов, П.Ф. Лесгафт, В.В. Гориневский, Л.В. Запорожец и др.).

Коррекционная работа, осуществляемая адаптивной физической культурой, и, представляющая собой систему различных мероприятий, направленных на исправление недостатков в развитии человека, является

основой социальной реабилитации и поэтому между понятиями физической и социальной реабилитации существует диалектическая взаимосвязь. Здесь опорными становятся принципы, разработанные Л.С.Выгодским (опора на сохраненные возможности, зоны ближайшего развития), а также методы деятельностного подхода, деловых игр, коллективного способа обучения, учение о приоритетном развитии высших психических функций, об укрупнении дидактических единиц, одновременном развитии всех учащихся, личностно развивающем образовании.

Диагностика и учет исходных двигательные возможности человека, характера двигательных нарушений позволяет разрабатывать научно-методические основы обучения физической культуре и спорту, физического воспитания, коррекционной педагогики. Актуальность этого положения обусловлена важной ролью двигательного анализатора в развитии высшей нервной деятельности и психических функций человека. Так, известно, что нарушения в тонкой моторике (дифференцированном движении пальцев рук, координации движений рук и ног при ходьбе, кинестетических нарушений) определяются теми же механизмами, что и интеллектуальный дефект - нарушением аналитико-синтетической деятельности коры больших полушарий головного мозга, в основе которого лежит органическая патология корковых зон двигательно-кинестетического анализатора. Этим обусловлена первичность двигательных нарушений в структуре заторможенного умственного развития человека. Устранение двигательных нарушений или их совершенствование способствует развитию аналитико-синтетической функции коры головного мозга, интеллекта человека.

Благодаря проприоцепции моторика влияет как на развитие психики, так и на состояние вегетативных функций. Учитывая эту закономерность с помощью изменения физического состояния моторного анализатора и его локомоторного аппарата, можно направленно влиять на деятельность различных систем организма, высшие психические функции, на функции анализаторов. В свою очередь процесс физического воспитания и обучения следует строить так, чтобы ученики осмысленно выполняли упражнения, пытаясь их словесно опосредовать, проанализировать, осуществлять регуляцию темпа, ритма, координации движений и других характеристик. Необходимо формировать у них способы контроля и самоконтроля за движениями, использовать мотивационные факторы в достижении цели и задач физического воспитания. Следует постоянно раскрывать сущность и необходимость занятий физической культурой, формировать положительное отношение к ним.

Из сказанного становится очевидным, что методы и технологии физического воспитания должны быть направлены, прежде всего на развитие и активизацию познавательной здоровьесберегающей деятельности учащихся, расширение их кругозора, воспитание потребности в здоровом образе жизни.

На сегодняшний день выделяют следующие виды образовательных программ для детей с ОВЗ:

А – со сходными проблемами (глухие, слабослышащие и позднооглохшие, слепые, слабовидящие дети, дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата, с тяжелыми нарушениями речи, с задержкой психического развития, с нарушениями аутистического спектра, множественными нарушениями развития);

анимационным возможностям доски, представляемые на доске объекты, например, бабочки или птицы могут махать крыльями, а лягушки –прыгать. Таким образом, мультимедийное сопровождение операций, когда учащиеся в динамике могут увидеть отношения между предметными множествами, позволяет закрепить у учащихся представления об объединении и разъединении множеств и о конкретном смысле арифметических действий.

В связи с тем, что к моменту знакомства с понятием «арифметическая задача» многие первоклассники не умеют хорошо читать, важнейшее значение приобретает умение учащихся внимательно слушать предлагаемый текст и правильно представлять себе ситуацию, заданную условием. Ориентируясь на свое представление о заданной ситуации, школьник будет выбирать арифметическое действие, требующееся для решения задачи. Поэтому на первых уроках обязательны арифметические задачи, отражающие жизненные ситуации, связанные с опытом детей и интересные для них. При составлении задач рекомендуется использовать имена учеников класса.

В задачах для первоклассников мы следует использовать слова, которые хорошо знакомы ученикам и входят в их активный словарь. Сначала учим выбирать среди текстов и загадок арифметическую задачу.

Также полезно выполнять задания по составлению задач. На первом этапе предлагается составить задачи, используя картинку. На втором – составить задачу по модели, вложив в нее свое содержание. На третьем этапе – составить задачу самостоятельно, не используя вспомогательных материалов. И «записать» ее на доске схематично.

Работа над пониманием выражения «арифметическая задача» и выделение главных компонентов задачи продолжалась и в последующих классах, например, во втором классе мы рекомендуем к выполнению группы, коррекционно-развивающие упражнений. Приведем примеры некоторых из них: учащемуся нужно выбрать арифметическую задачу, сравнив два текста. Дополнить недостающие числовые данные в задаче или поставить вопрос.

Также полезным приемом, повышающим эффективность решения задачи, является составление условия задачи на основе наблюдения операций над предметными совокупностями и подбор к этому условию вопроса.

Для конкретизации и обыгрывания сюжета задачи использовать задачи – ситуации. Ученикам предлагаются задачи на нахождение суммы и остатка, чтобы предупредить в дальнейшем формирование стереотипа решения задач только с помощью одного конкретного арифметического действия. Поэтому проиграв задачу на нахождение суммы, следует тут же на наглядном материале продемонстрировать задачу на нахождение остатка.

Обучение школьников моделированию различных ситуаций на разной предметной наглядности символического характера (палочки, фигурки), поможет в дальнейшем правильно выбирать соответствующие содержанию задачи математические операции и верно их выполнять.

Следующим шагом является обучение соотношению реальных действий объектов, и действий объектов, изображенных на сюжетной картинке с арифметическими действиями.

На уроках русского языка, речевой практики, а также на индивидуальных и групповых занятиях с логопедом целесообразно проводить работу по уточнению и обогащению словарного запаса, словообразования, работа с

Таблица № 1

Предварительный этап работы при обучении решению задач

Ступень математической подготовки	**Ступень речевой подготовки**
Уроки математики, изобразительного искусства, ручного труда	Уроки русского языка, речевой практики, индивидуальные и групповые занятия с логопедом
Усвоение количественных отношений между предметами	Работа с лексической стороной речи
Объединение группы предметов, отделение их части	Перевод речевых формулировок в арифметические действия
Понимание выражения «арифметическая задача»	
Представление о главных компонентах задачи	
Практическая интерпретация условия задачи	

В процессе выполнения практических упражнений (выкладывание, вычеркивание, вырезание различных количеств и групп предметов) следует объяснить такие понятия как «столько же», «одинаково», «равно», «поровну».

Далее нужно переходить к отработке представлений «больше – меньше», «больше\меньше на несколько единиц», причем первоначально преподносить ученикам представление «больше на несколько единиц», как «столько же, да и еще несколько предметов», представление «меньше на несколько единиц», как «столько же, но без нескольких предметов».

На уроках по изобразительному искусству, ручному труду ученики, используя зарисовки, поделки из бумаги, лепку из пластилина, соленого теста и глины отрабатывают понятие «столько же предметов, и еще несколько предметов». Затем осуществляется переход к понятию «больше на несколько единиц», то есть понятие «столько, и еще» заменяется понятием «больше на несколько единиц». Работа по отработке представлений «меньше», «меньше на несколько единиц» проводится в такой же последовательности.

Такая работа способствует более прочному усвоению понятий «больше\меньше на несколько единиц», в результате чего ученики будут более осознанно подходить к решению задач на «увеличение\уменьшение числа на несколько единиц».

Далее проводится работа по объединению\разъединению множеств, с помощью предметных и условно-предметных моделей на основе предметно – практической деятельности по инструкции учителя. Затем уместно вводить в процесс обучения современное интерактивное средство – доску Smart Board.

Ученикам важна сопричастность и игровая форма подачи материала, поэтому школьники с удовольствием и с легкостью передвигают объекты в нужном направлении, убирают элементы или наоборот добавляют и смотрят, как изменяется количество предметов. В дальнейшем данная работа поможет школьникам правильно выбирать арифметическое действие. Благодаря

Б – со сходными образовательными потребностями, дифференцируемых в группе детей со сходными проблемами.

Одним из наиболее тяжелых видов нарушения здоровья приводящих к социальному дефекту социальной недостаточности, является полная или частичная утрата зрения: слепота и слабовидение. Очень большую роль в профилактике слабовидения и в приостановке его прогрессирования призваны сыграть средства физической культуры, особенно специальные упражнения для глазных мышц (глазотренинг), и другие оздоровительные технологии.

Нарушение зрения затрудняет пространственную ориентировку, задерживает формирование двигательных навыков, ведет к снижению двигательной и познавательной активности. У некоторых детей отмечается значительное отставание в физическом развитии.

Для правильной организации физического воспитания слабовидящих детей необходимо правильно оценивать состояние здоровья и знать особенности психофизического развития детей с нарушением зрения. Известно, что слабовидящие дети имеют определенную специфику развития.

Антропометрический анализ (по данным роста, веса, окружности грудной клетки) свидетельствует о том, что показатели веса у слабовидящих детей выше на 10-15% по сравнению с нормально видящими; показатели роста у них ниже на 5-7%, чем у нормально видящих сверстников. Это указывает на то, что существует некоторая диспропорция в соотношении веса и роста у детей. Если в росте они отстают от нормы, то в силу недостаточной двигательной активности, обусловленной сложностями зрительно-пространственной ориентации, в весе они превышают возрастные нормы.

У слабовидящих детей из-за недостаточности зрительного контроля и анализа за движением наблюдается снижение двигательной активности, что приводит к сложностям формирования основных параметров в ходьбе и прежде всего сохранения прямолинейности движения.

Нарушения прямолинейности при ходьбе связано с сужением поля обзора у слабовидящих. Особенности двигательной сферы детей с нарушением зрения показывают, что многие ошибки связаны с отсутствием или неполнотой и нечёткостью представлений о пространстве, в котором они находятся. Характер двигательных нарушений во многом зависит от степени амблиопии, остроты зрения амблиопичного глаза. Детям требуется постоянное подкрепление действий реальными знаниями о пространстве и объектах, с которыми они взаимодействуют.

В целях обеспечения здоровья, физического развития, преодоления двигательных нарушений у детей с нарушениями зрения и повышения уровня их двигательной подготовленности необходимо создание социально-бытовых и офтальмо-гигиенических условий, предусматривающих:

- наличие физкультурного, коррекционного и тренажерного залов;
- наличие специального инвентаря, пособий, предметов для коррекции преодоления движений и вторичных отклонений;
- рациональное размещение оборудования;
- освещение всей площадки зала и оборудования;
- наличие спортивной формы и обуви;
- обеспечение личной гигиены, соблюдение гигиены окружающей среды (чистота пола, пособий);

- осуществление офтальмо-гигиенического контроля за проведением занятий по физической культуре.

Специальное оборудование, приспособления необходимо располагать в залах, где проводятся занятия по физической культуре, пропедевтическая подготовка детей к овладению основными движениями. Физкультурное оборудование для основных движений и общеразвивающих упражнений (гимнастические палки, мячи, обручи, скакалки, жгуты, канаты, веревки, гимнастические доски, скамейки и др.) должно иметь специальные метки в виде ярко окрашенной точки диаметром от 3 до 5 мм или звукового сигнала в виде колокольчика.

Необходимо, чтобы места подхода к снарядам, отхода от них, со скоков, прыжков были свободными, лишёнными препятствий. Наглядный материал, снаряды, различные ориентиры, предметы для проведения физкультурных занятий должны отвечать как педагогическим, так и лечебно-коррекционным требованиям.

В спортивных залах, необходимо размещать путеводители и специальные опоры, которые помогут детям выбрать необходимое направление, определить место для выполнения упражнений, проследить действия рук, качественно выполнить задание самостоятельно, без помощи взрослых. Эти приспособления обеспечивают страховку детей при выполнении прыжков, равновесии во время ходьбы по гимнастической скамейке, по шнуру и т.д.

Целесообразно в процессе формирования двигательных навыков использовать графические рисунки, изображающие различные позы человека при движении, стоянии и др. Использование таких пособий позволяет моделировать различные движения по памяти, образцу-схеме, показу, сосредоточивать взгляд на движениях, выполняемых куклой, моделировать движения в пространстве, воспроизводить их самому.

В работе с данными категориями детей используются все методы обучения, однако, учитывая особенности восприятия, есть некоторые различия в приемах. Они изменяются в зависимости от физических возможностей ребенка, запаса знаний и умений, наличия предыдущего зрительного и двигательного опыта, навыка пространственной ориентировки, умения пользоваться остаточным зрением. Метод практических упражнений основан на двигательной деятельности воспитанников. Чтобы совершенствовать у детей с нарушенным зрением определенные умения, необходимо многократное повторение изучаемых движений (больше, чем нормально видящим).

Учитывая трудности восприятия материала, ребенок с нарушением зрения нуждается в особом подходе в процессе воспитания: в подборе упражнений, который вызывают доверие, ощущение безопасности, комфортности и надежной страховки. Занятия физической культурой являются основной формой организации физического воспитания детей с нарушением зрения. Они проводятся в соответствии с требованиями Программы для образовательного учреждения по показаниям врача – офтальмолога.

Структура занятий, их содержание, методы проведения зависят от характера зрительных нарушений, вторичных отклонений уровня развития двигательных умений, навыков и особенностей лечебно – восстановительного процесса.

Анализ правовой, педагогической, психологической и методической литературы показал, что за введением в школах инклюзивного образования

при обучении понимания текста арифметической задачи позволяет перейти от объяснительно-иллюстрированного способа обучения к деятельностному.

Использование специальных приемов, направленных на обращение внимания учащихся, на содержание задачи. Использование в процессе обучения системы коррекционно–развивающих упражнений, при выполнении которых у учащихся закреплялись знания об арифметической задаче, о её главных компонентах, осуществлялся анализ семантического и математического смысла задачи.

Организация индивидуально–ориентированного и дифференцированного подхода. Для успешного обучения решению задач учащихся специальной (коррекционной) школы учитель должен определить потенциальные возможности каждого ученика, с тем чтобы наметить пути включения его во фронтальную работу класса с учетом его психофизических особенностей, степени нарушения.

Моделирование связей между числовыми данными, а также между данными и искомыми величинами на разных уровнях: от задач, представляемых на основе инсценировки к задачам, представляемых на основе предметно – практических действий с конкретными предметами к задачам, представляемых на основе наглядно-образной формы к задачам, представляемых с помощью представлений.

Работа по обучению решению простых арифметических задач необходимо проводить в два этапа - предварительный и основной.

Работу на предварительном этапе условно можно разделить на ступени: математическая и речевая подготовка. Задачи предварительного этапа решаются не только на уроках математики, но и на других учебных дисциплинах: русский язык, речевая практика, изобразительное искусство, ручной труд. Данный этап целесообразно начинать со второй четверти первого класса, когда будет пройден пропедевтический период обучения математике и у учащихся будут актуализированы математические представления о размерах и форме предметов, а также выявлены количественные (дочисловые), пространственные, временные представления.

Цель предварительного этапа - формирование базы для успешной работы над арифметической задачей: расширение и уточнение недостаточного практического и жизненного опыта учащихся с умственной отсталостью; подготовка их к решению простых арифметических задач на нахождение суммы и разности (остатка) (таб. 1).

развитии, малый опыт действий с различными предметными множествами создает определенные трудности при овладении умения решать арифметические задачи.

Трудности, которые возникают у учащихся при решении арифметических задач, зачастую связаны с бедным лексическим запасом, нарушением грамматического строя речи, непониманием или недопониманием значения слов и выражений, а также их неточное использование (А.К. Аксенова, В.В. Воронкова, М.Ф. Гнездилов, Г.М. Дульнев, Р.И. Лалаева, В.И. Лубовский, В.Г. Петрова). В связи с этим, школьники с интеллектуальными нарушениями оказываются не подготовлены к восприятию сложного речевого материала, как такового, и то, что словесная форма, в которой обычно выражаются арифметические задачи, выходит иногда за пределы речевых возможностей учащихся.

Изложение основного материала статьи. Проведенное нами исследование, направленное на выявление умений понимать и решать арифметические задачи, позволило выявить, что учащиеся третьих классов испытывают трудности не только при решении составных арифметических задач, но и простых. Так, 31% учащихся неправильно решили простые задачи и 47% учащихся неправильно решили составные арифметические задачи. Частыми причинами ошибочного решения задач, были непонимание значения слов и выражений, неверный выбор арифметического действия, выполнение ненужных (лишних) действий, а также неспособность представить ситуацию, описанную в задаче. Поэтому возникает необходимость в усилении работы над простой арифметической задачей, начиная с первого класса.

С целью разработки поэтапной системы коррекционной работы, направленной на формирование последовательности работы с текстом простой арифметической задачи, что обеспечит правильное ее решение, был проведен обучающий эксперимент.

Принимая во внимание трудности и ошибки, которые допустили учащиеся с умственной отсталостью в констатирующем эксперименте, при разработке содержания обучающего эксперимента мы определили следующие условия, обеспечивающие эффективное обучение решению арифметических задач.

Формирование мотивации при решении задач. Арифметические задачи должны быть связаны с потребностями учащихся и иметь для них жизненное значение. Особенно в первом и втором классах необходимо решать задачи, которые требуют опоры на практическую деятельность и опыт школьников, чтобы возбудить у них живой интерес и стойкое желание решить задачу.

Обогащение жизненного опыта и словаря. Личный опыт обучения решению арифметическим задачам показал, что ученики испытывают значительные сложности при употреблении понятий, раскрывающих количественные отношения между предметами. Так, например, при воспроизведении условия простой арифметической задачи, учащиеся заменяют слова, неправильно воспроизводят или пропускают числовые данные, искажают смысл задачи, а также неправильно воспроизводят или пропускают вопрос задачи.

Также при работе с арифметическими задачами необходимо проведение подготовительных мероприятий, направленных на понимание учащимися предметного содержания задачи. Использование интерактивных технологий

стоит еще огромная работа. Школа не может в один момент начать обучать детей с ООП, так как для этого нужны, созданные при поддержке государства и общества, специальные условия, которые включают в себя:

– гибкие образовательные стандарты;

– профессиональная подготовка и переподготовка педагогического коллектива общеобразовательной школы, для осуществления инклюзивного образования (изучение основ коррекционной педагогики, специальной психологии, методик и технологий организации учебного и воспитательного процесса для детей с ООП);

– материально-техническое оснащение под нужды детей с ООП;

– наличие в штатном расписании общеобразовательной школы ставок сурдопедагога, логопеда, дефектолога и др.;

– грамотное представление общества об инклюзивном образовании.

Между тем, исследование подмосковных общеобразовательных школ показало, что с одной стороны, в настоящее время идет процесс постепенной модернизации существующего пространственно-предметного компонента школ. Рассматривая данный вопрос под другим углом, мы определили, что, несмотря на все положительные изменения, их скорость и качество находится на низком уровне, что в свою очередь только частично или же вовсе не отвечает требованиям инклюзивной школы.

Выводы. Таким образом, мы приходим к выводу, что гуманистический настрой общества в Российской Федерации определил политику государства по отношению к детям с ОВЗ, в основу, которой легла идея инклюзивного образования. Однако, в настоящее время уровень внедрения инклюзивного образования в образовательное пространство современной общеобразовательной школы находиться на довольно низком уровне. С другой стороны, как мы знаем, ничего не бывает сразу. Стоит брать во внимание, что процесс внедрения инклюзивного образования сталкивается с множеством проблем, которые его замедляют, но, в то же время мы обязаны понять, что реализация идеи инклюзивного образования будет возможна лишь при условии активного взаимодействия общества и государства, которое будет направленно на быстрое решение возникающих проблем.

Литература:

1. Ведихова Д.С. Развитие инклюзивного образования в России // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. – 2011. – №2 – С. 39-44.

2. Жиркова С.Г. Формы и особенности применения инклюзивного образования // Научное обозрение. – 2010. – №1. – С. 79-83.

3. Малофеев Н.Н. Специальное образование в России и за рубежом: В 2-х частях. – М.: Печатный двор. – 1996. – 182 с.

4. Морозов Н.И. Правовое пространство инклюзивного образования // Мир образования – образование в мире. – 2012. – №1 (45) – С. 122-130.

5. Саманцер С.В. Подготовка будущих учителей к работе с детьми в условиях инклюзивного образования на основе компетентностного подхода // Педагогические науки. – 2011. – №11. – С. 8-12.

6. Худоренко Е.А. Лица с ограниченными возможностями здоровья. Проблемы образования и инклюзии // Социологические исследования. – 2010. – №9 – С. 65-70

Педагогика

УДК: 378.2

старший преподаватель Джанибекова Фатима Ожаевна
ФГБОУ ВО «Карачаево-Черкесский государственный
университет имени У. Д. Алиева» (г. Карачаевск)

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ БАКАЛАВРОВ

Аннотация. В статье рассматриваются различные подходы к трактовке понятия «исследовательская компетенция» студентов. Рассмотрены возможности формирования исследовательской компетенции бакалавров педагогического образования в условиях современной системы высшего образования. Рассматривается обучение проектной деятельности как одно из условий формирования исследовательской компетентности бакалавров.

Ключевые слова: компетентность, исследовательская компетентность, формирования исследовательской компетенции бакалавров, проектная деятельность.

Annotation. This article discusses the different approaches to the interpretation of the concept of «research competence» of students. The possibilities of forming the research competence of bachelors of pedagogical education in conditions of the modern system of higher education are considered. The study of project activities as one of the conditions for the formation of research competence of bachelors is considered.

Keywords: competence, research competence, formation of research competence Bachelors, project activity.

Введение. В настоящее время проблема формирования компетентностей стала предметом обсуждения во всем мире. Особенно актуально эта проблема звучит сейчас в связи реализацией ФГОС и с введением нового профессионального стандарта Педагог. Меняется мир, изменяются дети, что, в свою очередь, выдвигает новые требования к квалификации педагога. Но от педагога нельзя требовать то, чему его никто никогда не учил. Следовательно, введение нового профессионального стандарта педагога должно неизбежно повлечь за собой изменение стандартов его подготовки и переподготовки в высшей школе и в центрах повышения квалификации. В соответствие с планом Минобрнауки одно из задач, которые должно решить применение профстандарта педагога, - это обеспечение необходимого уровня подготовки будущих работников школ и дошкольных организаций. Заранее уведомить педагогов о тех требованиях, которым они должны соответствовать для выполнения своих обязанностей.

Существуют стандарты, которые призваны реализовать идею компетентностного подхода. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (ФГОС ВО) представляет собой совокупность требований, обязательных при реализации основных образовательных программ бакалавриата [7]. Формирование компетенций у выпускников вуза обусловлено требованиями ФГОС ВО, что предполагает необходимость дальнейшего развития теории и практики высшего профессионального

Педагогика

УДК: 376.42

аспирант Скира Елена Васильевна
Государственное автономное образовательное
учреждение высшего образования города Москвы
«Московский городской педагогический университет»,
Институт специального образования и комплексной
реабилитации, кафедра олигофренопедагогики
и клинических основ специальной педагогики (г. Москва)

СИСТЕМА РАБОТЫ НАД ПРОСТОЙ АРИФМЕТИЧЕСКОЙ ЗАДАЧЕЙ С УЧАЩИМИСЯ, ИМЕЮЩИМИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ НАРУШЕНИЯ

Аннотация. В статье описаны условия, обеспечивающие эффективное обучение решению арифметическим задачам учащихся, имеющих интеллектуальные нарушения. Представлены результаты практической работы по обучению учащихся с интеллектуальными нарушениями решению простых арифметических задач.

Ключевые слова: учащиеся с интеллектуальными нарушениями, обучение решению арифметических задач, специальная (коррекционная) школа, простые арифметические задачи.

Annotation. The article describes the conditions that provide effective teaching for solving the arithmetic tasks by students with intellectual disabilities. The results of practical work on teaching students with intellectual disabilities to solving simple arithmetic tasks are presented.

Keywords: students with intellectual disabilities, teaching to solve arithmetic tasks, special (correctional) school, simple arithmetic tasks.

Введение. Для учащихся с интеллектуальными нарушениями значительные трудности вызывает решение арифметических задач. Изучение арифметических задач в курсе математики в специальной (коррекционной) школе тесно связано с жизнью и способствует формированию у обучающихся с умственной отсталостью компетенций для успешной социальной адаптации в современном обществе, а также коррекции и подготовки к овладению ими доступными профессионально–трудовыми навыками. Именно решение задач играет большую роль в развитии психических процессов, особенно мышления и положительно сказывается на формировании личности учащегося в целом (И.В. Зыгманова, Р.А. Исенбаева, Г.М. Капустина, Н.Ф. Кузьмина-Сыромятникова, М.И. Кузьмицкая, К.А. Михальский, Н.И. Непомнящая, М.Н. Перова, В.В. Эк, И.М. Яковлева).

Успешность решения арифметических задач обусловлена уровнем речевого развития учащихся, особенностями интеллектуальных умений и уровнем овладения логическими операциями: сравнение, анализ, синтез, обобщение, что в значительной степени страдает у школьников с умственной отсталостью. Итогом решения любого вида задачи следует рассматривать не только правильность, но и самостоятельность решения.

Недостаточное овладение элементарными математическими представлениями, существенные пробелы в дошкольном математическом

Обычно движущей силой и источником самовоспитания педагога называют *потребность в самосовершенствовании*.

Для развертывания процессов саморазвития большую роль играет *уровень сформированности самооценки*. Изучение характера затруднений в деятельности педагогов показало, что только те, кто ставят перед собой высокие задачи, имеют затруднения и это, как правило, творчески работающие педагоги. Те же, кто не имеют высоких притязаний, обычно удовлетворены результатами своей работы, высоко их оценивают, в то время как отзывы об их работе далеки от желаемых. Вот почему так важно каждому человеку, избравшему педагогическую профессию, сформировать в своем сознании идеальный образ педагога.

Выводы. Таким образом, основными психолого-педагогическими условиями развития речи учителя начальных классов являются отработка речевых навыков, навыков техники, культуры речи, а также формирование ценностного отношения к саморазвитию речи.

Развивая речь педагога, мы развиваем творчески активную личность, который умеет использовать имеющиеся знания и умения в новых, постоянно меняющихся коммуникативных ситуациях, способен находить собственные решения профессиональных задач.

Литература:

1. Бешлиу Д.А. Обучение будущего учителя культуре и технике речи [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://ext.spb.ru/2011-03-29-09-03-14/152-special-education/4755-2014-03-03-10-39-28

2. Голованова Д., Михайлов Е. Русский язык и культура речи [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.e-reading.club/chapter.php

3. Кубасова О.В. Выразительное чтение: Учебное пособие для студ. средн. пед. учебных заведений. — М.: Академия, 2001. — 143 с.

4. Лаврова Е.В., Михалевская И.А. Значение постановки речевого голоса в профилактике возникновения голосовых расстройств // Сб. науч. тр. — М.: Граница, 2009. — С. 87–93.

5. Савостьянов А.И. Техника речи в профессиональной подготовке учителя. — М.: Гуманит. изд. центр Владос, 2001. — 144 с.

6. Светловская Н.Н. О возможности реализации идеи двухступенчатой методико-филологической подготовки учителя начальных классов // Начальная школа. — 2000. — № 2. — С. 7–11

образования, успешность которого существенным образом зависит от дидактических условий, в которых протекает процесс обучения студентов.

В настоящее время в литературе можно встретить достаточно большое количество определений понятия «компетенция». Некоторые авторы термин «компетенция» рассматривают как практически полезный потенциал сотрудника, который формируется в ходе обучения [4]. Терминологический словарь в области управления качеством высшего и среднего профессионального образования определяет компетенцию (competence) как способность человека реализовать на практике свои знания и умения, обобщенные способы действий, обеспечивающие продуктивное выполнение профессиональной деятельности [2].

Именно набор компетенций, которые отражены в ФГОС ВО и должны быть сформированы у выпускников, выступают инновацией результата высшего образования, а профессиональная компетентность является той интегративной характеристикой личности, которая обеспечивает готовность молодого специалиста к успешному осуществлению профессиональной деятельности, а также осознанному развитию в ней.

Из текста ФГОС ВО следует, что программа «академического бакалавриата ориентируется на научно-исследовательский и (или) педагогический вид профессиональной деятельности.

У выпускников бакалавриата должны быть сформированы следующие компетенции в области исследовательской деятельности:

ПК-11 - готовностью использовать систематизированные теоретические и практические знания для постановки и решения исследовательских задач в области образования.

ПК-12 - способностью руководить учебно-исследовательской деятельностью обучающихся.

Выпускник, освоивший программу бакалавриата, в соответствии с видом (видами) профессиональной деятельности, на который (которые) ориентирована программа бакалавриата, должен быть готов решать следующие профессиональные задачи:

в области исследовательской деятельности:

- постановка и решение исследовательских задач в области науки и образования;
- использование в профессиональной деятельности методов научного исследования;…» [3].

Формирование исследовательских компетенций бакалавра по направлению «Педагогическое образование» является важной задачей еще и потому, что в профстандарте педагога в разделе трудовые функции указывается, что педагог должен обладать умением «Организовывать различные виды внеурочной деятельности: игровую, учебно-исследовательскую, художественно-продуктивную, культурно-досуговую с учетом возможностей образовательной организации, места жительства и историко-культурного своеобразия региона».

Исследовательскую компетентность педагога можно определить как «целостную, интегральную характеристику личности, проявляющуюся в его готовности занять активную исследовательскую позицию по отношению к своей деятельности и себе как её субъекту с целью переноса смыслового контекста деятельности от функционального к преобразующему.

Необходимо отметить, что изучение вопроса формирования исследовательской компетенции бакалавров – будущих педагогов определяется не только государственным и социальным заказом на специалиста, готового ориентироваться в сложных реалиях окружающего мира, но и признанием многими исследователями (И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, И.Ю. Кулагина, Д.И. Фельдштейн, Л.С. Пряжников и другие) того факта, что именно для студенческого возраста характерно интенсивное протекание интеллектуального развития.

Формулировка цели статьи. Таким образом возникает проблема формирования исследовательских компетенции бакалавров не только в процессе изучения дисциплин, но и в их практической деятельности, выражающейся в умении организовывать исследовательскую деятельность школьников. Цель написания статьи состоит в теоретическом обосновании эффективности использования проектной деятельности в качестве средства формирования исследовательской компетентности бакалавров педобразования. Поскольку одним из основных видов организации исследовательской деятельности школьников является работа над различными проектами, будущие педагоги на наш взгляд, должны быть вооружены методикой проведения подобных работ. Мы считаем, что уровень развития профессиональных компетенций бакалавров педобразования будет соответствовать требованиям ФГОС, если будет реализовываться деятельностный подход при использовании проектных методов обучения.

Изложение основного материала статьи. Основная цель системы формирования исследовательской компетентности будущего педагога – сформировать способность решать разные типы профессиональных исследовательских задач.

При освоении основной образовательной программы по направлению. Педагогическое образование можно выделить следующие основные этапы формирования исследовательских компетенций бакалавра:

Первый этап – связан с изучением дисциплин. В результате формируются основы для применения компетенции в условиях решения профессиональных задач.

На первом этапе исследовательские компетенции формируются при изучении определенно организованной системы дисциплин. Под системой дисциплин по выбору студента мы понимаем совокупность организационных структур учебной и научно-исследовательской деятельности, направленных на формирование исследовательских компетенций студентов на протяжении всего обучения в вузе. Необходимо, чтобы дисциплины были между собой взаимосвязаны и профессионально направлены. В этом случае выбор студентами тех или иных дисциплин будет более осознанным.

В учебный план по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» могут быть включены следующие дисциплины по выбору, используемые как средство формирования исследовательской компетенций:

Важным средством тренировки речевых навыков является вдумчивое, внимательное чтение художественных и других текстов, которые способствуют расширению лексического запаса, развитию языкового чутья. Полезно вслушиваться в речь людей, которые умеют правильно говорить.

Осознанию значимости культуры речи в профессиональной деятельности педагога способствуют также консультации, тренинги, лекции, взаимопосещение уроков, внеклассных мероприятий, проведение практических занятий на знание норм русского языка.

Консультации — это такая форма услуги, которая предоставляется с целью объяснения ситуаций и решения связанных с ними проблем. Они могут быть полезными как средство оценки ситуаций при помощи взгляда со стороны, независимых суждений. Они вносят в работу организованную чёткость и ответственность.

Тренинг является одним из самых быстрых и эффективных методов развития личности и внутренних изменений. Речевой тренинг — это тренировка, в результате которой происходит формирование и отработка речевых умений и навыков.

Лекция — это традиционная форма группового обучения. Лекция способна не только сообщать информацию, но, выстраивая систему знаний, убеждая, может формировать мировоззрение слушателей, она позволяет импровизацию, которая оживляет ее, придает ей творческий характер, вызывает повышенный интерес, акцентирует внимание слушателей.

Практические занятия служат формой осуществления связи теории с практикой. Логическая связь лекций и практических занятий заключается в том, что информация осмысливается, перерабатывается и анализируется, после чего прочно усваивается. Использование практических занятий приведёт к прочному освоению знаний правил русского языка.

Взаимопосещение уроков, внеклассных мероприятий, а затем дальнейший совместно проведённый анализ поможет избежать допускаемых ошибок в собственной речи.

Постоянное расширение среды речевого общения педагога посредством вовлечения в разнообразную творческую деятельность способствует более глубокому осмыслению значимости культуры речи в профессиональной деятельности учителя начальных классов.

*Включение педагога в рефлексивную деятельность, к*ак второе психолого-педагогическое условие развития речи учителя начальных классов, обеспечивает у него формирование ценностного отношения к саморазвитию речи, с помощью работы с текстами, содержащими образцы речевого поведения учителя в разных условиях педагогического общения, рефлексивного анализа собственной деятельности. Именно включение рефлексивных функций в деятельность ставит учителя в позицию исследователя по отношению к собственной деятельности.

Включение педагога в рефлексивную деятельность направлено на преобразование его отношения к саморазвитию речи посредством методик коммуникативно-ориентированных чтений, проектных, незаконченных предложений через осуществление анализа профессионально-ориентированных текстов, собственной деятельности.

Профессиональное саморазвитие, как и любая другая деятельность, содержит в себе довольно сложную систему мотивов и источников активности.

подтягивание нижних стенок живота (косых мышц) способствует созданию опоры для диафрагмы. При соблюдении этих правил дыхания легкие максимально наполняются воздухом.

Педагогу необходимо работать над развитием речевого дыхания, в значительной степени этому способствует тренировка, упражнения на вдох и выдох, на расслабление мышц и снятие зажимов.

Второй компонент техники речи — *голос*. Большую часть своего рабочего времени учитель начальных классов говорит, поэтому ему необходимо заботиться о голосе, развивать его. В отличие от дыхания голос должен быть управляемым. Для этого следует уметь управлять голосовыми резонаторами. Различают нижний и верхний (грудной и головной) резонаторы. Трахея и крупные бронхи служат грудным резонатором; полости, расположенные выше небного свода, в лицевой части головы, в области так называемой «маски», считаются головным резонатором. В речи, в отличие от пения, регистры самостоятельно не используются. На верхних регистрах работает нижний резонатор, и наоборот. Это еще раз подтверждает необходимость развития профессионально звучащего голоса, основными признаками которого являются сила звука, приятный тембр, гибкость, широта диапазона. Правильно воспитанный профессиональный голос на фоне развитого речевого дыхания с соблюдением правил гигиены гарантирует учителю продуктивный труд даже при повышенной голосовой нагрузке.

В тесном единстве с воспитанием голоса стоит проблема нахождения учителем нужной *интонации*. В отличие от голоса, дыхания интонации нельзя обучить, всякая отрепетированность в этом плане производит ощущение фальши. С точки зрения А. С. Макаренко учитель должен уметь обращаться к детям с заданной интонацией. «Я сделался настоящим мастером, — писал он, — только тогда, когда научился говорить «иди сюда» с 15–20 оттенками» [3, с. 3].

Важной частью техники является *темпоритм*. Определение соответствующего темпоритма зависит от характера речи, музыкальности и особого, лингвистического чутья рассказчика. Отрабатывать темпоритм можно, используя стихотворные тексты (лирика, патетика, басни, фольклор и т. п.).

В комплексе с интонацией и темпоритмом в речи педагога выступает *логическое ударение*, являющееся основным элементом интонационно-смысловой выразительности речи. Логическое ударение определяет психологическую направленность речи, что очень важно, когда речь идет о педагогическом взаимодействии. Для отработки логического ударения можно использовать чтение сложных смысловых отрывков из художественной литературы и упражнения-цитаты.

Как справедливо отмечают Е. В. Лаврова, И. А. Михалевская, несмотря на то, что голос каждого человека неповторим и индивидуален, целенаправленные и систематические тренировки нервно-мышечного аппарата гортани, последовательное овладение техникой и культурой речи позволяют улучшить акустические свойства голоса и приспособиться к повышенной голосовой нагрузке [4**Ошибка! Источник ссылки не найден.**, с. 87–93].

Проведение тренировки речевых навыков содействует осознанию значимости культуры речи в профессиональной деятельности педагога.

Дисциплины по выбору (вариативная часть)	Компетенции	Курс
Информатика	ПК-11	4
Информационно-коммуникационные технологии в учебном процессе	ПК-12	4
Конструирование уроков математики в рамках различных подходов к обучению	ПК-12	3-4
Технология исследовательского обучения математике	ПК-12	3-4
Научные основы начального курса математики	ПК-11	3-4
Проектная деятельность в образовательной среде	ПК-11, ПК-12	3

Второй этап – направлен на совершенствование в ходе учебной и производственных практик умений и навыков, определенных компетенцией, для решения задач из области профессиональной деятельности.

На этом этапе важен результат изучения дисциплины «Проектная деятельность в образовательной среде». В результате обучения этой дисциплины бакалавры должны.

Во время обучения студенты работают над материалами своего учебного проекта. «Понимание того, что представляют собой такие теоретические понятия, как "компетентность", метод, учебный проект, исследовательская деятельность, проблема, педагогические технологии (одной из которых и является проектная методика), - необходимое условие для успешного обучения по данному курсу» [2]. Изменение целей и задач, стоящих перед современным образованием, способствовало внедрению новых педагогических технологий в учебно-воспитательный процесс отечественной школы. В процессе обучения по данному курсу для студентов открываются я возможности, которыми располагает личностно-ориентированное обучение, объединяющее разные педагогические технологии, - обучение в сотрудничестве, разноуровневое обучение и др. Среди них особое место занимает проектная деятельность, в основе которой лежит развитие познавательных навыков учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в

информационном пространстве, развитие их критического и творческого мышления, умение увидеть, сформулировать и решить проблему.

«Способность мобилизовать знания, умения и опыт в конкретной, социально-профессиональной ситуации характеризует компетенцию профессионально успешной личности. Одной из технологий, усиливающих развивающий эффект образовательных программ и способствующих формированию личности, является проектная деятельность» [4].

Преимущества, которыми обладает метод проектов – как совокупность приёмов, действий студентов, следующие:

- активизация самостоятельной внеурочной деятельности обучающихся;
- получение учащимися конечного результата своей работы;
- выявление и развитие творческого потенциала;
- формирование самостоятельного критического мышления;
- формирования умения анализировать и делать обоснованные выводы;
- развитие навыков работы в команде, выполняя разные роли.

Основные требования к проекту – наличие проблемы, которую нужно решить, и продукта, который должен получиться в результате решения этой проблемы.

Каким бы ни было содержание проекта, он всегда исследовательский, т.к. требует проявления исследовательских умений и навыков.

В исследовательском проекте проблема исследования четко обозначается и актуальна, выдвигается гипотеза, проводится обсуждение промежуточных результатов работы. Используются следующие методы: эксперимент, моделирование, опрос, анкетирование. Конечным продуктом является исследование.

В процессе изучения дисциплины «Проектная деятельность в образовательной среде», при создании проекта, студенты выступают в роли учителя и обучающегося. Обсуждают в группах свои проекты, создают проекты от имени учителя-организатора проекта и от учеников-исполнителей исследования.

Алгоритм выполнения исследовательской работы с применением проектного метода следующий:

1. Анализируется проблема.
2. Проблема переформулируется в задачу собственной деятельности.
3. Планируется поэтапное решение этой задачи. Для развития самоанализа студентов задаются критерии оценки работы, при этом преподаватель особое внимание уделяет разработке критериев оценки.
4. Реализуется непосредственно сама работа над проектом.
5. Результат оценивается с точки зрения поставленной цели.

Защита проекта проходит на обобщающем уроке.

В результате изучения дисциплины бакалавры должны овладеть методикой организации проектной деятельности обучающихся.

Преподавателем системно используется классический подход к построению занятий через проектный метод.

Третий этап – связан с использованием и развитием приобретенных знаний, умений, навыков, определенных компетенцией, при выполнении и защите выпускной квалификационной работы.

Использование проектной методики является особенно продуктивным на старших курсах в рамках выполнения выпускных квалификационных работ.

Чистой называют речь, в которой отсутствуют чуждые литературному языку элементы, элементы языка, отвергаемые нормами нравственности.

Точность речи — это соответствие слов обозначаемым предметам (явлениям) действительности или соответствие между общепринятым значением слова и его применением в речи. Точность, как качество речи, связывается, прежде всего, с лексическим уровнем в системе языка, значит, точность речи можно понимать как соблюдение в речи норм словоупотребления.

«Основными условиями, способствующими созданию точной речи, являются:

1) экстралингвистическое условие — знание предмета речи;
2) собственно лингвистическое — знание языка, его системы, возможностей;
3) условие, опирающееся на два предыдущих — умение соотнести знания предмета со знанием языковой системы и ее возможностей в конкретном акте коммуникации» [2].

Выразительностью называются особенности структуры речи, которые поддерживают внимание и интерес у читателя или слушателя. Речь, обладающая такими особенностями, и называется выразительной.

Выразительность зависит от следующих условий:

- самостоятельность мышления. Стереотипное, шаблонное мышление не позволяют пробиться росткам выразительности;
- интерес автора речи к тому, что и о чем он говорит;
- хорошее знание выразительных возможностей языка;
- знание особенностей языковых стилей: художественного, научного, разговорного, делового, публицистического. Стиль накладывает свой отпечаток на средства языка;
- систематическая и осознанная тренировка речевых навыков. Основное средство тренировки речевых навыков — внимательное чтение образцовых текстов — научных, публицистических, художественных и иных.

Навык самоконтроля нужен любому человеку, если он желает постепенно улучшать свою речь.

Совершенствование техники речи, под которой подразумевается, по мнению А. И. Савостьянова, система технологических приемов дыхания, голосообразования, дикции, навыков произношения, доведенных до степени автоматизма, является важным психолого-педагогическим условием развития речи учителя начальных классов [5, с. 14].

Начинать формирование техники речи следует с постановки *дыхания*. «Речь обеспечивается фонационным дыханием, которое отличается от физиологического необходимостью экономно расходовать воздух и своевременно его возобновлять. Звук образуется на выдохе, поэтому для речи всегда нужно максимум дыхания. Среди четырех типов фонационного дыхания: верхнего, грудного, диафрагмального и диафрагмально-реберного — только последний тип является оптимальным для фонационного обеспечения речевого акта» [1].

Суть диафрагмально-реберного дыхания состоит в следующем: диафрагма, сокращаясь, опускается вниз, вследствие чего выпячивается верхняя часть живота, грудная полость увеличивается в вертикальном направлении. Грудная клетка расширяется в горизонтальном положении, а

Орфоэпические нормы — это совокупность правил устной речи, предписывающих постановку ударения и произношения в соответствии с теми образцами, которые исторически сложились и закрепились в литературном языке. Отклонение от орфоэпических норм препятствует языковому общению: нарушение стандартного произношения отвлекает слушателя от мысли, заставляет его обращать внимание на несущественные стороны речи и, тем самым, создаёт помехи в восприятии и понимании сказанного. Произношение, соответствующее орфоэпическим нормам, ускоряет и облегчает процесс общения. Поэтому общественная значимость правильного произношения очень велика, особенно в настоящее время в нашем обществе, где устная речь является средством самого широкого общения.

Лексические нормы — это нормы, которые регулируют правила использования и сочетания слов в речи. Слово — важнейшая единица языка. Именно слово воспроизводит все изменения, происходящие в жизни общества. Слово не только называет предмет или явление, но и выполняет эмоционально-экспрессивную функцию. Нарушение лексических норм приводит к искажению смысла высказывания.

Лексическая система постоянно развивается, пополняется новыми, в том числе заимствованными словами. Она плохо поддается формализации и унификации. Вот почему невозможно дать полный перечень трудных случаев реализации норм словоупотребления, какой-то свод правил. Обращение к толковым словарям, вдумчивое чтение художественных и других текстов содействуют расширению лексического запаса, развитию языкового чутья.

Чтобы добиться лексической правильности речи, необходимо точно понимать значение слова, различать оттенки значения синонимов, то есть слов близких, но не одинаковых по смыслу, правильно использовать многозначные слова, устойчивые выражения (уделять внимание или придавать значение, а не уделять значение). Необходимо учитывать существование в языке паронимов, то есть похожих, созвучных однокоренных слов с разными значениями, и парономазов, то есть разнокорневых слов, далеких по значению, но сходных по звучанию (например, одеть и надеть, экономия и экономичность (паронимы); приучать и приручать (парономазы)). Без особой необходимости не следует использовать слова, недавно вошедшие в наш обиход (неологизмы). К лексическим нормам относят и правила употребления фразеологических оборотов. Нарушение хоть одного из этих критериев приводит к речевым ошибкам.

Грамматика — это наука о строе языка, о его законах. Как строй языка, грамматика представляет собой «систему систем», объединяющую словообразование, морфологию, синтаксис. Грамматика делает нашу речь организованной и понятной для окружающих. Усвоение грамматических норм языка помогает сознательно применять грамматические правила и законы, осознанно использовать бесчисленные речевые ресурсы грамматического строя. Изучая грамматику, человек обогащает свою речь, делает её более выразительной. Благодаря грамматически правильной речи учителя дети начинают мыслить более логично, последовательно, обобщать, грамотно излагать свои мысли.

В понятие «культура речи» входят также и такие компоненты, как точность, чистота, выразительность.

Это определено проблемным характером проектной деятельности (в ее основе лежит практически или теоретически значимая проблема, связанная с реальной жизнью); неконфликтным характером проектной деятельности (метод проектов предполагает устранение прямой зависимости обучаемого от преподавателя путем перестраивания их отношений в процессе активно-познавательной мыслительной деятельности).

Исследовательская компетентность бакалавров педагогического образования формируется в основном в процессе проектной деятельности. Поэтому в процессе освоения дисциплины «Проектная деятельность в образовательной среде» у бакалавров должны быть развиты задатки и сформированы основы исследовательской деятельности в виде профессиональных компетенций. Исследовательская деятельность разработки проекта, поиска нового решения и публичной защиты, это каркас будущей профессиональной компетентности бакалавров [3]. Готовность к исследовательской деятельности выражается в сформированности компетенций ПК-11и ПК-12:

Коды компетенции	**Содержание компетенций**	Перечень планируемых результатов обучения по дисциплине
ПК-11	готовностью использовать систематизированные теоретические и практические знания для постановки и решения исследовательских задач в области образования	**Знать:** Определения основополагающего вопроса, проблемных вопросов, дидактических целей, методических задач; Понятия компьютерной и информационной технологий; Возможности конкретных программных средств обработки текстовой, графической и табличной информации, принципы работы глобальной компьютерной сети и электронной почты, программы презентации, баз данных; содержание понятий «информация» и «количество информации». **Уметь:** самостоятельно работать с учебной, справочной и учебно-методической литературой; работать во всех изучаемых

		программных продуктах. **Владеть:** навыками работы с учебной и учебно-методической литературуй; навыками формулировки основополагающего вопроса, проблемных вопросов, дидактических целей, методических задач, проблемы исследования; навыками представления полученных результатов исследования в виде презентации, публикации, веб – сайтов.
ПК-12	способностью руководить учебно-исследовательской деятельностью обучающихся	**Знать:** Понятия учебного проекта, учебно – методического пакета**.** **Уметь:** представлять и анализировать результаты научного исследования средством инструментария конкретных прикладных программ; работать по проектной методике. **Владеть:** навыками определения и решения определенной проблемы**.**

При выполнении исследовательского проекта у бакалавров формируется профессиональное самоопределение, поскольку каждый из них задумывается над вопросами: «на что я способен, где применить свои знания». При выборе темы проекта и формулировке заданий учитываются индивидуальные особенности и реальные возможности студентов. Работа по методу проектов – это достаточно серьёзный уровень сложности педагогической деятельности и требования к нему совершенно особые, поскольку она развивает мыслительные процессы, исследовательские способности, предоставляет возможность самостоятельного выбора средств и способов работы над проблемой.

Введение. На протяжении последних двух десятилетий русский язык подвергается серьезным изменениям. Низкий уровень общей речевой культуры, бедность словаря, неумение сформулировать мысль — актуальная для наших дней проблема. Наблюдается нарушение языковых и произносительных норм современного русского литературного языка, употребление сленга, просторечий, немотивированных заимствований, следование штампам, распространение ненормативной и иноязычной лексики средствами массовой информации. В то же время важным фактором успешности и профессионализма человека в настоящее время считается уровень его речевой культуры, грамотное владение словом.

Педагогическое мастерство слагается из множества компонентов, среди которых весьма значительное место занимает культура речи учителя. Профессиональное владение устной и письменной речью важно для учителя всех степеней, но для учителя начальных классов это умение приобретает особую ценность. Грамотная, лексическая и интонационно богатая речь учителя на уроке, вне его, в общении с детьми, коллегами и родителями дает возможность решить ключевые учебно-воспитательные задачи, призвана развивать речь детей.

Актуальность. Становление личности во всех ее многообразных характеристиках, ее интеллектуальное развитие происходит в процессе развития языковой и речевой культуры. Поэтому сегодня как никогда стала актуальной задача не только сохранения, но и повышения речевой культуры учителя начальных классов, основная цель которого «…воспитывать, развивать, формировать ученика как человека, индивидуальность, личность, обучая его тому и в той мере, которая позволяет каждому младшему школьнику под руководством учителя научиться задумываться о мире и о себе» [6, с. 8].

Речь учителя начальных классов является основным источником, из которого дети получают образец родного языка, культурной речи, поэтому она должна быть не только правильной, с отчетливым и ясным произношением всех звуков родного языка, но и выдержана в определенном темпе, громкости, должна быть интонационно выразительной, правильно оформленной грамматически, а также связной, логичной, доступной для понимания, с правильным и точным использованием словесных обозначений.

Формулировка цели статьи. Целью нашего исследования является выявление и обоснование психолого-педагогических условий развития речи учителя.

Изложение основного материала статьи. Культура речи педагога — понятие широкое и многогранное. Специально отобранные и использованные в конкретном акте общения элементы языка и являются по сути дела речью. Точность и правильность такого отбора зависят от эрудиции автора речи, его умений осознанно выбирать и применять языковые средства, необходимые именно сейчас, в данный момент.

Базой для развития культуры речи является ее правильность, основанная на понятии нормы. Знание орфоэпических, лексических, грамматических, стилистических норм языка, как одно из основных условий развития речи учителя начальных классов, помогает содержать речь в определенном равновесии, способствует сохранению богатства языка и дальнейшему его развитию.

воспитания младших школьников: создание педагогической поддержки привело к формированию ценностных ориентаций, навыков позитивного отношения к окружающим в коллективной деятельности, сотрудничества ученика со сверстниками, независимо от состояния их здоровья, воспитание чувства достоинства и уважения, ценности, как индивидуальности, так и коллектива, ответственности и защищенности, что способствовало развитию у младшего школьника ответственности за свободно принимаемые решения, становлению воли к служению истине, побуждению к нравственному поведению.

Литература:

1. Санников М.А. Формирование духовно-нравственной культуры в условиях экологического кризиса // Научные достижения и открытия современной молодёжи: сборник статей II Международной научно-практической конференции. – Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение». – 2017. – 322 с.

2. Трескина О.В. Личностно ориентированная педагогическая технология как средство активизации духовно-нравственного потенциала студентов: дис. … канд. пед. наук: 13:00:01. Вологда, 2007. — 240 с.

3. Санников М.А. Духовность как элемент светского образования в России // Здоровье – основа человеческого потенциала: проблемы и пути их реения: труды пятой Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. – СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2010. – С. 192-195

4. Якиманская И.С. Основы личностно ориентированного образования / И.С. Якиманская. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2014. – С. 220

5. Актуальные проблемы современного образования опыт и инновации материалы 3-й научно-практической конференции (заочной) с международным участием: 20-21 апреля 2012 г. Часть 2. / отв. Ред. А.Ю Нагорнова; ФГБОУ ВПО УлГПУ им И.Н. Ульянова. Ульяновск: SIMJET, 2012. – с. 626

Педагогика

УДК:373

кандидат педагогических наук Сегова Татьяна Дмитриевна
Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал) Российского государственного профессионально-педагогического университета (г. Нижний Тагил)

УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ РЕЧИ УЧИТЕЛЯ

Аннотация. В статье рассмотрена проблема развития речи учителя начальных классов, а также выделены основные психолого-педагогические условия развития речи учителя.

Ключевые слова: развитие речи, развитие речи учителя, условия развития речи учителя.

Annotation. In the article the problem of the speech development of the teacher of primary classes is considered, and also the basic psychological and pedagogical conditions for the development of the speech of the teacher are highlighted.

Keywords: development of speech, the development of the speech of the teacher, the conditions for the development of the speech of the teacher.

Следует осознавать, что обучающимся более эффективно и с отдачей выполняется тот вид деятельности, которая выбран им самим, поэтому приходится учитывать субъектный опыт студента.

Выводы. Уровень исследовательской компетентности студентов зависит от организации специально ориентированного образовательного процесса вуза, эффективность которого обеспечивается при моделировании и реализации следующих условий:

- включение в учебных план подготовки бакалавра специальных дисциплин, направленных на формирование исследовательских компетенций;
- педагогическая поддержка в овладении студентами исследовательскими знаниями, умениями и навыками;
- насыщение занятий исследовательскими и творческими формами работы;
- реализация и обогащение личностного потенциала студентов средствами личностно развивающих технологий обучения.

В результате проведенного анализа по проблеме влияния метода проектов на развитие исследовательских компетенций бакалавров при подготовке по направлению 44.03.01 «Педагогическое образование» можем сделать следующие выводы. Данный метод получает все более широкое внедрение в образовательных учреждениях, что обусловлено его характерными особенностями Тенденции в образовательной системе, направленные на полноценное развитие личности обучающегося, его подготовку к реальной деятельности в условиях современного информационного общества, определили необходимость использования метода проектов в современном вузовском образовании.

Проектная деятельность - это поиск решения интересной актуальной задачи, значимой для студента, которая подготавливает его к будущей профессиональной деятельности, работе в условиях современного информационного общества.

Проектный метод обучения являются одними из эффективных способов формирования исследовательских компетенций выпускника, что позволят ему быть востребованным и более уверенно чувствовать себя на рынке труда.

Литература:

1. Бужинская Н. В., Миназова Л. И. Формирование исследовательской компетентности студентов в процессе изучения информатики // Молодой ученый. — 2013. — №1. — С. 34-38.

2. Лазарев В.С., Коноплина Н.В. Деятельностный подход к формированию содержания педагогического образования // Педагогика. – 2000. – № 3. – С. 27–34.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» с квалификацией (степенью) «бакалавр». – Министерство образования науки Российской Федерации 14.12.2015 № 1426. Зарегистрировано в Минюсте России 11 января 2016 г. № 40536.

4. Захарова А.А Формирование профессиональных компетенций у будущих бакалавров педагогического образования по профилю «Технология» // Современные наукоемкие технологии. – 2015. – № 12-2. – С. 331-334

Педагогика

УДК: 376.37

кандидат психологических наук, доцент Жулина Елена Викторовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования «Нижегородский
государственный педагогический университет имени
Козьмы Минина (Мининский университет)» (г. Нижний Новгород);
кандидат психологических наук, доцент Архипова Мария Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования «Нижегородский
государственный педагогический университет имени
Козьмы Минина (Мининский университет)» (г. Нижний Новгород)

К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ ПРОСОДИКИ

Аннотация. В данной статье совещены теоретические аспекты просодического компонента речи и его развитие в условиях онтогенеза. Выделены компоненты просодики , дана детальная характеристика.

Ключевые слова: просодическая структура, высота, тон, длительность, сила звука, ударения, тембр голоса.

Annotation. In this article, theoretical aspects of the prosodic component of speech and its development under conditions of ontogeny are considered. The components of the prosodic are selected, and a detailed description is given.

Keywords: prosodic structure, height, tone, duration, strength of sound, stress, voice timbre.

Введение. К просодической структуре относятся явления высоты, тона, длительности, силы звука, ударения, тембра голоса. Другими словами, просодия – это общее название таких ритмико-интонационных сторон речи, как высота, длительность, громкость голосового тона.

Далее мы рассмотрим соотношения понятий «просодия», «просодика», «просодический компонент речи». Сам термин «просодия» (от греч. «prosodia» – ударение, припев) впервые упоминается в трудах древнегреческих грамматистов и обозначает дополнительные особенности речи, независимые от основной артикуляции звука.

Первоначальное значение связано с той частью теории стихосложения, которая занимается соотношением слогов по долготе, поэтому некоторые словари дают в этом же значении термин «просодика». При этом просодия выступает как субстанциональное понятие, относящееся к материальным средствам реализации звучащей речи, как частота основного тона, интенсивность, длительность. Просодика характеризуется особенностями реализации слога в потоке речи, спецификой организации слоговой последовательности в определенное структурное ритмо-мелодическое единство. В терминах просодики осуществляется описание индивидуальной и языковой просодии говорящего, то есть просодике присущи все семиологически нерелевантные функции [2].

Е.Ф.Архипова также утверждает, что просодические компоненты определяют выразительность, разборчивость речи, ее эмоциональное воздействие в процессе коммуникации и так далее. Автор раскрывает

Каждое поколение имеет свои ценности, свои взгляды на жизнь. Но есть вневременные ценности и правила личного и общественного поведения, которые одно поколение передает другому. Младший школьник усваивает этические отношения на бессознательном уровне через связанные с ними эстетические переживания. Он вступает в отношения с красивым, доставляющим удовольствие, приятным для него и лишь затем оценивает его с нравственной точки зрения (доброты, совестливости). Поэтому в младшем школьном возрасте большое значение имеют эстетические, наглядные образы, предъявляемые ребенку. Особое значение этики состоит в том, что именно в ней философское размышление переходит непосредственно в практику повседневного человеческого поведения, когда элементы мировоззрения становятся мотивами поступков.

Выводы. Совместная образовательная деятельность детей может восполнить потребность в построении перспективно-оптимальных моделей образовательных структур, направленных на процесс социализации детей с ограниченными возможностями здоровья, способствовать динамичному реагированию на изменения внешней образовательно-воспитательной среды, а также отвечает системе требований к качеству образовательных услуг.

По результатам анкетирования студентов педагогического колледжа, в рамках работы на первом этапе осуществления проекта можно выделить три уровня толерантности к детям с ограниченными возможностями здоровья. На этапе осуществления совместного проекта было проведено два тестирования: входное и выходное. Результат можно представить следующим образом.

На первом, подготовительном, этапе опрос показал, что 65 % опрошенных студентов имеют средний уровень толерантности, характеризующийся преимущественно позитивным отношением и активной позицией, выражающейся в достаточной профессиональной готовности, знаниях о толерантности и инвалидности, теории, методики и практики педагогического взаимодействия с детьми, имеющими ограниченные возможности. 30 % опрошенных имели высокий уровень толерантности, выраженный устойчивым позитивным отношением, активной позицией по отношению к детям с ограниченными возможностями. Остальная часть опрошенных студентов охарактеризована нами как группа с негативным отношением к детям, имеющим ограниченные возможности, незначительными знаниями об инвалидности и толерантности к детям с ограниченными возможностями.

На заключительном этапе работы ситуация с вопросами толерантности несколько изменилась. 85 % опрошенных охарактеризовались нами как группа с высоким уровнем толерантности, 15 % опрошенных со средним уровнем. При этом низкого уровня у студентов не отмечено.

Дети с ограниченными возможностями здоровья демонстрировали проявления достоинства, самоуважения, ответственности, защищенности и уверенности. Стоит отметить, что все школьники, кроме того, демонстрировали принятие друг друга, независящее от характера ограниченных возможностей здоровья и степени их выраженности, эмпатию в общении, готовность сотрудничать во время игры, при этом младшие школьники активно оказывали «другим» детям помощь и поддержку.

Таким образом, реализация подобного социального проекта, ориентированного на социализацию детей с ограниченными возможностями здоровья, позволила решить главные задачи духовно-нравственного

опорно-двигательного аппарата обобщили знания по сказкам, поиграли в игры, которые придумали для них сверстники.

Реализация предложенного проекта проходила в три этапа. Целью первого явилось создание инициативной группы студентов способной организовать, разработать и реализовать сам проект, а также проведение экспресс-анкетирования на выявление уровня толерантности студентов к детям с ограниченными возможностями здоровья. Для целей анкетирования применялся экспресс-опросник «Индекс толерантности», авторами которого являются Г.У. Солдатова, О.А. Кравцова, О.Е. Хухлаев, Л.А. Шайгерова. На втором этапе был разработан и методически оформлен проект «Играем в сказку». Апробация предложенного учебно-методического комплекта проходила на двух площадках города: средней общеобразовательной школе и школе для воспитанников с нарушениями опорно-двигательного аппарата. На третьем этапе был произведен анализ полученных и ожидаемых результатов, обобщение деятельности в ходе реализации методической разработки.

В ходе игры-путешествия воспитанники 4 класса посредством создания условий для духовно-нравственного развития обобщают знания о сказках и сказочных персонажах, что способствует развитию речи, мышления, творческих способностей, воспитывает чувство дружбы и сопереживания, любви и бережного отношения к окружающим.

Предложенный методический аппарат представляет собой путешествие младших школьников в мир различных русских народных сказок, где учащимся представляется возможность проявить свои знания, не боясь ошибиться. Все задания урока распределяются по уровню сложности и тематизму. Цель их использования – повторение и закрепление пройденного материала, контроль над применением знаний, а также оценка эффективности самого занятия. В подготовке карточек-заданий студентами применен разноуровневый подход, в основе которого лежит возможность оценки младшего школьника по уровню его учебных достижений. Разработанная методика позволяет учитывать как возрастные, так и эмоциональные особенности ребенка, предоставляет ребенку собственный выбор учебной работы: форма работы (индивидуальная или групповая), тип ответа (у доски или с места), характер ответа (устно, развернуто, резюме, анализ ответа товарища, исправление замеченной ошибки) и т.д.

Соотношение различных сказок «Колобок», «Царевна-лягушка», «Сказка о Василисе золотой косе, непокрытой красе, и об Иване-Горохе» и т.д. позволяет, как мы указали выше, не боясь ошибиться, вспомнить и закрепить различные аспекты духовного (внутреннего) и нравственного (внешнего) мира школьника. В ходе игры младшим школьникам предлагается ответить на вопросы о том, где живут сказочные персонажи, съедобные и несъедобные предметы, ответить на различные загадки. В игровой форме младшие школьники вспоминают каждого сказочного героя, отвечают на вопросы о его нравственном облике.

Таким образом, используя предложенный методологический подход, актуализируется значимость проблемы моделирования активной образовательной среды для детей с ограниченными возможностями здоровья в связи с несистемным характером организации образовательной среды, внешних связей с субъектами социального партнерства.

интонационно-выразительную сторону речи через такие качества, как тембр, высота и сила голоса, мелодика, темп, пауза, модуляции голоса, ритм, логическое ударение, речевое дыхание, полетность голоса, дикция [1].

Просодический компонент речи представляет собой сложный комплекс элементов для выражения разных синтаксических значений и категорий, а также экспрессии и эмоций [3]. Просодический компонент речи включает признаки, которые сильно изменчивы во времени, и те, которые достаточно постоянны. Последние больше всего интересуют исследователей в области психологии, занимающихся поисками проявления индивидуального стиля говорящего в устной речи, который мог бы быть описан акустическими параметрами или просодическими свойствами. Итак, интонация получила большое количество определений, и в настоящее время нет общепринятой точки зрения по поводу того, что следует понимать под этим термином. Мнения ученых разделились: одни считают интонацию шире просодики, другие – уже, третьи – считают их тождественными.

Формулировка цели статьи. Целью статьи является анализ компонентов просодической стороны речи и развитие ее в онтогенезе.

Изложение основного материала статьи. Интонация играет одну из важнейших ролей в реализации коммуникативной функции речи, именно с ее помощью человек может не только передать свое эмоциональное настроение, богатство и разнообразие информации, но и воспринимать эмоциональные оттенки речи других людей и, на основе этого восприятия, реагировать соответствующим образом.

Н.Д. Светозарова к функциям интонации относит: передачу эмоционального смысла высказывания и его оттенков; отображение уровня связи между фоноабзацами, фразами и синтагмами; формирование и деление речевого высказывания на смысловые единицы; оформление высказывания; передачу отношений между компонентами интонационных единиц.

О.С Ахманова в понятие «интонация» включает такие просодические компоненты как мелодику, логическое ударение, ритм, интенсивность, темп, тембр и пауза.

Мелодика - это компонент интонации, который является главнейшим ее средством и обслуживает различные ее функции. Мелодика, как модификация частоты основного тона голоса во времени, создает отличные друг от друга по свойствам структуры (мелодические рисунки). Задаются эти рисунки языком и, в пределах закономерности языка, они могут видоизменяться. По мнению З.В. Савковой, благодаря мелодическим рисункам, хранящимся в нашей памяти, происходит восприятие, осмысление и оценка речи собеседника.

В отечественной литературе мелодика рассматривается как суперсегментная единица речи. Она выступает в речевом потоке совместно с линейными, сегментными единицами, наслаиваясь на них. На характер использования мелодики влияет много факторов: эмоциональное состояние говорящего, его установка, ситуация, в которой произносится речь, и многое другое.

На протяжении отрезка высказывания мелодика голоса достаточно изменяется. Если в начале синтагмы величина основного тона голоса находится в среднем ее значении, то по мере высказывания она повышается, а к завершению синтагмы понижается.

Характеристика мелодики заключает в себя следующие компоненты: максимальная и минимальная частоты, а также их мелодический диапазон; скорость изменения мелодики и интервалы между отдельными мелодическими компонентами.

Одной из характеристик мелодики является тональный контур. Под этим понятием подразумевается направление движения основного тона речевого высказывания на всей его длительности. Функцией тонального контура принято считать отображение таких значений, как логических, эмоционально-экспрессивных и синтаксических . Так, для завершения фразы, человек использует нисходящий тон, и, наоборот, при вопросительной интонации и незавершенности речевого высказывания, используется восходящий тон.

Восходящий тон высказывания подводит собеседника к важной информации, сама же информация произносится с нисходящей мелодикой. Ровным тоном произносится вспомогательная информация. Логическое ударение, как произвольное выделение одного из компонентов высказывания, при перемещении меняет смысловой акцент высказывания.

Логическое ударение обусловлено коммуникативной ситуацией и может иметь вопросительную, утвердительную, восклицательную либо побудительную формы.

Ритм это фонетическое явление, характеризующееся чередованием следующих компонентов: границ интонационного фразового членения, ударных и безударных слогов, восходящей и нисходящей мелодики и др.

Темп речи оказывает влияние на разделения текста по функциональным и стилистическим параметрам. Он определяется количеством произнесенных слов в определенный отрезок времени. На скорость произнесения текста влияют особенности синтагматического членения, скорость произношения слов, ритмика самого текста, характер паузирования. Н.Д. Светозарова, Н.И. Гейльман в своих трудах указывают, что изменение темпа также обусловлено и интонацией. Так, для вопросительного высказывания характерно ускорение темпа, в повествовательном же предложении отмечается его замедление. О.С. Родионова, отмечает, что от темпа речи зависит стиль произношения, а также членение текста на фразы и синтагмы.

В настоящее время тембр голоса характеризуется с акустической точки зрения, как окраска звучания, которая придает речи разнообразные эмоционально-выразительные окраски.

На тембр голоса большое воздействие оказывают движения мягкого неба, щек, мышц глотки, языка, а также движение надгортанника, губ, гортани, а также работа дыхательных мышц [8]. Пауза является одним из наглядных компонентов интонации. Она служит для выражения связи между высказываниями и членения высказывания на интонационно-смысловые отрезки. Таким образом, все вышеперечисленные компоненты интонации выполняют определенную смысловую функцию. Так, степень важности синтагм и высказываний выражается с помощью темпа. Мелодика играет одну из важных ролей, с одной стороны, она имеет способность сочетаться со всеми компонентами интонации, с другой – занять их место.

Интонационной стороной речи дети овладевают наиболее рано. Ее овладение ребенком в онтогенезе обусловлено определенными закономерностями и имеет свои особенности. Ушакова Т.Н. утверждает, что становление интонационной стороны речи начинается еще внутриутробно.

инструментарий в методологической составляющей для осуществления намеченных целей.

Одним из лучших методологических инструментов в младшем школьном возрасте в поднятом нами вопросе является сказка. По нашему мнению, она может явиться связующим звеном в вопросе духовно-нравственного развития ребенка. Задача уроков классного, внеклассного чтения, а также внеурочных мероприятий, таким образом, состоит в том, чтобы усилить воздействие книги как средства познания окружающего мира, источника знаний и эмоциональных впечатлений, развить познавательный интерес младших школьников. Они помогают решать задачи эмоционального, творческого, литературного, интеллектуального развития ребёнка, а также проблемы духовно-нравственного воспитания, так как чтение для ребёнка — и труд, и творчество, и новые открытия, и удовольствие, и самовоспитание.

Сказка - это отдельный литературный жанр, который учит добру и справедливости. Дети получают знания о мире, о взаимоотношениях людей, проблемах и препятствиях, учатся разрешать сложные ситуации, верить в силу любви и добра. Герои сказок помогают им усвоить законы духовной жизни. Эти законы говорят о том, что каждый поступок приводит к тому или иному следствию: за добро воздается добром, за зло – злом; чтобы чего-то достичь, необходимо хорошо потрудиться; относиться к другим следует так, как хотел бы, чтобы относились к тебе другие; помогать другим нужно бескорыстно, и тогда в трудную минуту тебе тоже помогут; любое дело легче делать сообща; надо уметь помнить и ценить доброе отношение к себе.

В основе предлагаемой технологии духовно-нравственного воспитания посредством сказки лежит гуманистический подход, берущий своё начало в трудах Б. Спинозы, И. Канта, К.Д. Ушинского и др., в то же время Н.А Бердяев, М.М. Бахтин, Л.С. Рубинштейн рассматривают человека (педагога и ребёнка) в единстве телесного, душевного и духовного аспектов, называя его целостным подходом, что очень важно в гармоничном развитии ребенка.

Используя обозначенные нами подходы к вопросу духовно-нравственного воспитания, студентами БПОУ УР «Удмуртского республиканского социально-педагогического колледжа» был подготовлен и осуществлен образовательный проект – «Играем в сказку».

Данный проект актуален, т.к. сказки расширяют детям простор для воображения, позволяют вернуть и внести в жизнь ребят основные принципы духовного воспитания: темы веры, добра, милосердия. Именно эти качества человека составляют духовно-нравственное содержание сказок. Так как через сказку дети получают опыт взаимоотношений, учатся действовать по договоренности.

Другой образовательной потенциал, который может быть вложен в предложенный проект, является совместная деятельность учащихся общеобразовательных школ с детьми с особенностями развития здоровья (ДЦП). В последнее время государство уделяет большое внимание социализации таких детей. Одной из особенностей предложенной студентами модели является знакомство детей общеобразовательной школы с информацией о детях с ограниченными возможностями здоровья, об их проблемах и жизненных трудностях, о способах взаимодействия и общения с ними. В процессе реализации социального проекта дети с нарушениями

литература и поэзия, все виды искусств (живопись, музыкальное искусство, скульптура, кино, сценическое искусство, а также право, мораль, образцы и нормы поведения, традиции, язык, церемонии, символы, обычаи, обряды, этикет и др.). В марксизме это понятие ассоциировалось с идеологией, а если рассматривать современную социологию и социальную философию, то светский вариант духовности называется просто – «социальный капитал» [3]. Стоит отметить, что термин «духовно-нравственное воспитание» в подавляющем большинстве энциклопедий и словарей не встречается вообще, что говорит о новизне данного понятия.

Далее под духовно-нравственным воспитанием мы будем понимать создание условий педагогической поддержки формирования личности, заключающееся в приобщении человека к традиционным ценностям, развитии у него чувства ответственности за свободно принимаемые решения, становлении воли к служению истине, побуждении к нравственному поведению, имеющее своей целью содействие достижению воспитанником Абсолютного Идеала, ассоциируемого в христианстве с личностным Богом.

Сочетание в едином образовательном процессе «социализации и индивидуализации обучения, - отмечает И.С. Якиманская, - предполагает особую организацию, построенную на создании образовательной среды, единой для всех учащихся, но многопрофильной, позволяющей каждому ученику развиваться на основе индивидуальных особенностей, мировоззренческих ценностей и личностных установок» [4]. Личностно ориентированный подход в образовании главным образом направлен на стимуляцию духовно-нравственных проявлений личности ребенка, развитие у него личностного потенциала, а не просто набор каких-либо компетентностей. Как отмечает большинство исследователей, личностно ориентированное образование прямо или косвенно влияет именно на духовно-нравственную сферу личности ребенка, в отличие, например, от личностно-развивающих концепций, концентрирующих внимание на психически-интеллектуальном развитии.

Анализ литературы и исследовательской базы показывает, что в настоящее время происходит расширение концепции личностно ориентированного образования: из школьной среды в дошкольное, дополнительное, профессиональное образование, особенно педагогическое (Э.Ф. Зеер, П.Е. Решетников, А.Г. Чухно и др.).

В младшем школьном возрасте особенно важно формировать духовно-нравственные качества будущего гражданина. Ранний возраст является синтезивным к усвоению воспитанником основных норм нравственности. С одной стороны, данный возраст предполагает интенсивное развитие у ребенка познавательной активности. Как отмечают Карпова А.Н., Еремина Л.И «у ребенка в этот период развивается вторая сигнальная система, связанная с абстрактным мышлением и речью, что приводит детей к усвоению материала не только на уровне представлений, но и на уровне теоретических понятий» [5]. С другой, произвольность психических процессов, равно как и формирование усидчивости и волевых усилий, позволяет ребенку действовать не только под влиянием обучающих импульсов, но и руководствоваться сознательно поставленными целями на основе нравственных требований и чувств. А самое главное, у ребенка формируется способность к сознательному поведению. Однако психологический возраст ребенка дает учителю меньший

Уже в этих условиях плод слышит интонацию говорящего, при недостаточной различимости самих слов.

На ранних этапах речевого развития первым выражением интонации считается крик и плач ребенка. М.Е. Хватцев отмечает, что крики ребенка отличаются друг от друга в зависимости от его потребностей [6].

Необходимо отметить, что в период новорожденности, интонация крика ребенка отличается своей ограниченностью. Е.В. Лаврова в своих трудах связывает эту ограниченность с несформированностью функций нервно-мышечного аппарата гортани и дыхания.

Уже к концу 1-го мес. жизни физиологические параметры голоса ребенка меняются: увеличивается объем легких и резонаторных полостей, вследствие чего возрастает интенсивность голоса и продолжительность фонации, расширяется звуковысотный диапазон голоса.

В течение следующего месяца продолжительность крика ребенка удлиняется, он становится более модулированным, мелодия крика становится более интонированной.

В процессе исследования проведенного Р.В. Тонковой-Ямпольской и Т.Я Чертюк, было установлено, что на стадии гуления ребенок начинает овладевать интонационной стороной речи. Хватцев М.Е указывает, что в этот период происходит разделение слуховых, кинестетических и тактильных раздражителей, у ребенка образуются новые звуковые связи[6].

В этом возрасте многочисленные звуки, произносимые ребенком, приобретают широкое разнообразие. Гуление приобретает более отчетливую интонационную окраску, оно становится способом общения с взрослыми.

Сами по себе звуки гуления не имеют смысловой нагрузки, они обусловлены необходимостью общения. Уже к четырем месяцам ребенок по-разному реагирует на интонацию взрослого. Ребенок начинает бессознательно воспроизводить интонацию взрослого, высота его голоса приобретает разнообразность.

В период лепета вокализация ребенка поддается качественным изменениям. Ребенок научается группировать слоги в отрезки посредством их интонационных форм. Е.И. Исенина утверждает, что в лепете ребенка проявляются интонационные рисунки, свойственные родному языку. Воспринимая родную речь на слух, ребёнок постепенно научается отображать характерные черты ритма родного языка.

В 7-8 месяцев основным носителем информации для ребенка является интонация, сопровождающая те или иные звуки. Так, результаты исследования Ф.И. Фрадкиной показали, что ребенок этого возраста усваивает не значение высказывания, а его интонационный смысл. К 9 месяцам лепет преобразовывается, интонация приобретает разнообразные оттенки.

Е.Ф.Архипова утверждает, что к 11 месяцам у ребенка формируется начальная стадия ударения [1]. В результате общения с взрослым у ребенка появляется осознанность в использовании интонации. В связи с недостаточной сформированностью резонаторной системы, голос ребенка этого возраста более тихий и высокий, чем у взрослого.

В 11-12 месяцев ребёнок произносит свои первые слова, усваивает просодемы (ударение, мелодику, интенсивность голоса). По мере общения с взрослым, ребёнок осознанно начинает использовать средства выразительности речи, в частности интонации. Этот период характеризуется

тем, что ребёнок с трудом может менять высоту и громкость собственного голоса. При этом характерные черты голоса ребёнка отличаются от взрослого. Голосовые складки короче и колеблются с меньшей амплитудой, поэтому голос ребёнка более тихий и высокий, чем у взрослого. Тембр голоса тихий т.к. резонаторная система у детей менее развита. Эти параметры голоса зависят от функционирования желез внутренней секреции.

На формирование голоса влияет также состояние дыхательной системы, она обеспечивает в частности силу голоса. Дети этого возраста имеют медленный темп речи, потому что с трудом справляются с проговариванием слов и звуковых сочетаний. По мере взросления темп ускоряется, в особенности при эмоциональном возбуждении ребёнка.

Постепенно ребёнок начинает овладевать ритмической структурой слова. Н.Х. Швачкин указывал, что первые ритмические высказывания ребенка обладают хореическим ритмом. Это происходит не случайно, ведь на первом году жизни малыш чаще всего слышит слова, имеющие структуру хорея. По мере развития речи, интонация для ребенка приобретает служебный характер, уступая место семантическому значению слов [7]. Уже в возрасте 1 года 8 месяцев ребенок научается целенаправленно использовать ту или иную интонацию.

В результате исследования, проводимого Т.Л. Ионовой (Фридман), выяснилось, что дети в возрасте до двух лет используют такие виды интонации, как интонацию убеждения и выразительную интонацию. На этом этапе развития ребенок активно использует словесное и логическое ударения.

В возрасте двух-трех лет дети четко разделяют интонационные рисунки. С их помощью ребенок выражает свое эмоциональное отношение к ситуации (возбуждение, раздражение и т.д.).

Н.И. Лепская считает, что первой языковой интонацией, которая появляется в 2 года – 2 года 3 мес, является интонация волеизъявления. Интонация утверждения и перечисления возникает у детей в возрастном периоде от 2 лет 4 мес. до 3-х лет. Вопросительная интонация формируется на основе удивления в возрасте 3-х – 4х лет. Восклицательная интонация усваивается ребенком последней [3].

Результаты исследования, проведенного М.В. Гординой и Н.Ю. Вахтиной, показали, что компоненты интонации усваиваются неодновременно. Так, мелодическая часть интонации постигается детьми самой первой, но до четырех лет имеет свои особенности: движение тона в процессе высказывания имеет неровности, сужен частотный диапазон, что не свойственно речи взрослого человека. Темп речи у детей до четырех лет более замедлен, чем у взрослых [2].

Различные типы интонации, по мнению О.И. Яровенко, усваиваются в возрасте четырех лет. На этом этапе у детей формируется мелодическое оформление высказывания, схожее с оформлением взрослого человека. В этот период речевого развития ребёнок научается использовать шёпотную речь. Высказывание становится более плавным, уменьшается количество ненужных пауз и повторов слов. Дошкольник овладевает интонационной выразительностью повествовательного высказывания по подражанию. К пяти годам возможности интонационной стороны речи считаются сформированными [9].

children with health problems.

Введение. В условиях научно-технического прогресса все чаще на первый план выходят проблемы личностного развития детей и поведения их в социуме. Однако, как стоит заметить, структура образовательного процесса в России после подписания Болонского соглашения в 2003 году дала новый импульс в этом направлении. Характерной чертой современного образования в России является не личностный, а компетентностный подход, что не соответствует духу отечественной педагогики. «Русская национальная культура, в которой соединились традиции многих народов, всегда являлась столь значимой, что оказывала влияние на мировую культуру, обеспечивая серьезные преимущества нашему государству на международной арене. Наше культурное наследие – это великое богатство, полученное от предков.

Изложение основного материала статьи. Современному обществу нужна внятная позиция, способная объединить людей, которые ценят достоинство человека, помнят о прошлом, не забывают о настоящем и думают о будущем своей нации и всего человечества. Если мы хотим остановить культурную и духовную деградацию, которой не в состоянии сам по себе воспрепятствовать никакой технический прогресс, то прежде всего следует обратиться к созидательным началам жизни» [1].

Воспитание во всем мире считается важнейшим фактором становления и развития личности ребенка как индивидуальности. Об этом задумались совсем недавно, приняв в ФГОС общего образования ряд очень важных поправок. Так на законодательном уровне была принята Концепция духовно-нравственного развития российских школьников, а в программе общеобразовательных школ появилась новая предметная область, называемая «Основой религиозных культур и светской этики», включающая в себя шесть образовательных модулей, изучаемых в 4 классе, «Основы духовно-нравственной культуры народов России», изучаемой соответственно в 5 классе, а также с 2018/19 учебного года в 11 классе средней школы появится новый предмет: «Нравственные основы семейной жизни».

Проблемы духовно-нравственного воспитания в отечественной педагогике рассматриваются в работах С.Ю. Дивногорцевой, Б.З. Вульфова, Т.С. Комисаровой, В.Д. Иванова, Л.Л. Шевченко, А.Г. Козловой, Л.И. Маленковой и др. Вместе с этим к проблеме формирования у учащихся нравственного поведения обращаются Е.С. Барова, О.С. Богданова, И.С. Марьенко, И.Ф. Свадковский и др. Л.И. Божович, Б.П. Братусь, В.Н. Мясищев, С.Л. Рубинштейн и др. в своих исследованиях обращаются к вопросу сущности духовной деятельности человека. В приведенных нами выше научных концепциях подчеркивается непрерывность духовно-нравственного развития личности, его связь с категорией потенциального.

«Понятие духовного в современной педагогической науке и практике, так или иначе, связывается с нравственным. Зачастую понятия духовного и нравственного в педагогике воспринимаются как единое целое, нравственность понимается как конкретное, поведенческое воплощение духовности» [2], отмечает Трескина О.В. в своём диссертационном исследовании.

С другой стороны, «согласно культурологическому понятию, духовность состоит из множества областей. Кратко – это все то, что не материально. Помимо религии сюда входят все области наук о природе и обществе,

2. Ребрин О.И. Использование результатов обучения при проектировании образовательных программ, издание третье, дополненное. Екатеринбург: УрФУ, 2014. ООО «Издательский Дом «Ажур» 2014. 28 с.
3. Самерханова Э.К., Плесовских Г.А. Интерактивные технологии в организации профессионально-ориентированного пространства обучения студентов в вузе. Интернет-журнал Науковедение. 2015. Т. 7. № 3 (28). С. 176.
4. Самерханова Э.К. Принципы организации единого образовательного пространства в вузе: Alma mater (Вестник высшей школы). 2006. № 4. С. 54-56.
5. Самеханова Э.К., Круподерова Е.П. Развития информационно-образовательной среды вуза в условиях модернизации педагогического образования: монография. М: ФЛИНТА; Нижний Новгород: Мининский университет, 2017. 140 с.
6. Стариченко Б.Е. Профессиональный стандарт и ИКТ компетенциипедагога:статья.http://journals.uspu.ru/attachments/article/941/01.pdf
7. Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования. [Электронный ресурс] – Режим доступа: минобрнауки.рф/документы/543.
8. Шестерин А.С. Информатизация образования. Ссовременные прблемы информационно-образовательной среды Научный журнал КубГАУ, №96(02), 2014 года
9. Шкиренков А.А. Онлайн конструктор тестов Online Test Pad

Педагогика

УДК 372.3/.4

аспирант, старший преподаватель кафедры
Санников Максим Алексеевич
Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего
образования «Ижевский государственный
технический университет имени М. Т. Калашникова» (г. Ижевск)

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОМУ РАЗВИТИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье рассматривается методологическая возможность использования сказки в духовно-нравственном воспитании младших школьников. Исследуется возможность взаимодействия учащихся общеобразовательных учреждений с детьми с ограниченными возможностями здоровья посредством сказок.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, младшие школьники, сказка, личность, воспитание, нравственность, методология, школа, педагогическая технология, дети с ограниченными возможностями здоровья.

Annotation. The paper considers methodological possibility of using a fairy tale in spiritual and moral development of junior school students and the possibility of interaction between the students of general educational establishments and children with health problems through a fairy tale.

Keywords: spiritual and moral development, junior school students, a fairy tale, personality, education, morality, methodology, school, pedagogical technology,

Дети в возрасте 5 лет обладают способностью изменять высоту и силу голоса в зависимости от смысла высказывания, умеют использовать шепотную речь в определенных ситуациях. Они широко и осознанно пользуются интонационными средствами в своей речи. С помощью интонации достаточно точно передают свои мысли, умеют выразительно читать художественные произведения и понимают смысл, заложенный в произведение автором.

Выводы. Дети старшего дошкольного возраста обладают навыками самостоятельного и сознательного выражения собственных чувств при чтении стихотворений. В собственной речи дети умеют передавать полный спектр эмоционального состояния, например радость, печаль, удивление и др. В возрасте 6-ти лет они пользуются умеренной громкостью голоса, но, в зависимости от ситуации, способны изменять силу голоса, то есть умеют сопоставлять громкость своего голоса с расстоянием до слушателя, особенностями высказывания.

Формирование языкового умения у дошкольников реализовывается только посредством речевой коммуникации, что обусловлено необходимостью принимать во внимание значение интонационной выразительности в развитии восприятия и воспроизведения ее средств, осуществлении коммуникативной функции речи.

Литература:

1. Архипова Е. Ф. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии. - М.: АСТ, 2011. - 200 с.
2. Волосова Е. М. Развитие ребенка раннего возраста (основные показатели). - М., 2012. - 72 с.
3. Жулина Е.В., Кафьян Э.М. К вопросу о структуре психического развития детей с задержкой экспрессивной речи // Вестник Мининского университета. 2016. № 3 (16). С. 20.
4. Копытин, А. И. Арт-терапия детей и подростков / А.И. Копытин, Е. Е. Свистовская. - М.: Когито-Центр, 2014. - 197 с.
5. Козявкина Н. В. Система интенсивной реабилитации детей с церебральными параличами: новые возможности для коррекции речевых нарушений // Дефектология, 2002. № 5. С. 89 - 96.
6. Лукина Н. А. Использование игровых приемов в коррекционной работе с детьми с ОНР // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития 2012, №4. С. 38-43.
7. Серебрякова Н. В.. Развитие лексики у дошкольников со стертой дизартрией. – М.: КАРО, 2009. – 224 с.
8. Федоренко Л.П. Методика развития речи дошкольного возраста. - М., 2007. - 230 с.
9. Филатова Ю.О., Гончарова Н.Н., Прокопенко Е.В. Логоритмика: Технология развития моторного и речевого ритмов у детей с нарушениями речи: Учебно-методическое пособие / под редакцией Л.И. Беляковой. – М.: Национальный книжный центр, 2017. – 208 с.
10. Флерина Е. А. Разговорная речь в детском саду // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / Сост. М. М. Алексеева. - М.: Академия, 2009. - 287 с.

Педагогика

УДК: 376.37

кандидат психологических наук, доцент Жулина Елена Викторовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования «Нижегородский
государственный педагогический университет имени
Козьмы Минина (Мининский университет)» (г. Нижний Новгород);
кандидат психологических наук, доцент Дунаева Наталья Ивановна
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования «Нижегородский
государственный университет» (г. Нижний Новгород)

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ

Аннотация. В данной статье освещены практические аспекты формирования межкультурной профессиональной коммуникативной компетенции у студентов по направлению специальное «дефектологическое» образование, профилю «Логопедия» НГПУ им К. Минина, посредством дистанционного курса «Английский для логопедов».

Ключевые слова: компетенция, моноактивный, полиактивный, рецессивный, смешанный тип крммуникации.

Annotation. This article highlights practical aspects of the formation of intercultural professional communicative competence among students in the direction of a special "defectological" education, the profile of "Speech Therapy" of the NGPU through a distance course "English for speech therapists".

Keywords: competence, monoactive, polyactive, recessive, mixed type of communication.

Введение. Актуальной проблемой высшего образования является формирование межкультурной компетенции у студентов неязыкового вуза в процессе обучения иностранному языку, которая повышает общую культуру студента и его конкурентноспособность на международном рынке труда. Понимание роли иностранного языка в знакомстве с культурой страны изучаемого языка, помогает молодежи осознать культурно-исторические ценности и способствует формированию межкультурной коммуникации. Поликультурное становление способствует гармонизации личности молодого человека, взаимопониманию, и сотрудничеству с представителями других культур в студенческой среде.

Межкультурная коммуникация являясь частью межличностной коммуникации опирается на собственную систему кодировки, нормы, формы поведения, принятие как в национальной и в изучаемой культурах. Межкультурная коммуникация рассматривается как взаимодействие между представителями разных стран, национальностей, профессий. Языковая личность свободно организует общение с партнерами других культур в профессиональном и социальном контексте.

Формулировка цели статьи. Целью статьи является отразить практические аспекты формирования межкультурной профессиональной коммуникативной компетенции у студентов по направлению специальное

При изучении информатики в 5,6, и 9 классах в МБОУ СОШ №21 г. Дзержинска Нижегородской области проводилось оценивание образовательных результатов школьников с использованием онлайн-сервиса Test Pad.(рис.5).

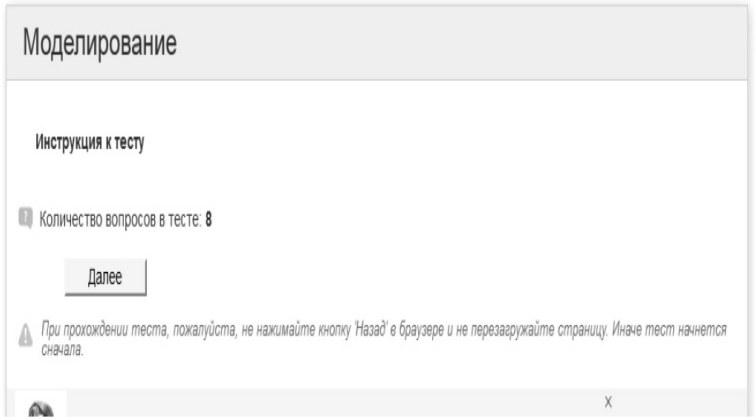


Рисунок 5. Тест по информатике для 9 классов в системе Online Test Pad

Результаты данного эксперимента продемонстрировали положительные отзывы школьников о возможностях данного сервиса, а так же позволили учителям оптимизировать учебный процесс и выстроить эффективную логистику управления обучением.

Анализ данных onlinetestpad.com показал, что данный онлайн-сервис очень распространен и имеет хороший рейтинг востребованности. (более 1 млн. в месяц).

Выводы. Использование онлайн-сервисов в оценивание образовательных результатов обучающихся позволяет учителю управлять учебном процессом в формате самостоятельной работы; проектировать индивидуальные программы обучения для школьников, включающие в себя, персонифицированный набор заданий для каждого, индивидуальный темп и время выполнения оценочных работ. Для обучающихся это доступность, открытость и быстрота получения оценки, а также возможность выстроить собственную программу достижения образовательных результатов. В целом, использование данного сервиса позволяет эффективно выстроить процесс оценивания образовательных результатов обучающихся.

Литература:

1. Перевощикова Е.Н. Концептуальные основы конструирования средств для оценивания образовательных результатов: «Вестник Мининского университета» 2016 – № 2. С. 57

По результатам SWOT –анализа онлайн-сервиса Test Pad для оценки образовательных результатов обучающихся на уроках информатики основной школы были выделены его сильный стороны:

- разработка тестов различной сложности с разными типами вопросов из банка вопросов, включая ответ в свободной форме;
- проведение исследования респондентов на основании результатов тестирования;
- доступность и быстрота получения образовательного результата для обучающихся;
- возможность формирования банка тестов несколькими учителями в рамках одного предмета и нескольких предметов. (рис. 4).
- обеспечение контроля успеваемости обучающихся по предметам.

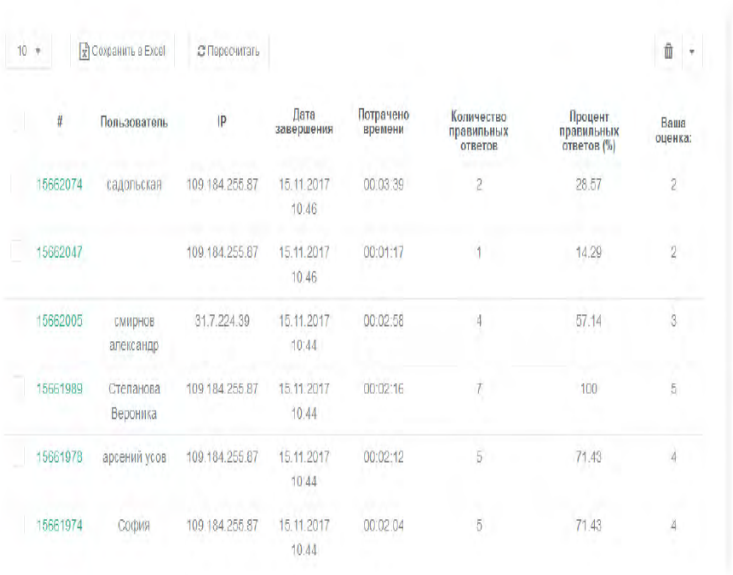


Рисунок 4. Оценивание работ в системе Online Test Pad

Среди возможностей онлайн-сервиса особенно хочется отметить возможность организации самостоятельной работы обучающегося. Каждый ученик получает индивидуальное самостоятельное задание, а учитель в режиме онлайн оценивает его и даёт свои комментарии. Учитель может также оценить временные затраты каждого обучающегося на его выполнение. Использование данного онлайн сервиса учителем позволяет увидеть потенциал каждого обучающегося и скорректировать индивидуальную программу обучения своих учеников.

«дефектологическое» образование, профилю «Логопедия» НГПУ им К. Минина НГПУ им. К. Минина, посредством дистанционного курса «Английский для логопедов».

Изложение основного материала статьи. Задача и характеристика подготовительного этапа: сформировать навыки межкультурной коммуникации студентов. На первом этапе формирования МКК студенты погружались в кросс-культурные ситуации, закрепляли нормы и правила коммуникативного поведения только по образовательному курсу «English file». На этом этапе формировали мотивационный компонент межкультурной профессиональной коммуникации студентов для следующего этапа, эмоциональную сензитивность, выясняя какие ситуации вызвали трудности и соответственно высокую тревожность [1].

Задача основного этапа: сформировать навыки межкультурной профессиональной коммуникации студентов, посредством дистанционного курса «Английский для логопедов», отражающего профессиональные проекции в речи. Формировались навыки активного слушания, закреплялись стратегии и тактики ведения профессионального общения. Использовались технологии кросс-культурного анализа и комментирования профильных текстов.

Экспериментальной группой, с которой проводилась работа в рамках данного исследования стала Л-(1) в составе 25 человек и контрольная группа студентов Л-(2) в составе 22 человек. В контрольной группе осуществлялась традиционная работа, согласно графику учебного процесса.

В экспериментальной группе формирование межкультурной коммуникации проводилось по дополнительной дистанционной программе «Английский для логопедов», направленной на формирование навыков межкультурной профессиональной коммуникации студентов через профессионально-ориентированные задания курса.

Задача творческого этапа: создание совместных проектов в рамках культурного и профессионального сотрудничества на тему«Коммуникации лиц с ограниченными возможностями здоровья ОВЗ». Проведение круглых столов по вопросу «Коммуникации лиц с ограниченными возможностями здоровья ОВЗ».

Опытно-экспериментальное обучение проводилось на группах Л (1-экспериментальная группа) и Л (2-контрольная группа) со студентами по направлению специальное «дефектологическое» образование, профилю «Логопедия» НГПУ им К. Минина в процессе обучения иностранному языку.

Обучение в Э.Г проводилось дополнительно по дистанционному курсу «Английский для логопедов», а в контрольной группе только по образовательному курсу «English file».

Дистанционный курс «Английский для логопедов» (2017 Жулина Е.В.) готовит студентов к профессиональному взаимодействию с логопедами (logopedist, speech therapist, speech pathologist) англоговорящих стран. Программа элективного курса рассчитана только один семестр (108 часов), заканчивается зачетом. Работа основывалась на контекстно-поликультурном подходе, на основе которого моделировались реальные ситуации профессиональной деятельности, отражающих межкультурную специфику разных аспектов иноязычной профессиональной деятельности логопеда

(профилактику, диагностику речевых нарушений, коррекцию). Происходило закрепление профессиональных компетенций средствами иностранного языка.

Тематический план дистанционного курса «Английский для логопедов»

Раздел дисциплины	Количество часов			Итого по разделам дисциплины
	Лекции	Практические занятия	Самостоятельная работа	
Unit 1. *The system of vocational training of persons with speech disorders*	**3**	**-**	**15**	**18**
1.1. The Nature of Language and Symbolic Behavior	1	-	5	6
1.2. Special Schools/ Auditory-Oral Schools	1	-	5	6
1.3.The programme of intervention	1	-	5	6
Unit 2. The development of speech in norm and pathology	**2**	**-**	**10**	**12**
2.1. The role of the speech-language pathologists in whole language	1	-	5	6
2.2. Language development Methodological aspects of speech	1	-	5	6
Unit 3. Types of speech impairments	**10**	**10**	**25**	**45**
3.1. Voice problems	2	2	5	9
3.2. Parti. What stuttering is	2	2	5	9
3.3. Rhinolalia	2	2	5	9
3.4. Dyslexia	2	2	5	9
3.5. Aphasia	2	2	5	9
Unit 4. Violations of communicative development	**2**	**7**	**24**	**33**

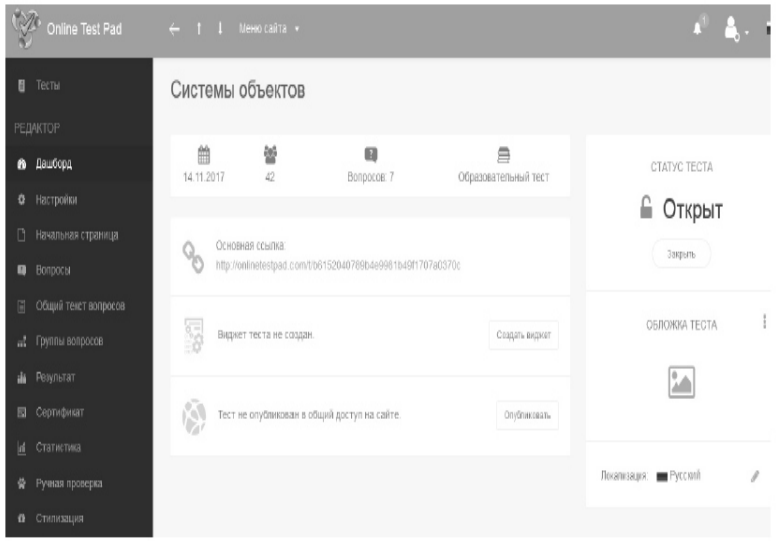


Рисунок 2. Создание теста в сервисе Online Test Pad

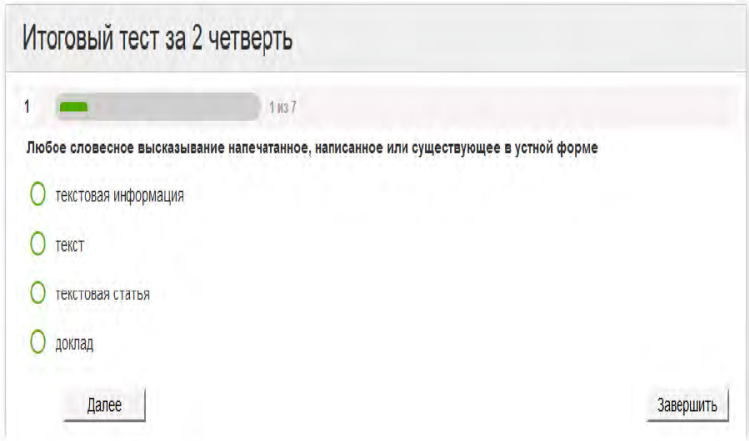


Рисунок 3. Пример теста в системе Online Test Pad

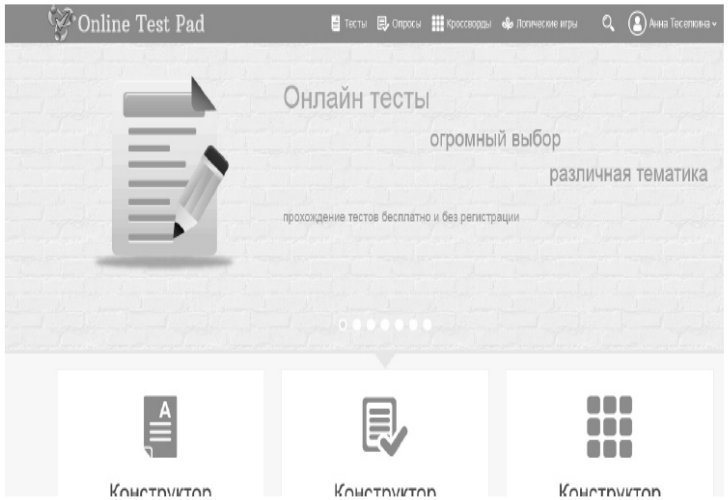


Рисунок 1. Главная страница сервиса Online Test Pad

Данный сервис является автоматизированным инструментом для оценивания учебной деятельности обучающегося и включает в себя:

– конструктор тестов, позволяющий легко и быстро создать любой тест любой сложности. С помощью него можно создавать тесты на различные темы: тестирование знаний учеников и студентов, психологическое тестирование, проведение опросов и др. (рис. 2, 3);

– конструктор опросов, позволяющий просто и удобно создать онлайн опрос, провести опрос респондентов и собрать статистику;

– конструктор кроссвордов, позволяющий вам в удобном интерфейсе с широкими возможностями создать онлайн кроссворд;

– мини-сайт, позволяющий создавать собственные тесты, организовать площадку для тестирования ваших респондентов.

4.1. Communication disorders individuals with speech disorders	2	2	4	8
4.2. Protection projects on the communication of persons with receive violations	-	5	20	25
Итого:	**17**	**17**	**74**	108

Организация обучения МКК в процессе обучения иностранному языку строится на следующих принципах: принцип гуманистического содержания профильных иноязычных текстовых материалов, приемов, технологий; принцип опоры на профильный тезаурус – задания и опыт в области профессиональных дисциплин, с целью использования иностранного языка как средства расширения профессиональной компетенции в ситуациях межкультурного характера; принцип конгруэнтности – соответствия учебных МК действий реальным иноязычным и поведенческим профессиональным действиям будущих специалистов;принцип диалогичности; принцип поликультурности.

В работе выделены следующие уровни в формировании МКК: элементарный, достаточный, продвинутый [2].

Современное время требует перемен, поэтому многие педагоги высшей школы отходят от старых схем, и традиций, которые не работают с современной молодежью, что обусловливает смену обычных тетрадей и ручек на планшеты, и другие технические средства. По первым строкам лекции студент уже нашел материал и знает по какому учебнику (автору) будет построен учебный процесс сегодня, поэтому автору статьи проще дать материалы в электронном виде перед занятиями и работать над предметными компетенциями, но не над навыками письменной речи.

Деловые игры в учебном процессе ВУЗа, посредством моделирования реальной ситуации, способствуют формированию коммуникативных способностей студентов. А.А. Кидрон под коммуникативными способностями понимал общую способность, связанную с многообразными подструктурами личности и проявляющуюся в навыках субъекта общения вступать в социальные контакты, регулировать повторяющиеся ситуации взаимодействия, а также достигать в межличностных отношениях преследуемые коммуникативные цели.

Безусловно, для студентов педагогических специальностей широкие возможности открывает создание преподавателями электронных (дистанционны) курсов, в рамках которых представлена следующая информация: рабочая программа, учебно-методический комплекс, электронные учебники, рейтинг планы, рейтинг ведомости (для ознакомления со своими результатами), лекции, глоссарий, презентации, тестирование и т.д.

Предлагая все свои материалы в электронном виде преподаватель получает уникальную возможность в освободиться от рутины и попробовать себя в новой, качественно иной роли. В процессе интерактивного педагогического взаимодействия происходит формирование коммуникативной компетентности студентов, которая реализуется на трех базовых уровнях -

коммуникативном, интерактивном и перцептивном в общении с коллегами, но только на одном с техническими средствами.

Дистанционный курс разработан с учетом профессиональной специфики логопеда, представлена специфика организации профессиональной деятельности, рассмотрены речевые нарушения. К каждому лекционному и семинарскому занятию подобран материал, разработаны задания, подобрана иностранная литература и видеоматериалы. Применение активных групповых методов повышают эффекнивность развития МКК в курсе «Логопедия для логопедов»:

дискуссионный метод позволяет не только представить, свою но и услышать разные точки зрения, в процессе группового обсуждения профессиональной проблемы происходит повышение мотивации и активности. Предметом дискуссии являются логопедические проблемы и профессиональные практики диагностической и коррекционной работы.

операционный и ролевой игровый методы позволяет применять «алгоритм» профессиональной деятельности в конкретной игровой ситуации, выполняя развые роли (логопеда, родителя, клиента, специалиста, воспитателя и т.д.).

На третьем этапе формирования МКК- творческом применялись проблемно-поисковые коммуникативные задания, нацеливавших студентов на принятие и обоснование этических решений, толкование и интерпретацию профессиональной коммуникации как логопеда так и лиц с речевыми нарушениями, анализ профессиональных инцидентов, решения проблемных ситуаций, групповые дискуссии.

Формированию межкультурной компетенции способствуют следующие предлагаемые в пособии формы и методы обучения: дискуссии и диспуты; переписка через Интернет с зарубежными сверстниками; диалог (как опосредованный, т.е. в процессе аудиторных занятий, так и непосредственный, т.е. в условиях непосредственного общения с носителями языка и культуры); театрализация, ролевые и деловые игры; комплекс заданий по овладению интеркультурной компетенцией, т.е. переработка учебного материала в систему проблемных вопросов, ситуаций, диалогов, проектирование возможных ролей и условий их принятия, решение заданий творческого характера; творческие работы, исследовательские проекты и др.

Из результатов диагностики типологических особенностей МКК студентов логопедов идет преобладание моноактивного типа МКК для которого свойственны следующие характеристики: ориентированы на выполнения задач, тчательно планируют свои действия пунктуальны, выполняют свои действия в строгой последовательности, ведут откровенную беседу, опираясь на факты, не перебивают, ведут себя сдержанно вежливо, правда важнее дипломатии, соблюдают закон, контрактные обязательства неизменны, профессиональная и социальная жизнь разграничена, индивидуалисты.У 36% студентов логопедов данный тип МКК, и предподчтения работать в Германии, Англии, Швецарии, т.е. в странах с моноактивным типом культуры.

– Предметные. Обучающиеся освоили систему элементов научного знания и учебные предметы в каждой предметной области, получив новые знания, применив и преобразовав их.

С позиций ФГОС и в логике системно-деятельностного подхода структуру образовательных результатов можно описать на основе следующих компонентов: знания, необходимые для выполнения действий; действия; умения как личностная характеристика освоенности действий.

Так, по мнению, О.И. Ребрина, образовательный результат ориентирован на знания, понимания и умения продемонстрировать результат обучения или его часть [2].

В соответствие с ФГОС основного общего образования требования к результатам, освоения обучающимися информатики относятся:

-формирование информационной и алгоритмической культуры; формирование представления о компьютере как универсальном устройстве обработки информации; развитие основных навыков и умений использования компьютерных устройств;

-формирование представления об основных изучаемых понятиях: информация, алгоритм, модель – и их свойствах;

-развитие алгоритмического мышления, необходимого для профессиональной деятельности в современном обществе; развитие умений составить и записать алгоритм для конкретного исполнителя; формирование знаний об алгоритмических конструкциях, логических значениях и операциях; знакомство с одним из языков программирования и основными алгоритмическими структурами — линейной, условной и циклической;

-формирование умений формализации и структурирования информации, умения выбирать способ представления данных в соответствии с поставленной задачей — таблицы, схемы, графики, диаграммы, с использованием соответствующих программных средств обработки данных;

-формирование навыков и умений безопасного и целесообразного поведения при работе с компьютерными программами и в Интернете, умения соблюдать нормы информационной этики и права [7].

С целью оптимизации образовательного процесса и эффективного управления формированием образовательных результатов обучающихся используются различные электронные сервисы. Одним из таких сервисов является Online Test Pad (рис. 1).

Online Test Pad - виртуальный офис для организации комплексной работы с пользователями (учениками, студентами, респондентами) [9].

Вопросам создания информационно-образовательной среды школы посвящены исследования И.В. Ананченко, О.Ф. Брыксиной. З.С. Сейдаметовой, Б.Е. Стариченко, М.А. Сорочинского, Б.Б. Ярмахова и др.

Авторы выделяют следующие общие характеристики и требования к информационным системам школы: хранение личных дел учащихся и учителей в электронном виде; обеспечение коммуникации всех участников образовательного процесса; наличие большого объема цифровых образовательных ресурсов; доступность и открытость результатов учебного процесса; мониторинг качества образования; автоматизация процессов управления учебным процессом (формирование расписания, распределение нагрузки и занятости кабинетов, формирование учебных планов); наличие и поддержка электронной формы документооборота; доступность всех нормативных документов.

Эффективное использование информационно-образовательной среды в соответствие с ФГОС предполагает компетентность всего педагогического коллектива в решении учебных задач с применением ИКТ [8].

Так, по мнению Стариченко Б.Е. содержание ИКТ - подготовки должно определяться из понимания состояния современных информационных технологий, которые могут быть использованы в образовательном процессе, а также перспектив их развития [6].

Значимым фактором эффективной профессиональной деятельности учителя в информационно-образовательной среде школы является его способность автоматизировать и оптимизировать учебный процесс. В современном цифровом мире учитель уже перестает быть основным источником информации для учеников. Меняются приоритеты в реализации профессиональных функций учителем: его главной задачей становится уже не трансляция знаний, а содействие учащимся в поиске нужной информации, формирование у них умений ее фильтрации, определения степени достоверности, полезности, практическом применении полученных знаний.

Системно-деятельностный подход, положенный в основу конструирования ФГОС, ориентирует на включение обучающихся в деятельность, тем самым делает возможным описать результаты учебно-познавательной деятельности обучаемых с помощью образовательных результатов.

Образовательные результаты, представленные в ФГОС, являются нормативными установками, обеспечивающие освоения обучающимися основной образовательной программы на личностном, метапредметном и предметном уровне. Измерение и оценивание образовательных результатов на каждом уровне требует серьезных трудозатрат и умения производить технические расчёты.

– Личностные. Учащиеся способны и готовы к саморазвитию, у них сформирована система познавательных и учебных мотивов, выпускники имеют ценностно-смысловые установки, которые служат отражением их индивидуально-личностной позиции, у школьников сформирована гражданская и российская идентичность.

– Метапредметные. Освоенные обучающимися универсальные учебные действия (познавательные, регулятивные и коммуникативные), обеспечивающие овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться, и межпредметными понятиями.

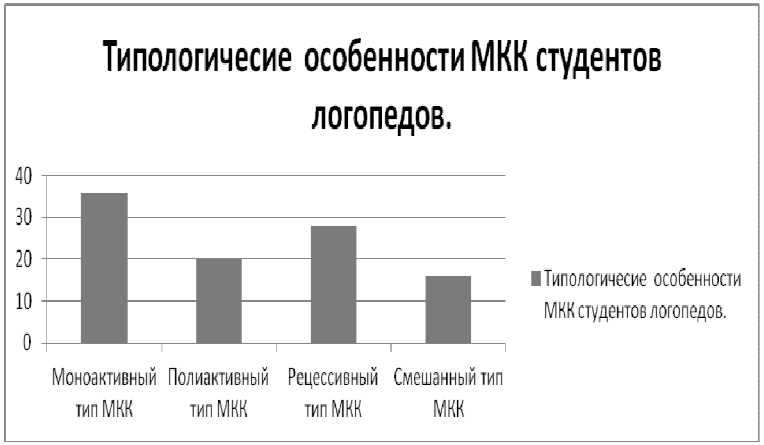


Рисунок 1.Типологические особенности МКК студентов логопедов

Полиактивный тип был выделен у 20% студентов, для который свойственны характеристики: ориентированы на людей, эмоциональны, общительны, многословны, импульсивны, часто перебивают, не переносят больших пауз, устному слову доверяют больше, чем письменному, не пунктуальны, часто меняют планы, гибки в общении, любят импровизировать, законы игнорируют или выполняют частично, социальная и профессиональная жизнь смешана. У 20% студентов логопедов данный тип МКК, и предподчтения работать в Италии, Испании, т.е. в странах с полиактивным типом культуры.

К рецессивному типу МКК были отнесены 28% студентов, которые характеризовались так: сильно ориентированы на людей, хорошие слушатели, молчаливы, сдержаны и вежливы, скрывают свои эмоции, избегают зрительного контакта, никогда не перебивают, делают большие паузы, потеря «лица» не допустима, дипломатия важнее правды, пунктуальны, не планируют, реагируют на действия партнера, коллективисты. У 28% студентов логопедов данный тип МКК, и предподчтения работать в Японии, Китае т.е. в странах с рецессивным типом культуры. В процессе эксперимента студентов логопедов попросили проанализировать личные положительные и отрицательные качества, которые помогают в профессиональной коммуникации или мешают.

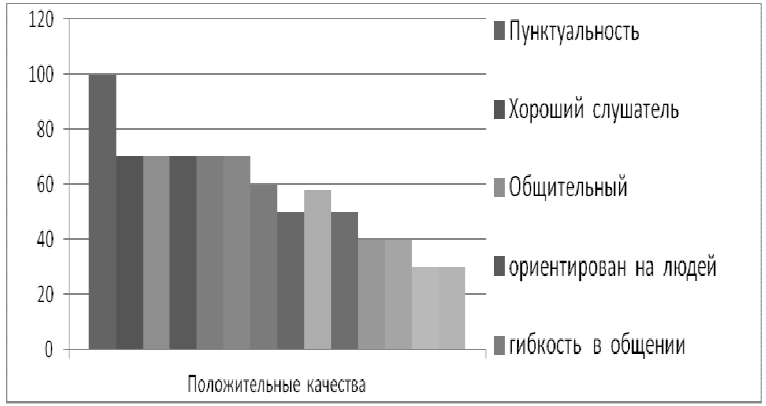


Рисунок 2. Положительные личностные характеристики студентов логопедов, улучшающие МКК

Как видно из результатов исследования лидирующие позиции МКК занимают следующие характеристики: пунктуальность 100%, хороший слушатель70%, общительность70%, ориентация на людей 70%, гибкость в общении 70%, никогда не перебиваю 70%.

Часть качеств попала как в положительные так и в отрицательные одновременно: делаю несколько дел одновременно; скрываю свои эмоции, сильная ориентация на людей, индивидуалист, правда важнее хороших отношений, разделены профессиональная и социальная жизнь, частая смена планов, что в рамках поликультурного подхода говорит только о разных типах МКК.

К качествам, негативно влияющим ни их профессиональную коммуникацию студенты отнесли: не могу говорить нет 100%, избегают зрительного контакта 40%, перебиваю 50%, что в рамках других культур считается нормой.

познавательной деятельности обучающегося, формирование его готовности к саморазвитию и непрерывному образованию.

В связи с этим активно развиваются и теоретико-методологические представления об образовании, образовательном процессе и образовательной деятельности, по-новому осмысляются их содержание и функции, ведется разработка новых подходов к их организации [3, 4].

Одно из направлений такого инновационного осмысления педагогической реальности связано с активным внедрением информационных технологий в образовательный процесс и созданием информационно-образовательных сред.

Требования подготовки будущего учителя к работе в информационно-образовательной среде школы выдвигают соответствующие требования к информационно-образовательной среде вуза. Формируемая информационно-образовательная среда должна быть общедоступной, надежной, структурированной, гибкой, способной к изменениям, безопасной. В ней должны быть доступны все необходимые данные, организационные и учебно-методические материалы, обеспечены условия для коллективной и индивидуальной работы. Должны обеспечиваться сбор и накопление данных о ходе, результатах и других элементах образовательного процесса [5].

Сегодня оценивание — инструментальное ядро государственных образовательных стандартов, оно должно не просто выявлять недостатки, а стать механизмом, обеспечивающим непрерывность процесса совершенствования качества образования, должно обеспечить конструктивную обратную связь для всех субъектов образовательного процесса.

Под образовательными результатами будем понимать показатели деятельности обучающегося, представленные в виде описания его действий. Образовательные результаты – результаты направленные на освоение предметных знаний и развитие личностных качеств [1].

В соответствии с ФГОС теперь необходимо обеспечить достижение образовательных результатов не только предметных (приобретение знаний и умений по данному предмету), но и личностных (принятие новых ценностей, нравственных норм); метапредметных (освоение способов деятельности, навыков самоорганизации).

Для оптимизации системы оценивания образовательных результатов, используются различные онлайн – сервисы. Онлайн - сервис – это программа, не требующая установки на компьютер, она хранится и работает в интернете.

Формулировка цели статьи. Цель статьи – провести анализ существующей проблемы оценивания образовательных результатов обучающихся в основной школе в контексте развития информационно-образовательных сред и использования онлайн-сервисов.

Изложение основного материала статьи. Термин «информационно-образовательная среда» стал основным понятием в современной педагогической деятельности. Данной проблематике посвящены различные исследования в области теории и методологии образовательных систем, проектирования и технологии организации образовательных систем, автоматизации процессов управления учебным процессом и т. д.

Проблеме проектирования информационно-образовательного пространства учреждения посвящены исследования И.Г. Захаровой, Е.О. Ивановой, И.В. Роберт.

17. Шенцова О.М. Профессиональное становление архитектора в условиях российского образования // ALMA MATER (ВЕСТНИК ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ), 2017. № 7. С. 85-90.

18. Shentsova O.M., Kayumova N.A., Krasnova T.V., Usataya T.V., Usatiy D.U., Deryabina L.V. MODELLING STUDENTS' CREATIVITY DEVELOPMENT IN PRACTICE OF HIGHER EDUCATION IN RUSSIA // Indian Journal of Science and Technology, 2016. Т. 9. № 29. С. 95393.

19. Дружилов С.А. Профессиональное благополучие человека и психологические аспекты профессиональной адаптации и профессиональных деструкций // Современные научные исследования и инновации. 2016. № 12. С. 189-211.

Педагогика

УДК:378.147

профессор Самерханова Эльвира Камильевна
Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина (г. Нижний Новгород);
аспирантка Теселкина Анна Сергеевна
Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина (г. Нижний Новгород)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОНЛАЙН-СЕРВИСОВ ДЛЯ ОЦЕНИВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ ИНФОРМАТИКИ В ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ШКОЛЫ

Аннотация. В статье рассмотрена проблема оценивания образовательных результатов обучающихся с использованием возможностей современной информационно-образовательной среды школы. Рассмотрен опыт практической реализации сервиса Online Test Pad для оценки образовательных результатов обучающихся на уроках информатики основной школы. Представлены результаты SWOT-анализ онлайн-сервиса в контексте оценки образовательных результатов школьников.

Ключевые слова: информационно-образовательная среда, онлайн – сервисы, ИКТ-компетенции, образовательные результаты.

Annotation. The article discusses the problem of evaluating educational results with the help of the modern information and educational environment of the school. The experience of practical implementation of the Online Test Pad service for evaluating the educational results of students in computer science lessons of the main schools is considered. Presented results SWOT-analysis of the online service in the context of assessing the educational outcomes of schoolchildren.

Keywords: information and educational environment, online services, ICT competencies, educational results.

Введение. Идеология нового ФГОСа предполагает переход от традиционной педагогической парадигмы знаниевого подхода к парадигме формирования и развития метапредметных умений. [7]. Ключевой задачей образовательной системы становится создание условий для активной учебно-

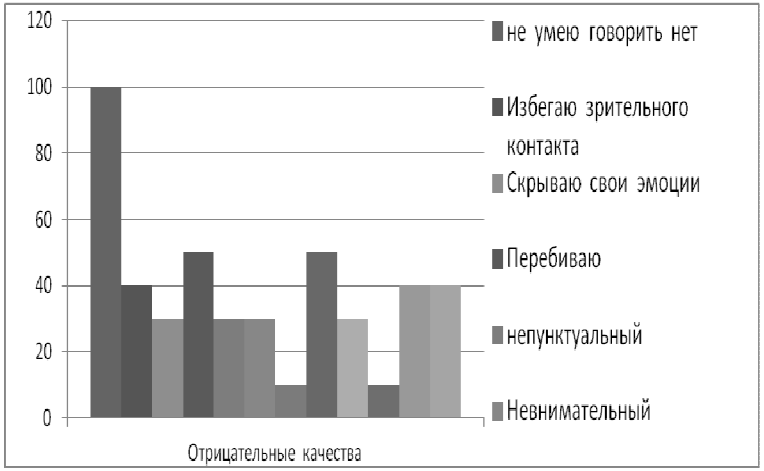


Рисунок 3. Отрицательные личностные характеристики студентов логопедов, ухудшающие МКК

Выводы. Доказано, что МКК является одной из основных компетенций современного студента, обеспечивающая профессиональную мобильность, которая является основой профессионализма и мастерства. Практическое внедрение модели МКК свидетельствует о ее высокой эффективности и пригодности в подготовке студентов по профилю «Логопедия» НГПУ им К. Минина и целесообразности ее включения в вариативный компонент ФГОС.

Литература:

1. Жулина Е.В., Чеснокова Л.С. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции у студентов по профилю Логопедия / Е.В. Жулина, Л.С. Чеснокова // Современные проблемы науки и образования. – 2016. - №4. С. 145.

2. Жулина Е.В. Барабанова Л.Б. Формирование коммуникативной компетенции у студентов логопедов // Проблемы науки. - 2016. - №12 (13). С. 110- 112.

3. Жулина Е.В., Кафьян Э.М. К вопросу о структуре психического развития детей с задержкой экспрессивной речи // Вестник Мининского университета. 2016. № 3 (16). С. 20.

4. Жулина Е.В. Коммуникативная компетентность как условие успешной социализации и профессиональной адаптации выпускников ВУЗов // Вестник НГТУ им. Р.Е. Алексеева серия: управление в социальных системах, коммуникативные технологии. - 2014. - 4. С. 11-16.

Педагогика

УДК:378.2
доктор педагогических наук,
профессор Зембатова Лариса Тамерлановна
Северо-Осетинский государственный университет
имени Коста Левановича Хетагурова (г. Владикавказ)

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ФОРМИРОВАНИЮ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Аннотация. В статье обсуждается проблема подготовки учителя к формированию универсальных учебных действий (УУД) у младших школьников на уроках математики. Автор указывает на важность формирования УУД у учащихся и представляет некоторые методические приемы, способствующие эффективной подготовке будущих учителей к данной деятельности.

Ключевые слова: младший школьник, подготовка учителя, формирование, математика, методические приемы, универсальные учебные действия.

Annotation. The article discusses the problem of training teachers to the formation of universal educational action (UUD) primary school pupils in mathematics lessons. The author points to the importance of the formation of ACU students and presents some instructional techniques that promote effective preparation of future teachers for this activity.

Keywords: Junior schoolchild, teacher training, formation, mathematics, instructional techniques, universal educational actions.

Введение. Проблема повышения качества математического образования младших школьников и будущих учителей начальных классов сегодня особо актуальна. Она актуальна не только с позиции «потребностей будущего», но и с позиции его реального состояния. Очевидно, что без владения конкретными математическими знаниями и методами, интеллектуальных и личностных качеств, развивающихся в ходе овладения учебной дисциплиной «Математика», качественное освоение любой области человеческой деятельности неэффективно. Математические знания лежат в основе всех современных технологий и научных исследований, являются необходимым компонентом экономики. Использование современных информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) невозможно без математических знаний.

В системе школьных дисциплин, математика занимает центральное место. Она является неотъемлемой и существенной частью человеческой культуры, ключом к познанию окружающего мира, базой научно-технического прогресса, важным компонентом интеллектуального и нравственного развития личности. Математический аппарат сегодня используют не только все естественные, прикладные и формальные науки, но и такие науки, как социология, политэкономия и антропология. Именно поэтому качество математического образования представляет основу развития наук.

Формулировка цели статьи. Широко и серьезно обсуждаются вопросы, касающиеся качества математического образования школьников, в том числе и

4. Покровский Б.Н. Социальное здоровье как педагогическая категория // Личность и культура. – 2010. - № 1. – с. 52-54.

5. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. / И.А. Зимняя — М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. — 384 с.

6. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. – М.: Академия, 2004. – 304 с.

7. Айсмонтас Б.Б. Педагогическая психология: Схемы и таблицы. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. – 208 с.

8. 10 фактов о психическом здоровье. Всемирная организация здравоохранения. [Электронный ресурс]. – Режим доступа:http://www.who.int/features/factfiles/mental_health/mental_health_facts/ru/index4.html

9. Стратегия странового сотрудничества ВОЗ и Министерства здравоохранения Российской федерации на 2014-2020 гг. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/179824/1/ccs_rus_ru.PDF?ua=1

10. Учительская газета. Минобрнауки проверит информацию о завышении Росстатом данных об официальной зарплате педагогов. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://ug.ru/news/21384

11. Савина Н.В. Конкурентоспособность выпускников педагогического вуза в условиях изменения образования // Образование: традиции и инновации: Материалы XI международной научно-практической конференции (28 апреля 2016 года). – Отв. редактор Уварина Н.В. – Прага, Чешская Республика: Изд-во WORLD PRESS s r.o., 2016. – 448 с. – с. 312-315.

12. Савина Н.В. Профессиональная компетентность педагога дошкольного образования в структуре конкурентоспособности // ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОГО ПРОФИЛЯ В УСЛОВИЯХ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: материалы международной научно-практической заочной конференции. - Ярославль: РИО ЯГПУ, 2016 г. – 266 с. – с. 124-126

13. Аминов Н.А. Диагностика педагогических способностей / Н.А. Аминов. – М: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж, НПО «МОДЭК», 1997. – 80 с.

14. Коноплянский Д.А. Механизмы реализации педагогической стратегии формирования конкурентоспособности выпускника вуза в условиях реформирования высшей школы // Известия Волгоградского педагогического университета. Волгоград: Волгоградский социально-педагогический университет, 2015. № 8 (103). С. 58-63.

15. Коноплянский Д.А. Педагогический инструментарий реализации педагогической стратегии формирования конкурентоспособности выпускника // Вестник Кемеровского государственного университета. Кемерово: КемГУ, 2015. № 4 (64) Т. 2. С. 55–58.

16. Широбоков С.Н. Подготовка конкурентоспособных и мобильных кадров в современных условиях // Педагогическое образование и наука. М.: Некоммерческое партнерство «Международная академия наук педагогического образования», 2015. № 1. С. 121-124.

Мы считаем, что педагогические вузы обладают ресурсами для конкретной системной подготовки конкурентоспособного выпускника. Так, достаточно часто вариативная часть учебного плана продолжает инвариантную часть в плане «усиления» предметной подготовки будущего педагога. Студенты очень подробно изучают профессиональные дисциплины, в результате чего у них формируется мнение, что они изучают одно и то же. На наш взгляд, вуз должен расширять возможности студента, акцентируя внимание не только на прямом участии в будущей профессиональной деятельности, но и на активном вхождении в эту деятельность и развитии в ней. На факультете начального, дошкольного и специального образования Омского государственного педагогического университета реализуется практикум «Профессиональная самоорганизация и самообразование». Эта дисциплина включена в учебные планы после введения нового ФГОС ВО 2015 г., где появилась компетенция ОК-6 – способность к самоорганизации и самообразованию. В образовательном процессе студентов, обучающихся по профилю «Дошкольное образование» была апробирована вариативная дисциплина «Конкурентоспособность педагогов в условиях изменения дошкольного образования».

Цели и содержание указанных дисциплин отражают развитие будущего педагога как специалиста, умеющего управлять своим развитием, временем, мотивацией и др. Образовательные результаты по этим дисциплинам позволяют выпускнику реально оценить перспективы трудоустройства на рынке педагогического (и не только) труда, соотнести свои материальные пожелания с экономической реальностью региона, выстроить личный карьерный план. Все это способствует достижению профессионального благополучия, т.е. здоровья.

Также заметим, что в случае с изучением любых профессиональных сообществ речь должна идти о *профессиональном здоровье*. Здесь мы соглашаемся с исследованиями С.Г. Дружилова, который показывает профессиональное здоровье «как определенный уровень характеристик человека-профессионала, специалиста (включая социально-психологические характеристики его личности), отвечающий требованиям профессиональной деятельности и обеспечивающий ее высокую эффективность, и как следствие – удовлетворенность выполняемым делом» [19]. На наш взгляд, именно термин профессиональное здоровье достаточно полно сочетает в себе компоненты здоровья психического и здоровья социального для изучения здоровья специалистов любой профессиональной направленности. И изучение влияния конкурентоспособности выпускников педагогических вузов на их профессиональное здоровье представляется интересной перспективой.

Литература:

1. Психическое здоровье / Информационный бюллетень. Всемирная организация здравоохранения. Центр СМИ (апрель 2016). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs220/ru/ (дата обращения 10.06.2017).

2. Практикум по психологии здоровья / Под ред. Г.С. Никифорова. – СПб.: Питер, 2005. – 350 с.

3. Психология здоровья: Учебник для вузов / Под ред. Г С. Никифорова. — СПб.: Питер, 2006. — 607 с.

младших. Изучение математики в школе перестает концентрироваться вокруг задачи формирования предметных знаний и умений, сегодня необходимо ориентироваться на образовательные результаты совершенно другого уровня. Приоритетными становятся задачи формирования у школьников интеллектуальную и исследовательскую культуры: способности учащегося самостоятельно мыслить, самому строить знание, опознавать ситуацию, требующую применения математики и эффективно действовать в ней, используя приобретенные знания в качестве личного ресурса.

К, сожалению, результаты Международной программы оценки знаний и умений учащихся PISA (Programme for Internaional Student Assessment) за последние годы свидетельствуют о снижении качества математического образования не только в нашей стране, но и за рубежом. Анализ результатов ОГЭ и ЕГЭ, показатели письменных проверочных работ учащихся школ республики Северная Осетия-Алания также показывают снижение качества математического образования.

К причинам, объясняющим данное явление, исследователи относят:

- отсутствие должного внимания к структуре и содержанию школьного курса математики;
- не отвечающее современным требованиям качество учебников;
- однообразие форм и методов обучения математике и, как следствие, снижение мотивации учащихся к изучению математики;
- нарушение важнейшего принципа обучения связи обучения с жизнью (практическая направленность при изучении математики);
- отсутствие системного мониторинга поэлементного усвоения учебного материала каждым учеником;
- отсутствие эффективной системы закрепления и действенной системы повторения изученного материала;
- слабая подготовка учителей к использованию на уроках математики продуктивных методов обучения и т.д.

По нашему мнению, многие из перечисленных проблем могут быть решены учителем, если в процессе обучения в вузе проводится соответствующая подготовка.

Изложение основного материала статьи. В Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС), который приобрел силу закона и который является основным ориентиром для учителя в профессиональной практике, одним из основных направлений их деятельности является формирование у младших школьников универсальных учебных действий (УУД) [3, с. 33].

Метапредметные знания рассматриваются, как умения учащихся использовать обобщенные способы деятельности для получения и применения знаний, решать нестандартные проблемы, как готовность к сотрудничеству, к командной деятельности. Метапредметный характер таких знаний, умений заключается в том, что они обеспечивают формирование целостной картины мира ученика, целостность его развития и саморазвития, регуляцию его деятельности, обеспечивают преемственность всех ступеней образовательного процесса [4, с. 58-64].

Универсальный характер учебных действий проявляется в их надпредметном и метапредметном характере, кроме этого в обеспечении

целостного личностного, общекультурного и познавательного развития личности учащегося.

УУД — это обобщенные действия, способствующие развитию у учащихся мотивации к обучению и позволяющие им ориентироваться в различных предметных областях познания.

Концепция формирования универсальных учебных действий создана на базе системно - деятельностного подхода группой авторов под управлением А.Г. Асмолова: Г.В. Бурменская, И.А. Володарская, О.А. Карабанова, Н.Г. Салмина, С.В. Молчанов.

В составе основных видов универсальных учебных действий, сообразных основным целям общего образования, выделяют четыре блока:

- *личностный* (знание моральных норм, правил; умение соотнести поступок с принятыми в обществе этическими нормами и принципами; умение выстраивать логическую цепочку между целью учебной деятельности и ее мотивом);

- *регулятивный* (умение составления плана и алгоритма действий для достижения поставленной цели; прогнозирование - умение внести необходимые корректировки на нужном этапе, способность мобилизовать силу и энергию в нужный момент, осознание своего уровня и качества выполненной работы);

- познавательный (способность самостоятельно сформулировать цель, способность отыскать наиболее эффективный метод, умение анализировать и отбирать необходимый материал в потоке информации свободная ориентациях в текстах любых стиле, установление причинно-следственных связей, умение построить логическую цепочку рассуждения, способность выдвинуть гипотезу, обосновать ее и доказать);

- коммуникативный (инициативность в сотрудничестве с целью поиска и сбора информации, способность к подбору альтернативных способов решения конфликта, умение точно, четко и лаконично излагать свои мысли, владение монологической и диалогической формами речи в соответствии с нормами русского языка).

Никто не оспаривает тот факт, что качество образования напрямую зависят от профессиональных качеств учителя и его мастерства. Следовательно, прежде всего, следует искать эффективные методы, приемы, средства, способствующие повышению качества подготовки учителя начальных классов, формировать его способность и готовность к продуктивной профессиональной деятельности.

В данной статье раскрывается опыт подготовки будущих учителей начальных классов к формированию универсальных учебных действий у младших школьников на уроках математики. Разумеется, на первом этапе осуществляется теоретическая подготовка студентов-будущих учителей начальных классов. Теоретическая подготовка будущих учителей реализуется, в первую очередь, за счет дисциплин блока профессиональной подготовки. Это «Методика преподавания математики в начальных классах» и «Математика».

В содержание этих дисциплин введены модули «Формирование универсальных учебных действий у младших школьников» и «профессиональный стандарт педагога и ФГОС НОО». При изучении стандарта педагога, студенты знакомятся с основными направлениями деятельности учителя и теми требованиями, которые предъявляются к нему в

управлению этим проектом - конкурентоспособен, а значит, в трудовой деятельности социально здоров.

Учитывая, обозначенные нами положения о единстве психического и социального здоровья, которые мы разделяем с уважаемыми авторами, упомянутыми в этой статье, и другими исследователями, занимающимися этой проблематикой, отметим, что конкурентоспособность в единстве своих составляющих является сильным фактором поддержания и укрепления социального здоровья, а значит и здоровья психического.

Выводы. Заключая анализ и обобщение влияния конкурентоспособности на психосоциальное здоровье, можем констатировать следующее.

1. Конкурентоспособности выпускников в педагогических вузах уделяется недостаточно внимания, так как эти вузы в своих регионах часто – монополисты, и студенты, при нехватке кадров, практически не попадают в конкурентную среду при трудоустройстве. Но далее это становится проблемой для молодых педагогов, так как в процессе профессионального развития они не готовы выдерживать возникающую конкуренцию.

2. Конкурентоспособность представляет собой, прежде всего, экономическую категорию, а значит, студентов нужно готовить к конкурентному поведению и на рынке труда, и в процессе дальнейшего профессионального развития.

3. От уровня развития конкурентоспособности зависит вхождение специалиста в трудовое сообщество, его адаптация к новым условиям профессиональной деятельности, установление профессиональных контактов. Все это показывает, что конкурентоспособность влияет, прежде всего, на социальную компоненту здоровья. Однако, возникающая вследствие этого удовлетворенность трудовой деятельностью, самооценка себя как профессионала, эмоциональное отношение к профессии и качеству своей работы определяют психическое здоровье специалиста.

Перспективы дальнейшего исследования проблемы формирования и развития конкурентоспособности выпускников педагогических вузов представляются актуальными и разносторонними. Возникает закономерный вопрос: каким образом следует формировать конкурентоспособность будущих педагогов в вузе, чтобы она способствовала сохранению и укреплению психосоциального здоровья на всех этапах их профессионального развития?

В этой связи отметим несколько моментов. Так, например, Н.А. Аминов называет способности, обеспечивающие успешность в ситуации соперничества (конкурентоспособность) - терминальными способностями, и, соглашаясь с Богдановым В.А., констатирует, что главная роль в повышении конкурентоспособности человека принадлежит развитому воображению [13, с. 24].

Д.А. Коноплянским разработана педагогическая стратегия формирования конкурентоспособности выпускника и доказана ее эффективность [14;15].

С.Н. Широбоков полагает, что определяющим фактором конкурентоспособности студентов в современном мире является их академическая мобильность, а для развития последней необходима интернационализация образовательного процесса [16].

Заслуживают внимания и методические вопросы подготовки кадров в системе высшего образования, но по другим направлениям подготовки [17, 18].

1. Профессиональная компетентность выпускника. Как интегративный конструкт, она включает все необходимые качества, знания и умения, которые позволяют реализовывать на практике компетенции, общекультурные и профессиональные, обозначенные в ФГОС ВО. Сюда же входит и профессиональная мотивация. Чем более сформирована целостная педагогическая компетентность выпускника, тем более он готов к выполнению профессиональной деятельности. Выпускник, позитивно относящийся к будущей деятельности, максимально готовый к ее выполнению – это человек, у которого сформированы, прежде всего, социальные компоненты здоровья.

2. Начальная стоимость специалиста. Это важный момент, на который, к сожалению, не обращают внимания преподаватели вузов в процессе подготовки студентов. Выпускник выходит на рынок труда, не зная реального положения дел. Система оплаты труда в образовании, в связи с наличием фондов стимулирования, региональными доплатами, разная по регионам, по видам образовательных организаций. Конечно, студенты в процессе обучения много времени проводят на практике в школах и детских садах, но там к ним относятся как представителям внешнего круга, и вопросы материального обеспечения не обсуждаются. Современный выпускник обладает информационной компетенцией в достаточной степени и способен самостоятельно найти необходимую информацию. Однако, как мы приводили пример с конфликтом между педагогическим сообществом и Росстатом, к информации даже из достоверных источников нужно относиться критически. Понимание выпускником того, что он выходит на рынок, где он должен что-то «продать», облегчает вопрос трудоустройства. Умение говорить и договариваться с работодателем – ключевой момент начала карьеры. А это – установление новых трудовых отношений, что напрямую показывает опять же социальный компонент здоровья.

3. Карьерный рост. Крайне актуальный компонент. Наши исследования отношения студентов педагогического вуза с 1 по 4 курс (факультет начального, дошкольного и специального образования, Омский государственный педагогический университет) показывают, что от 35 до 40% студентов в каждой учебной группе указывают слабую карьерную перспективу как негативный фактор своей будущей профессии. При этом около 40% студентов старших курсов не собираются работать по специальности, на первом курсе таких студентов от 5 до 17%.

Такое положение дел подтверждается официальными данными Департамента образования города Омска по вакансиям в образовательных организациях дошкольного и школьного образования. Так на июнь 2016 г. вакансий педагогов начальных классов – 71 ставка, педагогов дошкольного образования – 135 ставок, что, конечно, много даже для города с населением 1,2 млн. человек. В июне 2017 г. городской системе образования требуется педагогов начальной школы – 62 ставки, воспитателей – 117 ставок, 2 ставки старших воспитателей, 18 ставок музыкальных руководителей. Динамика позитивная, но не достаточная для решения кадровых вопросов.

Сейчас, в связи с разработкой Национальной системы учительского роста, этот компонент должен найти отражение в образовательном процессе педагогического вуза, и конкретно – в учебном плане подготовки будущих педагогов. Выпускник, который за время подготовки в вузе простроил свою карьеру и понимает, что это важный проект его жизни; который обучен

профессиональной деятельности. Изучение каждого модуля, как правило, оканчивается подготовкой и защитой проекта.

Профессиональные умения и навыки у студентов формируются на практических занятиях по вышеуказанным дисциплинам и при изучении дисциплин, относящихся к курсам по выбору. К таким дисциплинам относятся «Решение задач повышенной сложности», «Современные учебно-методические комплекты по математике», «Современные информационные технологии в образовательном процессе начальной школы» и, конечно, различные виды практики.

На занятиях студентам предлагаются выполнить разнообразные задания, с помощью которых отрабатываются умения необходимые для формирования видов УУД у младших школьников . Это:

1. Задания типа: «Объясни…», «Обоснуй свою точку зрения», «Составь задание партнеру», «Отзыв на работу товарища», «Групповая работа», «Групповая работа по составлению кроссвордов», «Подготовка рассказа на тему…»). В процессе выполнения перечисленных заданий математика выступает как важнейшее средство формирования речевых умений у будущих учителей, так как предлагается не только найти решение, но и обосновать его [1, с. 112].

2.Систематическое проведение уроков, построенных на проблемно-диалогической технологии, даст учителю возможность показать ученикам ценность мозгового штурма как формы эффективного интеллектуального взаимодействия. Такой стиль деятельности формирует у учащихся понимание ценности человеческого взаимодействия, ценности коллектива, сформированного как команда единомышленников, ценности личности каждого из членов этого коллектива.

3. Необходимо на уроках использовать задания для работы в парах или малых группах, предполагающие тесное межличностное общение и формирующие важнейшие этические нормы. Нормы общения позволяют научить учащихся грамотно и корректно взаимодействовать с другими. Такая форма взаимодействия развивает у детей представление о толерантности, учит терпению во взаимоотношениях и в то же время умению не терять при общении свою индивидуальность, т.е. также способствует формированию представлений о ценности человеческой личности.

Формирование познавательных универсальных учебных действий.

1. Формирование моделирования как универсального учебного действия. Для математики это действие представляется наиболее важным, так как создаёт важнейший инструментарий для развития у детей познавательных универсальных действий.

2. Задания типа «Сравни», «Разбей на группы», «Найди истинное высказывание», «Найти отличия», «Поиск лишнего», «Составления схем-опор», «Работа с разными видами таблиц», «Лабиринты», «Цепочки», «Составление и распознавание диаграмм», «Работа со словарями» и т.д.

Систематическое использование продуктивных заданий такого характера, способствуют развитию таких важнейших мыслительных операций, как анализ, синтез, классификация, сравнение, аналогия.

3. Использование заданий, позволяющие научить школьников самостоятельному применению знаний в новой ситуации, т.е. сформировать познавательные универсальные учебные действия.

Формирование регулятивных универсальных учебных действий.

Развитие регулятивных умений возможно с помощью задания типа: «Преднамеренные ошибки», «Поиск информации в предложенных текстах»,

«Взаимоконтроль», «Диспут», «Контрольный опрос на определенную тему», «Ищу ошибку» и т.д. Эффективным средством развития регулятивных умений является текстовая задача, так как работа над задачей полностью отражает алгоритм работы по достижению поставленной цели (по П.Я. Гальперину).

С целью развития организационных умений целесообразно включать проблемные вопросы. В ходе обсуждения проблемы, у учащихся есть возможность проверить правильность собственных рассуждений (таким образом, у школьников развивается способность сопоставлять свои действия с целью). Включение в учебный процесс проблемных ситуаций позволяет младшим школьникам совместно с учителем определять основную проблему урока. Совокупность правильно поставленных вопросов помогает учащимся самостоятельно, основываясь на имеющиеся знания, выстроить алгоритм решения поставленной проблемы. При этом ставится цель, планируется собственная деятельность, оценивается результат.

Формирование универсальных учебных действий у младших школьников на уроках математики можно осуществлять поэтапно:

1 этап - мотивационный.

На этом этапе ученики должны осознать, почему и для чего им нужно изучать данную тему (при решении каких задач в повседневной, а затем в профессиональной жизни, эти знания будут использованы).

2 этап - открытие математических знаний.

На данном этапе определяющее значение имеют методические приемы, требующие самостоятельных исследований и активизирующие познавательную деятельность обучающихся.

3 этап - формализация знаний.

Основное назначение этапа - организация деятельности учащихся, направленная на всестороннее изучение установленного математического факта.

4 этап - обобщение и систематизация.

Деятельность на этапе сводится к установлению связей между изученными математическими фактами, приводятся знания в систему.

Рассмотрим на примере деятельность учителя и учащихся при решении задачи разными способами. В процессе решения задач можно использовать различные методические приемы, позволяющие показать учащимся разные методы и способы решения одной и той же задачи:

- анализ готовых способов решения задач;
- разъяснение плана решения задачи;
- сопоставление пояснения с решением задачи;
- продолжение начатых вариантов решения задачи;
- выявление ложного способа решения;
- использование записи подсказки;
- заполнение схемы выражений, записанных по данной задаче.

Задача. Расстояние от домика ослика Иа до домика Кролика составляет 7 км, а от домика Кролика до домика Зайца - 4 км, от домика Зайца до домика Ёжика 11 км. Найдите расстояние от домика ослика Иа до домика Ёжика.

деятельности, т.к. работодатель уже ориентируется на профессиональный стандарт педагога, как на ближайшую перспективу, а выпускники еще несколько лет будут выходить из стен вуза, подготовленные по неактуальным стандартам [11, с. 313].

Анализ научной литературы и обсуждение своих выводов на конференциях разного уровня [11; 12], позволил нам остановиться на следующем определении этой категории. Мы сравнительно обобщенно понимаем под *конкурентоспособностью* интегративную характеристику товара (услуги), отражающую его отличие от товара-конкурента и позволяющую выиграть в конкурентной борьбе. Феномен конкурентоспособности рассматривается неоднозначно с позиций разных научных направлений: экономики, управления, социологии, психологии и др. В рамках этой статьи мы считаем, что наиболее верно рассматривать именно с позиций экономики, т.к. конкурентоспособность важна для человека, прежде всего, на рынке труда.

«Рассматривая экономический аспект указанного понятия, мы представляем ее структуру как профессиональную компетентность + цену на рынке (зарплата) + послепродажное обслуживание (карьерный рост)» [12, с. 125]. Анализ структуры конкурентоспособности показал, что основная роль вуза заключается в подготовке именно *профессиональной компетентности* выпускника, которая почти не включает подготовку к будущей конкурентной борьбе [Там же]. То есть, развитие таких качеств как лидерство, адаптационная мобильность, способность к самообразованию, самореализации и саморазвитию и др. не нашло достаточной реализации в практике вузовской подготовки педагогов.

В первую очередь это связано с уменьшением сроков подготовки, в основном, до 4 лет и ориентации на профессиональные компетенции в ущерб общекультурным. Учитывая указанное выше несоответствие профессиональных стандартов высшего образования и Профессионального стандарта педагога, отметим, что еще и профессиональная компетентность выпускников не совсем соотносится с требованиями рынка труда.

Таким образом, можем констатировать, что выпускники педагогических вузов сегодня испытывают некоторую неуверенность при трудоустройстве. Конечно, ситуация с нехваткой педагогических кадров, позволяет им найти работу, но выполнение ее в рамках заданной компетенции требует от них постоянного самообразования, иногда получения дополнительного образования или прохождения профессиональной переподготовки. А также следует учитывать тот факт, что государственная политика в сфере образования, в частности, выполнение «майских указов» Президента, будут способствовать привлечению в отрасль большого количества педагогов, что создаст реальную конкуренцию. Все это напрямую сказывается на психологическом состоянии молодых специалистов, и, как следствие, не позволяет им на достаточном уровне выполнять профессиональные обязанности.

Учитывая сущность и компоненты психического и социального здоровья, выделим составляющие конкурентоспособности, которые будут влиять на психосоциальное здоровье выпускников. Обратимся к нашей структуре конкурентоспособности.

Е.А. Климов подчеркивает, что «…работа педагога связана с постоянно возникающими нестандартными ситуациями, или с ситуациями типовыми, но принимающими всякий раз новый облик» [6, с. 250].

Выделенные еще несколько лет назад (Б.Б. Айсмонтас) противоречия педагогической деятельности [7, с. 149] не только не потеряли своей актуальности, но и приняли более серьезные последствия в связи со стандартизацией профессии, увеличением документооборота, повышением требований к подготовке специалистов.

Характеристики педагогической деятельности сегодня соответствуют деятельности, которая присуща известному типу (по В.И. Гарбузову) личности *А*. Такие люди живут и работают в условиях «постоянной нацеленности на успех, на соревновательность и конкурентную борьбу; в стремлении все делать в ускоренном темпе (по принципу «время не ждет», но при этом они нередко испытывают дефицит времени, распыляя силы и берясь сразу за решение нескольких задач); обладают при этом острой, бурной, агрессивной реакцией на неудачи. Они практически не видят возможности собственной самореализации вне профессиональных рамок. В целом они ведут стрессовый образ жизни» [3, с. 53-54]. Тип А подвержен сердечно-сосудистым заболеваниям, что часто наблюдается у педагогов. Отметим, что по сведения ВОЗ, сердечно-сосудистые заболевания и психические расстройства – взаимно обусловлены [8, с. 5].

В документах Министерства здравоохранения РФ зафиксировано: «Лидером в общей структуре смертности в стране являются сердечно-сосудистые заболевания. Они становятся причиной более половины всех смертей в России» [9, с. 14].

Таким образом, снижается качество психосоциального здоровья у педагогов, во-первых, по причине напряженности педагогического труда, во-вторых – по причине несоответствующей подготовки к современным условиям его выполнения. Первая причина значима, прежде всего, для действующих педагогов и обусловлена политикой государства и Министерства образования и науки РФ в организации деятельности педагогов, в моральном и материальном вознаграждении за их труд. Сегодня, когда средняя заработная работников образования по регионам еще не соответствует средней в промышленности, говорить о высоком статусе педагога не приходится. Здесь нужно заметить, что эксперты Общероссийского народного фронта совместно с Фондом "Национальные ресурсы образования" в феврале 2017 г. провели во всех регионах страны мониторинг зарплаты педагогов. Анализ данных исследования показал, что реальные зарплаты учителей в России существенно ниже тех, о которых сообщает Росстат [10].

Мы рассматриваем выпускников педагогических вузов, поэтому для этой социальной группы актуальной будет вторая причина.

Современный выпускник педагогического вуза находится в сложной ситуации на рынке труда. С одной стороны, сравнительно много вакансий, особенно это касается педагогов начального и дошкольного образования. С другой стороны, сегодня студенты обучаются по меняющимся образовательным стандартам, которые, в свою очередь, еще не были соотнесены с Профессиональным стандартом педагога. Это вызывает много вопросов к *конкурентоспособности* выпускников. Мы уже констатировали, что именно эти выпускники будут наименее успешны в профессиональной

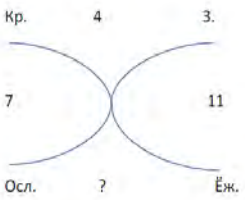
1 способ решения.

Рассмотрим дорожку от домика Иа до домика Кролика. Она состоит из двух частей, а в сумме эти части дают 7 км. Значит, если одна часть равна

1 км, то другая - 6 км, если 2 км, то другая 5 км и т.д. Теперь рассмотрим дорожку от домика Кролика до домика Зайца. Она также состоит из двух частей, причём мы уже знаем, какие значения может принимать одна из этих двух частей (см. рис.) Определим значение второй части дорожки. Это 1 (так как 4 это 3 и 1; 2 и 2; 1 и 3). Теперь определим возможные значения второй части дорожки от Зайца до Ёжика. Это 10; 9; 8. Тогда расстояние от домика ослика Иа до Ёжика будет: 4+10; 5+9; 6+8, то есть 14 км.

Ответ: расстояние от домика ослика Иа до домика Ёжика равно 14 км.

2 способ решения.



Решение.

Обозначим части дорожек a,b, c,d. Найдём значение суммы.

7+11=18. Это-18

7 – это a+b

11 – это c+d

Подставим вместо чисел 7 и 11 эти значения. Получим: a+b+c+d=18.

Так как нам нужно определить расстояние от домика ослика Иа до домика Ёжика (то есть a+d), то запишем последнее равенство в виде:

a+d+b+c=18

? 4

a+d=18-4

a+d=14

Ответ: расстояние от домика ослика Иа до домика Ёжика равно 14 км.

3 способ решения.

В задаче требуется найти расстояние от домика ослика до домика ежика, то есть a +d. Составим равенства: a +b =7 b+c =4 c +d = 11. Выразим из первого равенства a, из второго b , а из третьего d . Получим: a=7-b, b=4-c, d=11-c.

Выразим из второго равенства b и подставить его в первое равенство, а затем почленно сложим первое и третье равенства. Получим:

a+d =14.

Ответ: расстояние от домика ослика Иа до домика Ёжика равно 14 км.

Выводы. Решение задач разными способами включает учащихся в поисковую деятельность, тем самым создаёт условия для развития их мышления, помогает учащимся структурировать данные, выяснить математические отношения, создавать математическую модель ситуации, анализировать ее.

Ключевой фигурой в организации учебно-воспитательного процесса является учитель. От качества профессиональной подготовки учителя зависит не только уровень образовательных достижений учащихся, но и уровень развития личностных качеств [2, с. 102].

Литература:

1. Зембатова Л.Т. Реализация принципа поликультурности в процессе изучения математики в начальной национальной школе // Научный журнал «Письма в Эмиссия Оффлайн». Электронное научное издание РГПУ им. А.И. Герцена Санкт-Петербург. 2014. – С. 112-120.

2. Киргуева Ф.Х. Подготовка учителя начальных классов в системе многоуровневого образования на основе компетентностного и полилингвального подходов. Диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л.Хетагурова, Владикавказ, 2010. - С. 102.

3. ФГОС основного общего образования (стандарты второго поколения) / Минобрнауки РФ. - М.: Просвещение, 2011. - С. 33.

Педагогика

УДК 378

преподаватель Камалов Азат Равилевич
Федеральное государственное казенное образовательное
учреждение высшего образования «Казанский юридический
институт Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Казань)

ПОНЯТИЕ И СУЩНОСТЬ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ АКТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. В статье рассматриваются основные сущностные характеристики понятия социально-культурной активности личности. Приводится ряд современных трактовок данного термина с их критической оценкой. Проанализированы родовые понятия социально-культурной активности, описаны их отличительные признаки. Сделан вывод о характерологических основах социально-культурной активности личности.

Ключевые слова: социально-культурная активность, понятие, черта характера.

Annotation. In article the main intrinsic characteristics of a concept of welfare activity of the personality are considered. A number of modern interpretations of this term with their critical evaluation is given. Generic terms of welfare activity are

Формулировка цели статьи. В статье предпринята попытка теоретически обосновать связь конкурентоспособности выпускников педагогического вуза с их психосоциальным здоровьем.

Изложение основного материала статьи. Мы не ставим целью в рамках этой статьи провести подробный анализ данного феномена с позиций его определения. Принимаем за основу интегративный подход, учитывая принцип системности человека, взаимосвязь в нем биологического, психического и социального. Вспомнив традиционное понимание здоровья как разного рода благополучия, обозначим *психосоциальное здоровье* как адекватную поведенческую реакцию человека (в соответствие с возрастом и уровнем образования), способствующую его достаточной активности в обществе для установления контактов, вхождения в различные социальные группы, выполнения разных видов деятельности.

Соглашаясь с тезисом об условности различий между психическим и социальным здоровьем, отметим, что психические свойства и качества личности не существуют вне системы общественных отношений. Человек со здоровой (благополучной) психической компонентой благополучен со всех сторон в любом обществе. И, наоборот, здоровое (благополучное) общество, общество социально здоровых людей формирует здорового психически человека. В обществе, выполняя социально значимые виды деятельности, человек приобретает определенный статус, чувство принадлежности, нужности конкретным малым и большим группам. Это позволяет ему раскрыть свои возможности, реализовать желания, почувствовать уважение к самому себе.

Отдельной деятельностью, особенно сильно характеризующей состояние социальной компоненты психосоциального здоровья, является деятельность трудовая. Любая профессиональная деятельность, в принципе, позволяет человеку быть существом социальным, то есть профессиональная занятость уже дает относительно положительный уровень социального здоровья. И, конечно, профессии высоко статусные, поднимают этот уровень. Можно предположить, что с этих позиций профессии, имеющие в обществе высокий социально-экономический статус, будут способствовать повышению уровня психосоциального здоровья специалистов. Хотя здесь все не так однозначно – каждая профессия имеет и свои минусы (тяжелые условия труда, неравномерный график, профессиональные заболевания и т.п.), которые могут нивелировать все плюсы (высокая заработная платная плата, социальные льготы и гарантии и др.).

Педагогическая профессия характеризуется повышенной моральной ответственностью, физическим и психическим напряжением. Известно, что педагоги, как представители профессии «человек-человек», особенно склонны к психологическому выгоранию и профессиональным деформациям, что крайне негативно сказывается на здоровье в целом [3].

Сложность педагогической деятельности отмечает И.А. Зимняя: «Реализуемая системой профессионально ориентированных действий (умений) педагогическая деятельность представляет собой сложную функционально-операциональную структуру, где существует неоднозначная и неоднородная связь между функциями и педагогическими действиями (умениями), отражающими определенную позицию учителя» [5, с. 277].

Ключевые слова: психосоциальное здоровье, психическое здоровье, социальное здоровье, конкурентоспособность, студенты, выпускники, педагогический вуз, профессиональная компетентность, профессиональное здоровье.

Annotation. The article presents the author's view on the problem of psycho-social health of future teachers. Provides definitions of the phenomena of "psychosocial health" and "competitiveness". The specifics of the teaching profession in modern conditions, and also from the position of possible violations of health. Discusses the influence of components of competitiveness in the psychosocial health of graduates of pedagogical University. Presents the perspectives of the research in the aspect of formation and development of the competitiveness of students in the educational process of the University.

Keywords: psycho-social health, mental health, social health, competitiveness, students, alumni, educational institution, professional competence, professional health.

Введение. Психосоциальное здоровье – довольно неоднозначный термин, с одной стороны имеющий определение по совокупности понятий «психическое здоровье» и «социальное здоровье», с другой – претендует на самостоятельное значение. Приведем некоторые определения, которые, как нам показалось, наиболее сообразны в контексте современных условий.

Так, под *психическим здоровьем* понимается «…состояние благополучия, в котором человек реализует свои способности, может противостоять обычным жизненным стрессам, продуктивно работать и вносить вклад в свое сообщество» [1]. В этом определении Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) уже прослеживается связь психического здоровья с социальным здоровьем.

Традиционно компонентами психического здоровья считаются познавательные и эмоционально-волевые процессы. Их уровень развития обеспечивает уровень саморегуляции человека в конкретной социальной ситуации. Иногда в психическое здоровье включают и нравственность, но есть и другая точка зрения, где нравственность является компонентом уже социального здоровья.

Один из первых разработчиков самостоятельной научной дисциплины – психологии здоровья Г.С. Никифоров считает, что «*Социальное здоровье* определяется количеством и качеством межличностных связей индивида и степенью его участия в жизни общества. Нарушения в сфере социального здоровья могут быть обусловлены доминированием определенных личностных свойств (конфликтностью, эгоцентризмом и т. д.)» [2, с. 35].

По мнению автора, оно «…находит отражение в следующих характеристиках: адекватное восприятие социальной действительности; интерес к окружающему миру; адаптация (равновесие) к физической и общественной среде; направленность на общественно полезное дело; культура потребления; альтруизм; эмпатия; ответственность перед другими; бескорыстие; демократизм в поведении [3, с. 60].

Анализируя различные подходы к категории «социальное здоровье», Б.Н. Покровский обобщает так: «Социальное здоровье – это готовность субъекта к актуальной социальной деятельности, основанной на духовно-нравственных ориентирах» [4, с. 54].

analysed, their distinctive signs are described. The conclusion is drawn on characterologic bases of welfare activity of the personality.

Keywords: welfare activity, concept, trait of character.

Введение. Каждая новая наука, проходя путь своего развития, неизбежно сталкивается с проблемой расширения понятийно-терминологического аппарата, отделяющего данную область научного знания от других. Не является исключением из этого правила и теория социально-культурной деятельности, находящаяся сегодня в стадии интенсивного развития, сопровождающегося возникновением новых терминов и понятий, их трактовок, уточнений и т.д.

Изложение основного материала статьи. Одним из таких понятий можно считать социально-культурную активность личности, которая, как показывают результаты проведенного анализа, все больше становится объектом пристального изучения современных исследователей. При этом значительная часть научных работ, посвященных социально-культурной активности, приходится именно на последнее десятилетие. На наш взгляд такое повышенное внимание к данному вопросу объясняется общим развитием теории социально-культурной деятельности, когда повышение уровня знаний вызывает необходимость дополнительного изучения и пересмотра традиционных взглядов на ту или иную проблему.

Так, историческим первым и явно устаревшим видением социально-культурной активности является трактовка данного понятия, приведенная в работе Л.П. Романенко, которая, как и многие исследователи того периода, рассматривала его как синоним общественной активности, предполагающей культурно-просветительскую деятельность, занятия пропагандой, агитацией и т.д. [14]. На сегодняшний день такое понимание социально-культурной активности не может являться достаточным и убедительным, поскольку приоритетные направления социально-культурной деятельности изменились, ее функции расширились, а средства усовершенствовались. Поэтому многие современные исследователи стремятся придать трактовке социально-культурной активности более актуальное звучание, созвучное происходящим в соответствующей науке открытиям.

Важно отметить, что, к сожалению, далеко не все из этих попыток являются успешными, поскольку большинство из них являются не только неудачными, но и антинаучными, что в современных условиях научно-издательской деятельности считается нормой. Речь ведется, прежде всего, о научных статьях, где термин социально-культурная активность встречается лишь в названии работы, а в самом тексте не встречается вовсе. Такие случаи подтверждают, не только научную безграмотность автора, но и отсутствие подлинного научного рецензирования некоторых изданий. Так, например, в статье А.А. Витохиной, посвященной развитию социально-культурной активности лиц пожилого возраста в процессе досуговой и туристической деятельности не встречается ни одного слова о социально-культурной активности! [4]. Очевидно, что такие статьи не только не способствуют более точному пониманию рассматриваемого понятия, но даже наносят ощутимый вред научно-исследовательской деятельности в целом, существенно снижая ее значение.

Однако и на уровне диссертационных исследований, посвященных социально-культурной активности, не всегда удается определить позицию автора относительно ключевого понятия научной работы. Так, например, автореферат диссертации Г.С.Головлевой, не дает ответа читателю на вопрос о том, что же понимает автор под социально-культурной активностью [5].

Тем не менее, имеется и немало заслуживающих внимание научных исследований, дающих достаточно полное представление о термине социально-культурной активности. Прежде всего, это работы Н.В. Шарковской, М.А. Швецовой, Е.С. Трифонова, Ю.Н. Губина и других ученых, посвятивших данной проблеме свои диссертационные исследования.

Так, Н.В. Шарковская в своей докторской диссертации вывела положение о том, что социально-культурная активность является системным качеством личности, формирующимся на основе внешних (общественных) и внутренних (психолого-педагогических) факторов и проявляющимся в разных сферах социально-культурной деятельности [19].

М.А. Швецова в своей работе приводит ряд определений социально-культурной активности выведенных другими учеными. Представляя собой интегральное понятие, социально- культурная активность рассматривается исследователями как: 1) интегральное качество личности, отражающее ее жизненную позицию и находящее свое выражение в нравственно мотивированном стремлении и готовности участвовать и проявлять инициативу в деятельности, связанной с созданием, освоением, сохранением и дальнейшим развитием ценностей культуры (М.А. Ариарский) [1]; 2) оценка степени причастности человека к культуре, описывающая интенсивность возможных контактов с культурой (А. Тышка, П. Скерис); 3) потребность и степень участия личности в социально-культурной жизни (Г.С. Головлева); 4) мера участия в освоении и создании общественно ценного в различных видах и типах жизнедеятельности (Ю.М. Паршин); 5) способность социального субъекта из всего мира культуры выбрать лично для себя значимое, и в дальнейшем использовать это для развития своей индивидуальности (В.В. Водзинская) [20].

Также уместно привести и определения социально-культурной активности других авторов.

Т.Е. Максимова считает, что социально-культурная активность населения, реализуемая через виртуальные музеи, представляет собой разновидность социально-культурного творчества: активисты и энтузиасты создают виртуальные музеи актуального профиля; пользователи добавляют экспонаты в существующие виртуальные музеи; пользователи принимают участие в работе виртуальных музеев, размещенных в социальных сетях, проявляют активность на форумах, оставляют комментарии и т.д. [11].

Е.С. Трифонов считает, что сущность и специфика социально-культурной активности пожилых людей состоит в целенаправленной многоплановой добровольной, инициативной преобразовательно-коммуникативной деятельности, ориентированной на приобретение новых социальных компетенций, социально значимых качеств и ценностных ориентаций, самосовершенствование и самореализацию пожилого человека, учитывающая его прошлый опыт, индивидуальные физические и психические возможности [16].

8. Картавых М.А., Камерилова Г.С., Агеева Е.Л. Образование в области безопасности жизнедеятельности: пишем магистерскую диссертацию: учеб.пособие. Н. Новгород: НГПУ им. К. Минина, 2015. 87 с.

9. Картавых М.А., Филатова О.М. Концепция методической подготовки учителя безопасности жизнедеятельности [Электронный ресурс] // Вестник Мининского университета. – 2014. – № 3. URL: http://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/507/483 (дата обращения 22.12.2017).

10. Красильникова В.А. Информационные и коммуникационные технологии в образовании: учебное пособие . — М.: ООО «Дом педагогики», 2006. – 231 с.

11. Радионова, Н.Ф. Перспективы развития педагогического образования: компетентностный подход / Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицына // Человек и образование. – 2006. - № 4,5. – С. 7-15.

12. Роберт, И. В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования. – М.: ИИО РАО, 2010. – 140 с.

13. Рубан Е.М. Использование информационных технологий в образовании в области безопасности жизнедеятельности // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. – № 8-5. – С. 809-812; URL: https://www.applied-research.ru/ru/article/view?id=10175 (дата обращения: 24.12.2017).

14. Эльконин, Б.Д. Понятие компетентности с позиций развивающего обучения / Б.Д. Эльконин // Современные подходы к компетентностно ориентированному образованию: Материалы семинара / под ред. А.В. Великановой. – Красноярск, 2002. – С. 19-23.

Педагогика

УДК: 378.178

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии детства Савина Наталья Викторовна
Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования «Омский государственный педагогический университет» (г. Омск)

КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТЬ ВЫПУСКНИКОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА КАК ФАКТОР ПСИХОСОЦИАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. В статье представлен авторский взгляд на проблему психосоциального здоровья будущих педагогов. Даются определения феноменов «психосоциальное здоровье», «конкурентоспособность». Показана специфика педагогической профессии в современных условиях, а также с позиции возможных нарушений здоровья. Аргументируется влияние компонентов конкурентоспособности на психосоциальное здоровье выпускников педагогического вуза. Представлены перспективы исследования в аспекте формирования и развития конкурентоспособности студентов в образовательном процессе вуза.

Получаемые в процессе апробации результаты внедрения системы методической подготовки учителя безопасности жизнедеятельности на основе использования информационно-коммуникационных технологий, реализуемой в Мининском университете, позволяют судить о правильности выбранной образовательной стратегии.

Выводы. В статье раскрыты социокультурные предпосылки методической подготовки учителя безопасности жизнедеятельности.

Разработана и обоснована система методической подготовки учителя безопасности жизнедеятельности на основе использования информационно-коммуникационных технологий.

Обоснованы и охарактеризованы методические условия методической подготовки учителей безопасности жизнедеятельности, включающие использование средств, обеспечивающих базовую, вспомогательную, практическую подготовку и комплексные средства.

Результаты опытно-экспериментальной работы позволили говорить об эффективности системы методической подготовки учителя безопасности жизнедеятельности на основе использования информационно-коммуникационных технологий иметодических условий ее реализации.

Литература:

1. Агеева Е.Л., Рубан Е.М. Информационный подход в предметно-методической подготовке бакалавров образования в области безопасности жизнедеятельности // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 6.; URL: https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=25959 (дата обращения: 24.12.2017).

2. Егорова Ю.В., Рубан Е.М., Варламова А.С. Информационно-коммуникационные технологии в подготовке бакалавров образования в области безопасности жизнедеятельности [Электронный ресурс] //Вестник Мининского университета. - 2016. -№ 4. URL: http://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/306 (дата обращения: 24.12.2017).

3. Захарова, И.Г. Информационные технологии в образовании: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб, заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 192 с.

4. Зеер, Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: Учеб. пособие // Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк. – М.: МПСИ, 2005. - 216 с.

5. Иванова, Е.О. Компетентностный подход в соотношении со знаниево - ориентированным и культурологическим / Е.О. Иванова // Интернет – журнал «Эйдос». – 2007. – 30 сентября; [Электронный ресурс] URL://www/eidos.ru/journal/2007/0930-23.htm

6. Картавых М.А., Агеева Е.Л., Веряскина М.А. Использование электронной образовательной среды в изучении обучающимися безопасности жизнедеятельности // Науковедение 2015. №3. URL: http://naukovedenie.ru/PDF/15PVN315.pdf (дата обращения 22.12.2017).

7. Картавых М.А., Бичева И.Б., Попова Л.В., Варивода В.С., Филатова О.М. Педагогические условия формирования личности безопасного типа поведения в образовательном процессе вуза [Электронный ресурс] // Вестник Мининского университета. 2015. №4 (9). С. 19. URL: http://vestnik.mininuniver.ru/upload/iblock/fd6/kartavykh.pdf (дата обращения 24.12.2017).

Ю.Н. Губин полагает, что социально-культурная активность подростков», которую мы рассматриваем как интегральное качество личности подростка, обеспечивающее осознанное деятельное отношение к миру, направленное на позитивное преобразование социокультурной действительности посредством удовлетворения личностных и социально-значимых потребностей в субъект-субъектном взаимодействии подростков между собой и со взрослыми [6].

Г.З. Закирянова понимает под социально-культурной активностью детей (ребенка) – способность ребенка включаться в специфическую деятельность в процессе индивидуального развития в период первоначальной жизни человека, при котором посредством воспитания и обучения происходят количественные и качественные изменения, раскрываются способности, определяются особенности и возможности становления путем усвоения ценностей, норм, установок, присущих данному обществу, через культурные средства, формы и методы [8].

В.С. Попов рассматривая социально-культурную активности руководителей общественных молодежных организаций, понимает под этим термином личностное и управленческое качество, детерминированное установками позитивного восприятия социально-культурной деятельности молодежи как ресурса общественного развития, которое проявляется в ценностно-обогащенной гражданской позиции руководителя, в его самостоятельной социально-культурной деятельности, в адекватной самооценке себя как равноправного участника социального партнерства, способного инициировать актуальные, востребованные обществом социокультурные проекты, обеспечивающие эффективную социализацию членов этого общества и развитие самой некоммерческой организации [13].

Социально-культурную активность личности В.В. Жолобова рассматривает как интегрированное личностное качество, которое включает следующие аспекты: социальный – накопление социальных знаний, социальных умений, опыта социально значимой деятельности; культурный – проявляющийся в приобретении опыта деятельности в сфере искусства, связанной с созданием, освоением, сохранением и дальнейшим развитием ценностей культуры; личностный – отраженный в потребностях, интересе, направленности (мотивах), эмоционально-ценностных переживаниях, рефлексии, в ответственном, позитивном отношении к социальной действительности и ценностям культуры [7].

Наконец, О.Н. Бухаринова социально-культурная активность участников современной православной общины представляет как готовность и способность группы единомышленников осуществлять общественно-значимые преобразования в социуме на основе интериоризации ценностей православной культуры [2].

Таким образом, большинство вышеуказанных авторов ассоциируют социально-культурную активность с личностным качеством, готовностью, способностью, деятельностью, творчеством и другими терминами. Столь разнообразная вариативность трактовок социально-культурной активности на наш взгляд обусловлено недостаточной разработанностью его родовых понятий, и прежде всего понятия активности. Анализ научной литературы показал, что активность, изначально являясь понятием в большей мере психологическим, не становилась предметом отдельного исследования

наиболее известных и авторитетных отечественных психологов, которые, тем не менее, достаточно часто использовали это слово в своих работах.

Как справедливо отмечает Н.М. Ковтун интерпретация понятия «активность» в научной литературе не имеет устоявшегося характера. Наиболее значительные наработки в понимании социальной активности как атрибутивного качества человека принадлежат К.А. Альбухановой-Славской, Е. Ануфриеву, Б. Г. Ананьеву, А. Асмолову, А.В. Брушлинскому, Д. Леонтьеву, С.Л. Рубинштейну [9]. При этом мнение психологов относительно понимания активности также абсолютно различается. Например, в одной из своих работ С.Л. Рубинштейн утверждает, что «нельзя вместе с тем, с другой стороны, отожествлять деятельность человека в подлинном специфическом смысле этого слова с активностью субъекта вообще» [15]. Но если этот ученый разделяет понятия активности и деятельности то, многие современные авторы их как раз отождествляют.

Например, О.Н. Бухаринова считает, что понятие «активность личности» относится к социальной психологии и представляет собой особый вид деятельности или особую деятельность, отличающуюся интенсификацией своих основных характеристик (целенаправленности, мотивации, осознанности, владения способами и приёмами действий, эмоциональности), а также наличием таких свойств, как инициативность и ситуативность [3].

Таким образом, уместно привести слова А.С. Ширяевой о том, что на сегодняшний день в науке нет однозначной трактовки содержания понятия «активность», которая рассматривается, с одной стороны, как внутренняя предпосылка деятельности, с другой – как способ существования субъекта. По словам этого ученого активность является важнейшей стороной деятельности, ее качеством, динамическим условием ее становления, видоизменения, самореализации и самодвижения. Но так как деятельность не существует вне субъекта, активность является существенной характеристикой субъекта, реализующего деятельность, – личности. Кроме того, А.С. Ширяева считает, что можно рассматривать активность как динамическое качество личности, в котором интегрирована вся ее психологическая структура, деятельная сущность личности, и как сознательную, заинтересованную деятельность, которая организуется и регулируется самой личностью путем согласования требований общества к избранной деятельности и возможностей личности реализовать деятельность и выразить себя в ней [21].

В связи с размытостью понятия активности, значительный плюрализм мнений можно наблюдать и рассматривая имеющиеся в научной литературе трактовки понятий социальной и культурной активности.

П.А. Кунаков, рассматривая социальную активность применительно к обществу, предполагает, что социальная активность – это сущностная характеристика общества, отражающая степень его консолидации и готовности его социальных институтов и отдельных индивидов самостоятельно, без постороннего вмешательства извне, справляться с разнообразными антисоциальными проявлениями [10].

Е.М. Харланова под социальной активностью студентов понимает «сложное состояние и одновременно свойство учащихся вузов по осуществлению осознанной, интенсивной, преимущественно самодетерминированной (психической) и внешней (практической)

обучения и направленных на формирование у обучающихся профессиональных компетенций [6].

Содержание электронного сетевого учебно-методического комплекса по дисциплине «Методика обучения безопасности жизнедеятельности» нацелено на выполнение ценностно-ориентировочной, информационно-познавательной, операционно-деятельностной, рефлексивно-оценочной функций. Реализация ценностно-ориентировочной функции обеспечивается такими структурными элементами курса как: анкета, анкетный набор, обратная связь. Информационно-познавательная функция обеспечивается элементами «Лекция» и «Глоссарий». Операционно-деятельностная функция реализуется через элемент «Задание», позволяющий, преподавателю добавлять практические, самостоятельные и другие виды работ, оценивать их и оставлять отзыв. Выполнение рефлексивно-оценочной функции обеспечивается посредством, тестов, форумов, чатов [1].

Вышеперечисленные функции определили блочно-модульную структуру электронного сетевого учебно-методического комплекса, представленную ориентировочным, информационно-теоретическим, практико-ориентированным, диагностированным блоками.

Ориентировочный блок включает в себя аннотацию, цели, задачи, образовательные результаты, инструкцию, рейтинг-план обучающегося, методические рекомендации по выполнению всех видов и форм учебной деятельности.

Информационно-теоретический блок раскрывает основные вопросы методики обучения безопасности жизнедеятельности. Данный блок включает в себя лекции и видеоролики по разделам и темам дисциплины.

Практико-ориентированный блок направлен на практическое освоение теоретических вопросов методики обучения безопасности жизнедеятельности, знакомство с которыми проходило в рамках информационно-теоретического блока. Практико-ориентированный блок включает в себя задания по разделам и темам дисциплины.

Диагностический блок-оценивает степень освоения обучающимися курса «Методика обучения безопасности жизнедеятельности» посредством тестовых заданий [1, 13].

В структуре электронного сетевого учебно-методического комплекса по дисциплине «Методика обучения безопасности жизнедеятельности» выделены следующие содержательные модули согласно обозначенным в стандарте компетенциям: «Теоретико-методологические основы методики обучения безопасности жизнедеятельности», «Методика изучения отдельных курсов основ безопасности жизнедеятельности в школе», «Организация внеурочной деятельности по основам безопасности жизнедеятельности».

Каждый содержательный модуль, учебной дисциплины «Методика обучения безопасности жизнедеятельности» является самодостаточным, завершенным и выполняющим все функции, присущие курсу в целом, что проявляется в структуре модуля, где обнаруживаются ориентировочный, информационно-теоретический, практико-ориентированный, диагностический блоки. Каждый из них имеет весь комплекс элементов: методические рекомендации, лекции, практические работы, самостоятельные работы, контрольные задания, форумы и чаты для обсуждения проблемных вопросов, тесты [1, 2].

содержания на уровне теорий, понятийно-терминологического аппарата, фактов и представлений. Обучающиеся производят поиск, получение, отбор необходимой методической информации. Рассматриваются вопросы организации мотивации школьников, проведение целеполаганий при обучении безопасности жизнедеятельности, проблемы формирования знаний, умений, опыта творческой деятельности, опыта эмоционально-ценнностного отношения.

Информационно-конструктивный этап предполагает разработку обучающимися методик изучения отдельных курсов основ безопасности жизнедеятельности в школе и организацию внеурочной деятельности по предмету. Обучающиеся производят анализ, обработку, хранение и передачу методической информации (существующего методического опыта и авторских разработок) посредством разнообразных средств информационно-коммуникационных технологий, разрабатывают самостоятельно тематические компьютерные презентации, учатся определять самостоятельно необходимые средства информационно-коммуникационных технологий для решения поставленных методических задач.

Рефлексивно-оценочный этап эквивалентен по содержанию диагностическому компоненту системы.

Диагностический компонент ориентирован на оценку уровня развития профессиональной компетентности бакалавров образования в области безопасности жизнедеятельности. Нами определены три уровня сформированности профессиональной компетентности бакалавров образования в процессе методической подготовки на основе рабочей программы дисциплины «Методика обучения безопасности жизнедеятельности»: высокий, средний, низкий.

Методические условия реализации модели развития информационной деятельности бакалавров образования в области безопасности жизнедеятельности в процессе методической подготовки представлены применением информационно-коммуникационных технологий. Исходя из требований необходимости и достаточности, нами выбрана типология информационно-коммуникационных технологий, исходящая из решаемых педагогических задач. Согласно данной классификации средства информационно-коммуникационных технологий, обеспечивающие развитие профессиональных компетенций бакалавров образования в области безопасности жизнедеятельности в процессе методической подготовки разделяются на четыре группы: средства базовой методической подготовки (электронные учебники, обучающие системы, системы оценки уровня освоения содержания образования); средства практической методической подготовки (электронные задачники, практикумы, программы имитационного моделирования); средства вспомогательный подготовки (электронные словари, энциклопедии, хрестоматии, мультимедийные учебные занятия); комплексные средства (электронные учебно-методические комплексы).

Основным комплексным средством электронной образовательной среды вуза в методической подготовке учителей безопасности жизнедеятельности выступает электронный сетевой учебно-методический комплекс по учебной дисциплине «Методика обучения безопасности жизнедеятельности». Данный комплекс представляет собой совокупность структурированных учебно-методических материалов, обеспечивающих полный дидактический цикл

деятельности, направленной на преобразование себя и социума в соответствии с задачами общественного развития» [18].

Филькина А.В предлагает использовать термин «культурная активность» - как частоту посещения культурных мероприятий, в число которых обычно включаются концерты, оперы, экспозиции в музеях и галереях искусства [17].

Можно привести и другие примеры трактовки рассматриваемых понятий, когда под активностью понимается практически все что угодно, начиная от отношения человека к чему либо и заканчивая утопическими формулировками «ментальности», «экзестенциальности» и проч. Причиной такого состояния выступает именно неразработанность понятия активности, под которой понимаются не имеющие даже опосредованного отношения к этому понятию явления.

Часто в науке термин активность это и интенсивность, и эффективность и продолжительность, и повторяемость, и сила, и качество и многие другие характеристики тех или иных процессов. В разговорной речи активным называют человека деятельностного, решительного, напористого и т.д., что характеризует в большей мере его поведение, нежели какие-либо внутренние психические процессы. Таким образом, научное и обыденное видение активности имеет как сходные, так и различные аспекты, препятствующие адекватному видению данного термина.

Однако все это терминологическое несовершенство оказывается мнимым при обращении к на наш взгляд достаточно важной работе видных отечественных психологов К.К. Платонова и Г.Г. Голубева, которые в своем учебнике психологии представили характерологическое видение активности человека. Согласно позиции данных авторов, активность является одной из важнейших черт характера учащегося, выражается в деловитости, расторопности и подвижности [12]. При этом под чертой характера следует понимать индивидуально-психологические особенности конкретного человека, проявляющиеся в его деятельности и общении с людьми, определяющие свойственный данному человеку образ действия и отношения к окружающему. Разумеется, такие индивидуально-психологические особенности, пронизывающие всю психическую деятельность человека, позволяют характеризовать личность в целом как активную или пассивную, мужественную или трусливую, принципиальную либо беспринципную и т.д.

Именно такое понимание активности позволяет преодолеть представленное выше однобокое, узконаправленное и явно недостаточное видение активности человека, которая характеризует его в целом, а не по частям – в деятельности, способности, готовности и т.д. Это, безусловно, и не качество личности, поскольку некорректно говорить о качественной или некачественной личности. Личность всегда своеобразна, индивидуальна и уникальна.

Поэтому принимая трактовку активности, выведенную из работ К.К. Платонова и Г.Г. Голубева, под социально-культурной активностью следует понимать черту характера человека, выражающуюся в его поведении, носящем общественное и культурное значение.

Дальнейшая работа над термином социально-культурная активность требует уточнения других его родовых понятий, т.е. слов «социальный» и «культурный».

Анализ научной литературы показал, что под понятием социального понимают все то, что связано с процессами, жизнью и отношениями людей в обществе. Применяя данный вывод к понятию активности, можно говорить о том, что социально активный человек, это общественник, участвующий в решении социальных проблем и иных вопросов. Однако как сами эти вопросы, так и способ их решения могут иметь различное отношение к культуре, и выражаться в культурных формах, либо не соответствовать ей. Понятие культуры и культурного является едва ли не одним из самых сложных в гуманитарных науках. С педагогической точки зрения можно понимать под этим термином направленность чего-либо на повышение образовательного, духовного уровня человека, а также соответствие общепризнанным образцам.

Данные предпосылки позволяют приобрести понятию социально-культурной активности особый и вполне осязаемый смысл. Во-первых, да, безусловно, человек может быть активным где угодно: дома, на работе, на отдыхе и т.д. Активным можно назвать человека, который постоянно решает бытовые вопросы, совершенствует рабочее оборудование, занимается активными видами спорта и т.д. Однако вся эта активность не может быть названа социально, поскольку носит исключительно личный характер. И лишь когда человека заботят вопросы общественного характера, как, например, благоустройство улиц, безопасность дорожного движения, экологическая обстановка и т.д., и этот человек принимает участие в решение этих вопросов можно говорить о наличии у него активности социальной. При этом, если решение данных проблем осуществляется этим человеком в культурных формах, например, в виде обращений в органы государственной власти, организации общественных акций и т.д., а не противоправных и аморальных действиях, то можно говорить и о культурной активности.

Выводы. Таким образом, можно сделать несколько выводов относительно понятия и сущности социально-культурной активности личности:

1. В связи со слабой разработанностью, междисциплинарным характером и многоаспектностью родовых понятий, представленное на сегодняшний день в различных источниках видение социально-культурной активности личности отличается вариативностью, непоследовательностью, фрагментарностью.
2. Под социально-культурной активностью следует понимать черту характера человека, выражающуюся в общественной направленности деятельности в рамках социально принятых форм поведения.

Литература:

1. Ариарский, М.А. Прикладная культурология / М.А.Ариарский. – 2-е изд., испр. и доп. – СПб.: ЭГО, 2001. – 288 с.
2. Бухаринова О.Н. Педагогические условия развития социально-культурной активности участников современных православных общин: автореф. дис. ... канд. пед. наук: Москва, 2012. – 25 с.
3. Бухаринова О.Н. Ценностные приоритеты социально-культурной активности участников современных православных общин // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2012. № 1 (45). С. 129-132. – С. 129
4. Витохина А.А. Развитие социально-культурной активности лиц пожилого возраста в процессе досуговой и туристической деятельности // Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2014. № 28. - С. 112-115.

Модель методической подготовки учителя безопасности жизнедеятельности на основе использования информационно-коммуникационных технологий образована теоретико-методологическим и методическим уровнями.

Теоретико-методологический уровень составили ведущие идеи развития информационного общества и опережающего образования; подходы (деятельностный, информационный, компетентностный, технологический); принципы фундаментальности, стандартизации, приоритета самостоятельной активности студентов, профессиональной направленности, интерактивности, комплексного использования программных средств.

Методический уровень модели методической подготовки учителя безопасности жизнедеятельности на основе использования информационно-коммуникационных технологий характеризуется единством целевого, содержательного, процессуального и диагностического компонентов.

Целевой компонент модели имеет стратегическое значение и предусматривает развитие у будущих бакалавров образования в области безопасности жизнедеятельности профессиональной компетентности на основе использования информационно-коммуникационных технологий.

Содержательный компонент модели конструировался исходя из структуры профессиональной компетентности педагога и рассмотрен в когнитивном, аксиологическом и праксиологическом аспектах.

Когнитивный аспект методической подготовки представлен понятийно-терминологическим аппаратом методики обучения безопасности жизнедеятельности, законами, закономерностями, принципами, технологиями обучения безопасности жизнедеятельности, содержанием образования в области безопасности жизнедеятельности, способами диагностики результатов обучения безопасности жизнедеятельности. Аксиологический аспект направлен на понимание студентами актуальности и значимости методической подготовки как важного звена профессионального образования бакалавра. Праксиологический аспект методического компонента подразумевает освоение бакалаврами образования в области безопасности жизнедеятельности способов аналитико-рефлексивной, конструктивно-прогностической, оценочной, корреляционно-регулирующей профессиональной деятельности, предполагающей свободный поиск, анализ, интерпретацию методической информации с использованием средств информационно-коммуникационных технологий.

В развитии профессиональной компетентности бакалавров образования в области безопасности жизнедеятельности в процессе методической подготовки определены три основных этапа: информационно-поисковый, информационно-конструктивный, рефлексивно-оценочный.

Работа на информационно-поисковом этапе организуется во время изучения теоретико-методологических основ методики обучения безопасности жизнедеятельности. Будущие бакалавры образования в области безопасности жизнедеятельности выполняют минимальные действия со стороны пользователя, запускают информационный поиск в браузере, управляют компьютерной презентацией, работают с электронными методическими информационно-справочными материалами: учебниками, учебными пособиями, интернет-порталами методической тематики. Данный этап связан, с освоением в большей степени когнитивного аспекта методического

Н.Ф. Радионовой [11], В.В. Серикова, Г.К. Селевко, Ю.Г. Татура, А.П. Тряпицыной, И.Д. Фрумина, А.В. Хуторского и других.

Э.Ф. Зеер, Э.Э Сыманюк обращают внимание на то, что компетентностный подход обеспечивает достижение целей образования, повышает обучаемость, самоопределение, социализацию и развитие индивидуальности [4]. По мнению Е.О. Ивановой компетентностный подход предусматривает интеграцию образовательного процесса и его осмысления, в ходе которого происходит формирование личностной позиции человека. При этом первостепенное значение приобретает накопление разностороннего опыта деятельности, позволяющего выявить отношение человека к предмету своей деятельности [5]. С точки зрения Б.Д. Эльконина, компетентностный подход выстраивает обучение через генерирование «ситуаций включения», направленных на оценку ситуации, проектирование действий и отношений, которые требуют тех или иных решений [14]. Отличительной чертой высшего образования в явлении компетентностного обучения выступает то, что обучающимися усваиваются не «готовые» знания, кем-то предложенные к усвоению, а «прослеживаются условия происхождения данного знания» [4].

Согласно мнению учёных освоенная компетентность в процесс интериоризации переходит в профессиональную компетентность. Проблемы формирования профессиональной компетентности рассматривались в трудах Л.А. Долговой, Э.Ф. Зеера, А.К. Марковой, Н.Ф. Радионовой [11]. По мнению В.В. Гафнера, профессиональная компетентность учителя безопасности жизнедеятельности представляет собой «соответствующую определённой компетенции способность учителя осуществлять педагогическую деятельность с учётом специфики курса безопасности жизнедеятельности». Феномен профессиональной компетентности педагога в структурном соотношении неоднороден. Обобщение подходов В.В. Гузеева, А.К. Марковой, Ю.Г. Татура, А.П. Тряпицыной, А.В. Хуторского позволил установить пять компонентов профессиональной компетентности: мотивационный, когнитивный, поведенческий, ценностно-смысловой, эмоционально-волевой регуляции. Мотивационный компонент подразумевает стремление и способность (готовность) обучающихся реализовать свой потенциал. Когнитивный и поведенческий компоненты характеризуются проявлением на практике способности реализовать свои знания, умения, опыт для успешной творческой деятельности. Эмоционально-волевая регуляция и ценностно-смысловой компонент направлены на осознание социальной значимости и личной ответственности за результаты своей деятельности, необходимость её постоянного совершенствования.

Рассмотрим формирование профессиональной компетентности бакалавров образования в области безопасности жизнедеятельности в процессе методической подготовки. В современных условиях информатизация образования повлияла на процесс подготовки учителя безопасности жизнедеятельности и соответственно развитие профессиональной компетентности не возможно без информационно-коммуникационных технологий.

Нами была сконструирована и охарактеризована модель методической подготовки учителя безопасности жизнедеятельности на основе использования информационно-коммуникационных технологий и определены условия её реализации в практике высшего педагогического образования.

5. Головлева Г. С. Формирование социально-культурной активности пожилых людей в полустационарных учреждениях социальной защиты: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05: Казань, 2006. – 223 с.

6. Губин Ю.Н. Формирование социально-культурной активности подростков в полисубъектной среде дополнительного образования: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Челябинская государственная академия культуры и искусства. Челябинск, 2012

7. Жолобова В.В. Социально-культурная активность личности: к вопросу о содержании понятия // Веснік Беларускага дзяржаўнага універсітэта культуры і мастацтваў. 2010. № 1 (13). С. 101-106. – С. 106.

8. Закирянова Г.З. Диагностика сформированности социально-культурной активности у детей 6-7 лет в условиях дополнительного образования: в сб: XIX Всероссийская студенческая научно-практическая конференция Нижневартовского государственного университета Сборник статей. 2017. С. 80-83.

9. Ковтун Н.М. Индивид, особа, личность как субъекты волевой регуляции социальной активности // Вестник Бурятского государственного университета. 2014. № 14-1. С. 3-7 . – С. 4

10. Кунаков П.А. Соотношение категории «социально-правовая активность» со смежными категориями «социальная активность» и «правовая активность» // Вестник Владимирского юридического института. 2007. № 1. - С. 240-241

11. Максимова Т.Е. Виртуальные музеи как форма социально-культурной активности населения: на примере виртуальных музеев, связанных с наследием великой отечественной войны 1941-1945 ГГ // Мир образования - образование в мире. 2015. № 3. С. 22-29.

12. Платонов К.К., Голубев Г.Г. Психология. Учебник для индустриально-пед. техникумов. - М., «Высш. Школа», 1973. - С. 162

13. Попов В.С. Формирование социально-культурной активности руководителей общественных молодежных организаций в условиях социального партнерства: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Московский государственный университет культуры и искусств (МГУКИ). Москва, 2011

14. Романенко Л.П. Педагогические условия развития социально-культурной активности трудящихся в клубе: дис. … канд. педагог. наук: 13.00.05. Л., 1984. 231 с.

15. Рубинштейн С.Л.Основы общей психологии. - СПб: Издательство «Питер», 2000. – 720 с.

16. Трифонов, Е.С. Развитие социально-культурной активности пожилых людей в процессе туристической деятельности: : дис. … канд. педагог. наук: 13.00.05. Тамбов, 2012

17. Филькина А.В., Булатова Т.А., Берестнева О.Г. Культурная активность населения Томской области в контексте культурного капитала и инновационных модернизационных процессов // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2016. № 3 (35). С. 108-125. – С. 110.

18. Харланова Е. М. Развитие социальной активности студентов педагогических вузов в деятельности студенческих педагогических отрядов: Дис. на соиск. учен, степени канд. пед. наук. Челябинск: ЧПГУ, 2002. С. 49

19. Шарковская Н.В. Формирование социально-культурной активности личности в учреждениях культуры и образования: автореф. дисс. на соиск.уч. ст. д-а пед. н.- Москва, 2009. – С. 15.

20. Швецова М.А. Стимулирование социально-культурной активности старшеклассников средствами самодеятельного туризма: автореф. дисс.на соиск. уч. ст.и к. пед. н.- Санкт-Петербург, 2007. - С. 12.

21. Ширяева А.С. Теоретический анализ подходов к изучению активности личности в отечественной психологии // Высшее образование сегодня. 2009. № 7. С. 44-46

Педагогика

УДК: 373

доктор биологических наук, доцент Карантыш Галина Владимировна
Донской государственный технический университет (г. Ростов-на-Дону);
кандидат психологических наук,
доцент Мисиров Динамутдин Несретдинович
Южный федеральный университет (г. Ростов-на-Дону);
доктор биологических наук,
профессор Менджерицкий Александр Маркович
Южный федеральный университет (г. Ростов-на-Дону)

ФИЗИОЛОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье представлены данные сравнительного анализа показателей простой зрительно-моторной реакции и вариабельности сердечного ритма у школьников с разным уровнем быстродействия при тестировании в динамике учебной недели. В обследовании приняли участие 60 школьников 8-9-летнего возраста. Показано, что большинство обследованных детей обладает низким уровнем быстродействия, и повышение к концу недели у них количества ошибочных реакций при тестировании сопровождается значительной активацией механизмов регуляции сердечной деятельности. У детей со средним и ниже среднего уровня быстродействия к середине недели наблюдается понижение ошибочных реакций на фоне умеренного возрастания активности механизмов регуляции сердечного ритма, особенно симпатического и надсегментарного отделов регуляции сердечной деятельности.

Ключевые слова: младшие школьники, умственная работоспособность, регуляция деятельности сердца, адаптация к образовательному процессу.

Annotation. The article presents data of a comparative analysis of the parameters of a simple visual-motor reaction and heart rate variability in schoolchildren with different levels of performance during testing in the dynamics of the academic week. The survey involved 60 schoolchildren aged 8-9. It was shown that the majority of the surveyed children has a low level of performance and the increase in the number of erroneous reactions within testing at the end of the week is accompanied by a significant activation of the mechanisms of regulation of cardiac activity. As for children with an average and below average level of performance by the middle of the week, a decrease in erroneous reactions is observed against the

В сложившихся обстоятельствах важное значение приобретает система методической подготовки, которая требует пересмотра традиционных подходов к ее организации с усилением внимания к использованию информационно- коммуникационных подходов, реализуя идеи информатизации образования (А.Г. Асмолов, В.В. Анисимов, Я.А. Ваграменко, А.П. Ершов, О.А. Ильченко, Т.В. Кудрявцев, Е.И. Машбиц, В.М. Монахов, Е.И. Раткина, И.В. Роберт, А.Л. Семенов, Б.Х. Сендов, В.И. Солдаткин, М.С. Цветкова, А. Ю. Уварова, Б. Хантер и др.) [9].

Формулировка цели статьи. Цель статьи - обосновать и охарактеризовать особенности системы методической подготовки учителя безопасности жизнедеятельности на основе использования информационно-коммуникационных технологий.

Изложение основного материала статьи. Проблемы методической подготовки учителей безопасности жизнедеятельности широко рассматриваются в работах Н.П. Абаскаловой, С.В. Абрамовой, Л.А. Акимовой, С.В. Алексеева, Л.В. Байбородовой, Т.А. Беспамятных, Е.Н. Боярова, Ю.В. Индюкова, Г.С. Камериловой, М.А. Картавых, Э.М. Киселевой, Л.А. Михайлова, Р.И. Поповой, В.П. Соломина, П.В. Станкевича, Г.М. Суворовой, Е.Л. Шевченко и других [7]. Однако авторы в своих работах не акцентируют внимание на применении информационно-коммуникационных технологий в методической подготовке бакалавров образования в области безопасности жизнедеятельности.

Следуя тенденциям развития информационного общества, в профессиональную подготовку бакалавров образования в области безопасности жизнедеятельности активно внедряются информационно-коммуникационные технологии, теоретико-прикладные аспекты применения которых стояли в центре исследовательского внимания А.С. Баранова, И.Г. Захаровой [3], В.А. Красильниковой [10], И.А. Морева, П. И. Образцова, А.В. Осина, С.В. Панюковой, И.В. Роберт [12], С.В. Титовой. Контент – анализ точек зрения различных авторов, в сферу научных интересов которых входят вопросы информатизации образования, показал, что при всем многообразии подходов к терминологической характеристики информационно-коммуникационных технологии, позиции ученых в структурно-содержательном плане схожи. Все вышеперечисленные авторы рассматривают информационно-коммуникационные технологии как целесообразное, адекватное современным общественным вызовам дидактическое средство (способы, методы) сбора, обработки, хранения, передачи и продуцирования информации, включающие компьютерное оборудование, программное обеспечение, сети беспроводной и кабельной связи, необходимые для достижения компетентностно-ориентированных образовательных результатов надлежащего качества.

Компетентностный подход в качестве методологической основы современного высшего педагогического образования предусматривает освоение будущими бакалаврами профессиональных компетенций, определённых образовательным стандартом по направлению подготовки «Педагогическое образование». Теоретические положения компетентностного подхода раскрыты в многочисленных исследованиях В.И. Байденко, В.В. Башева, А.Г. Бермуса, М.Е. Бершадского, В.А. Болотова, Э.Ф. Зеера [4], И.А. Зимней, В.А. Козырева, С.А. Максимовой, А.К. Марковой,

Педагогика

УДК 378

преподаватель Рубан Елена Михайловна
ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация. В статье аргументирована актуальность и обоснована реализация модели методической подготовки учителя безопасности жизнедеятельности на основе информационно-коммуникационных технологий. Раскрыты особенности применения электронного сетевого учебно-методического комплекса «Методика обучения безопасности жизнедеятельности», как основного информационного ресурса образовательной среды вуза в методической подготовке учителя безопасности жизнедеятельности.

Ключевые слова: методическая подготовка, учитель безопасности жизнедеятельности, информатизация образования, информационно-коммуникационные технологии, информационная деятельность, модель, электронный сетевой учебно-методический комплекс.

*Annotation.*The article substantiates the urgency and substantiates the implementation of the model of methodical training of the teacher of life safety on the basis of information and communication technologies. The peculiarities of the application of the electronic network training and methodical complex "The methodology of safety education" are revealed, as the main information resource of the educational environment of the university in the methodical preparation of the teacher of life safety.

Keywords: methodical training, life safety teacher, computerization of education, information and communication technologies, information activities, model, electronic network educational and methodical complex.

Введение. Становление и развитие современного информационного общества на рубеже II-III тысячелетий отличается проявлением множества проблем разного характера. С одной стороны именно этот этап развития общества обеспечивает высокий уровень жизни населения, предоставляет возможность реализации его потребностей в различных областях, с другой стороны, беспрецедентный рост потоков информации и ограниченные возможности человека по её хранению, обработке, передаче. При этом часть информации несёт в себе скрытую или явную угрозу. В этой связи требуется проведение ее критического анализа. Освоению таких способов действий способствует образование в области безопасности жизнедеятельности. Учителя безопасности жизнедеятельности выступают в роли наставников подрастающего поколения, организуя условия для формирования в обучающихся личностей безопасного типа поведения (Е.В. Бондаревская, А.В. Кравцова, Л.А. Михайлов, В.О. Сапронов, А.П. Савин, П.В. Станкевич, Л.И. Шершнев, В.А. Шестаков и др.), которые не способны нанести вред себе, другим людям и окружающей среде [7].

background of a moderate increase in the activity of the mechanisms of regulation of the heart rhythm, especially the sympathetic and superegmental parts of the regulation of cardiac activity.

Keywords: junior schoolchildren, mental performance, regulation of heart activity, adaptation to the educational process.

Введение. Школьное образование традиционно ориентируется на контингент здоровых детей. Но, поскольку существует тенденция к усложнению образовательных программ, к внедрению новых педагогических технологий и элементов специализации уже с первого класса, а также наблюдается увеличение суммарной школьной нагрузки без учета морфофункциональных особенностей детей, все это отражается на уровне здоровья детей. Более того, уже на момент поступления в школу у 25-40% первоклассников выявляют хронические заболевания [9,10]. Поэтому проблема качественного образования при снижении негативного влияния на здоровье обучающихся является актуальной [11]. Важность обеспечения здоровьесбережения при проведении учебно-воспитательного процесса в средней школе подчеркивается в разных нормативных документах (Закон РФ «Об образовании», Национальная доктрина образования в РФ, Концепция модернизации российского образования до 2010 года), что аргументируется данными исследований разных авторов [2, 4, 7].

Грамотное внедрение здоровьесберегающих технологий в образовательный процесс возможно при учете адаптационных возможностей, психофизиологических и функциональных резервов организма ребенка. В адаптационных процессах организма важную роль играет кардиореспираторная система. Сниженный уровень функционального резерва этой системы отражается на умственной и физической работоспособности обучающихся, что приводит к нарушениям здоровья детей [3]. В настоящее время установлена связь умственной работоспособности с показателями вариабельности сердечного ритма [5]. Одним из наиболее используемых методов, применяемых при изучении умственной работоспособности и функционального состояния центральной нервной системы, является исследование показателей зрительно-моторного реагирования.

Формулировка цели статьи. Целью данной работы являлось исследование показателей регуляции сердечного ритма у младших школьников с разным уровнем быстродействия при реагировании на зрительный стимул в динамике образовательного процесса.

Изложение основного материала статьи. В обследовании приняли участие 74 школьника 8-9-летнего возраста. Обследование проводили в утренние часы в течение 1-го месяца с целью изучения недельной динамики (понедельник – среда – пятница) показателей простой зрительно-моторной реакции (ПЗМР) и регуляции сердечного ритма после тестирования на зрительно-моторное реагирование.

Для изучения показателей зрительно-моторного реагирования и регуляции сердечного ритма использовали устройство психофизи-ологического тестирования УПФТ «Психофизиолог» производства фирмы «Медиком МТД» (г. Таганрог). Обработку и анализ результатов исследования осуществляли на ПК посредством инфракрасного канала [6]. Анализировали следующие показатели ПЗМР: 1 – суммарное количество ошибочных реакций (КОШ), 2 -

среднее время реакции (СВР, мс), 3- уровень быстродействия (УБ, усл.ед.). По результатам исследования регуляции сердечного ритма анализировали показатели индекса напряжения (ИН, усл.ед.), мощности высокочастотной составляющей спектра (HF, мс), мощности низкочастотной составляющей спектра (LF, мс), мощности сверхнизкочастотной составляющей спектра (VLF, мс).

Исследованные показатели сравнивали в группах детей в зависимости от уровня быстродействия выполнения ими тестирования на зрительно-моторное реагирование. По результатам тестирования были выделены 3 группы: 1) с низким уровнем быстродействия, 2) с уровнем быстродействия ниже среднего, 3) со средним уровнем быстродействия.

Статистическую обработку результатов исследования проводили с использованием пакета программ Statistica 8.0. За статистически значимые принимали отличия при $p<0,05$.

Согласно полученным результатам тестирования на определение уровня быстродействия было установлено повышение количества детей с низким уровнем быстродействия к среде, а в пятницу – снижение относительно среды. Обратная тенденция была выявлена для имеющих средний уровень быстродействия. Но большинство обследованных школьников (n=60) демонстрировали одинаковый уровень быстродействия на протяжении всего периода обследования; показатели этих детей были представлены в данном исследовании. В этой группе обследованных школьников 45% было с низким уровнем быстродействия (n=27), 30% - с ниже среднего уровня (n=18) и 25% - с низким уровнем быстродействия (n=15).

По результатам исследования показателей зрительно-моторного реагирования было установлено, что у школьников с низким уровнем быстродействия к середине и, особенно, к концу учебной недели происходит возрастание ошибочных реакций, однако среднее время реакции не изменялось относительно понедельника (табл. 1).

Обеспечение условий социально - культурного взаимодействия субъектов инклюзивной образовательной среды, по нашему мнению, требует реализации следующих мер:

1) Проведение мониторинга затруднений в области социально-культурного взаимодействия субъектов образовательной деятельности в условиях инклюзии.

2) Обеспечение адресности социально-психологической помощи и педагогической поддержки субъектам образовательных отношений в области социально - культурного взаимодействия.

3) Реализация технологий совместной развивающе-формирующей деятельности субъектов образовательной инклюзии.

4) Разработанность системы дополнительного образования, направленной на развитие социально-образовательных интересов и потребностей субъектов образовательной инклюзии вне учебной деятельности.

5) Обеспечение адресности формирования и развития моделей поведения, опыта совместной деятельности субъектов инклюзивной образовательной среды.

6) Организация взаимодействия среды в целом и ее субъектов с внешней средой.

Выводы. Представленная нами Модель не является линейной, ее компоненты реализуются одновременно, они не столько реализуются, сколько функционируют одновременно, взаимообусловливая, взаиморазвивая друг друга. Это система, и вследствие этого, развитие каждого компонента является условием развития всех. В данном случае «нелинейность» может быть представлена как принцип функционирования Модели.

Эффективность инклюзивной образовательной среды вуза в соответствии с целевой заданностью обеспечивается, прежде всего, созданием условий формирования инклюзивного мышления и поведения всех субъектов инклюзивного образовательного процесса. Среди ожидаемых эффектов, в этом случае, можно назвать рост удовлетворенности субъектов образовательных отношений качеством образовательных услуг, реализуемых в организации; изменение уровня социализированности субъектов инклюзивной образовательной среды, нуждающихся в особой психолого-педагогической поддержке; повышение рейтинга образовательной организации как организации инклюзивной, гарантирующей комфортность жизнедеятельности всех субъектов образовательных отношений.

Литература:

1. ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 г.

2. Романова Г.А. Определение готовности вуза к созданию среды развития социокультурной компетентности студентов в условиях инклюзии // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сб. научных трудов. – Ялта: РИО ГПА, 2017. – Вып. 55. – Ч. VI. - с. 175-184.

3. Романова Г.А. Развитие социокультурной компетентности личности в условиях образовательной инклюзии // Инклюзивное образование: преемственность инклюзивной культуры и практики: сборник материалов IV Международной научно-практической конференции / гл. ред. С.В.Алехина. - М.: МГППУ, 2017. - с. 41 – 44.

– как обеспечивается адресность формирования и развития моделей поведения, опыта совместной деятельности;

– как реализуются и развиваются интересы и потребности субъектов вне учебной деятельности;

– как обеспечивается возможность самореализации всех субъектов инклюзивной образовательной среды?

– как организована связь инклюзивной образовательной среды в целом и ее субъектов с внешней средой?

Выделим принципы организации инклюзивной образовательной среды, способствующей развитию социокультурной компетентности ее субъектов: принцип социально-педагогического партнерства; принцип ценностного отношения ко всем участникам инклюзивного образовательного процесса; принцип культуросообразности; принцип субъектности; принцип вариативности социального воспитания; принцип адресной направленности влияний как условий реализации возможностей каждого в условиях инклюзивного образования; принцип связи строения инклюзивной образовательной среды с заданной функцией; принцип приоритета личностного развития на основе инклюзивных ценностей; принцип системности и взаимообусловленности всех составляющих инклюзивной образовательной среды; принцип стимулирования различных форм социально значимой инициативы и активности, направленной на совершенствование окружающего жизненного пространства и себя в нем.

Успешность реализации целей и задач, на наш взгляд, может обеспечиваться соблюдением ряда условий, среди которых:

– благоприятный психологический климат всей системы отношений социально-образовательной инклюзивной среды, формирование в образовательной организации толерантной социокультурной среды;

– адресность и оперативность оказываемой психолого-педагогической помощи и поддержки субъектов образовательной инклюзии;

– четкое распределение функциональных обязанностей модераторов построения инклюзивной образовательной среды, способствующей развитию социокультурной компетентности ее субъектов;

– разработка и внедрение системы координирующих мер, в том числе регулирование и коррекция выполнения функций системы на каждом ее этапе в соответствии с целевыми ориентирами структурных компонентов, стимулирование, обеспечение своевременной обратной связи;

– индивидуальный подход к участникам образовательных отношений в соответствии с их психолого-физиологическими особенностями и социально-личностными потребностями и социальным опытом;

– деятельностное содержание всего образовательного процесса, направленного на развитие социокультурной компетентности субъектов;

– эффективная организация работы по созданию ситуаций, направленных на развитие инклюзивного мышления;

– инициация собственной активности участников образовательных отношений на непрерывное приращение их личностных характеристик как субъектов образовательной инклюзии (через создание системы их взаимодеятельности, обеспечивающей успешность личностной самореализации каждого).

Таблица 1

Показатели зрительно-моторной реакции у школьников с разным уровнем быстродействия в динамике образовательного процесса

День недели	Уровень быстродействия	Суммарное количество ошибок	Среднее время реакции
Пн	Низкий	6,64±0,27	339,73±15,46
	Ниже среднего	8,75±0,39*#	267,34±12,84
	Средний	6,04±0,32	246,51±11,98*
Ср	Низкий	9,14±0,44	344,21±16,48
	Ниже среднего	3,17±0,18*#	269,25±12,66
	Средний	4,21±0,20	216,52±11,05*
Пт	Низкий	10,14±0,46	344,43±16,55
	Ниже среднего	6,63±0,31*	268,42±12,72
	Средний	6,17±0,30*	230,35±11,85*

* - достоверные изменения показателя относительно значения у детей с низким уровнем быстродействия (при $p<0,05$)

\# - достоверные изменения показателя относительно значения у детей со средним уровнем быстродействия (при $p<0,05$)

У школьников с УБ ниже средних значений количество ошибок резко снижалось к среде (на 64%; $p<0,05$) относительно понедельника и возрастало к пятнице (на 109%; $p<0,05$) по сравнению со средой. Сходная динамика изменения количества допущенных ошибок в процессе тестирования была характерна и для детей со средним уровнем быстродействия. При этом среднее время реакции в этих группах детей не изменялось в динамике образовательного процесса. Однако следует отметить, что школьникам со средним уровнем быстродействия были характерны самые низкие значения СВР: разница значений СВР между показателями у школьников со средним и низким уровнем быстродействия варьировала в пределах от 27% до 37% ($p<0,05$) (табл. 1).

Значение индекса напряжения у детей со средним УБ было ниже показателя ИН относительно значений индекса напряжения у школьников с низким и, особенно, ниже среднего УБ, соответственно, на 80% ($p<0,05$) и на 99% ($p<0,05$). В среду, напротив, значение ИН было наиболее высоким у детей со средним УБ, но к пятнице у этих детей индекс напряжения снизился относительно среды, хотя и превышал значения в понедельник. У детей с низким и ниже среднего уровня быстродействия динамика изменения показателя ИН была противоположной: к среде наблюдали снижение, а к пятнице повышение (табл. 2).

При сравнении показателей дыхательных волн у школьников с разным уровнем быстродействия показано, что в понедельник значение HF, отражающее относительный уровень активности парасимпатического звена регуляции, у детей со средним уровнем быстродействия превышало показатели у школьников с низким и ниже среднего УБ, соответственно, в 6 ($p<0,05$) и 11 раз ($p<0,05$). В среду у всех школьников данный показатель не различался. Относительно понедельника у детей с низким уровнем быстродействия

значение HF возросло на 81% (p<0,05), у детей с УБ ниже среднего также отмечали возрастание показателя на 248% (p<0,05), а у детей со средним уровнем быстродействия снизился показатель HF на 66% (p<0,05). В пятницу у детей с низким УБ происходило резкое повышение HF, и его значение было выше, чем у остальных детей. Так, у детей с УР ниже среднего и средним уровнем быстродействия данный показатель был ниже, соответственно, на 81% (p<0,05) и 62% (p<0,05). Таким образом, у детей со средним уровнем быстродействия к среде и пятнице умеренно снижается активность парасимпатического отдела, а у детей с низким уровнем быстродействия, напротив, к пятнице происходило усиление парасимпатического тонуса регуляции.

Таблица 2

Показатели вариабельности сердечного ритма у школьников с разным уровнем быстродействия в динамике образовательного процесса

День недели	Уровень быстродействия	ИН	HF	LF	VLF
Пн	Низкий	184,91±8,14	1793,91±64,57	1743,36±79,64	2295,73±103,52
	Ниже среднего	338,75±16,89	965,72±49,63*#	1207,25±61,47*#	1780,78±84,59*
	Средний	37,77±1,45	10721,33±51,22	5437,75±22,69	4732,26±232,24*#
Ср	Низкий	89,47±4,22	3251,53±158,52	3031,46±146,88	3733,53±165,37
	Ниже среднего	76,42±3,17	3362,51±164,83	10962,35±459,20*#	9359,49±422,81*
	Средний	146,53±7,43*#	3584,36±18,54	5744,61±243,81	4660,52±217,49*#
Пт	Низкий	123,42±6,73	10182,28±498,22	3286,48±174,54	8094,61±372,16
	Ниже среднего	111,35±5,64	1978,32±78,68*#	2543,56±134,63*#	2360,73±117,25*
	Средний	100,86±4,55	3898,36±172,54	1863,64±89,47	2386,57±121,04*

* - достоверные изменения показателя относительно значения у детей с низким уровнем быстродействия (при p<0,05)

\# - достоверные изменения показателя относительно значения у детей со средним уровнем быстродействия (при p<0,05)Мощность спектра низкочастотного компонента (LF) в понедельник у детей со средним уровнем быстродействия превышала значения у детей с низким и ниже среднего уровня быстродействия, соответственно, на 212% (p<0,01) и 350% (p<0,01). В среду у детей с УБ ниже среднего данный показатель был самым высоким по сравнению с другими детьми; при этом в среду относительно понедельника LF у детей с УБ ниже среднего возросла в 9 раз (p<0,001), а у детей с низким уровнем быстродействия - на 74% (p<0,05). К пятнице значение LF снизилось у детей со средним и ниже среднего уровня быстродействия относительно показателей в среду, соответственно, на 77% (p<0,05) и 68% (p<0,05) (табл. 2).

1. Знание основ психологии и коррекционной педагогики обучающихся, имеющих ОВЗ и / или инвалидность.
2. Знание индивидуальных особенностей обучающихся имеющих ОВЗ и / или инвалидность.
3. Владение педагогическими технологиями взаимодействия с обучающимися с ОВЗ, педагогическими технологиями совместной деятельности обучающихся различных категорий (инклюзивными образовательными технологиями).
4. Владение технологиями взаимодействия с родителями обучающихся, имеющих ОВЗ и / или инвалидность, технологиями включения их в единое социально-образовательное пространство.
5. Эмоциональное принятие обучающихся, имеющих ОВЗ и / или инвалидность.
6. Умение выстраивать индивидуальный образовательный маршрут обучающихся, имеющих ОВЗ и / или инвалидность.

Готовность решать профессиональные задачи включает способность педагога:

– понимать философию инклюзивного образования, знать психолого-педагогические закономерности и особенности возрастного и личностного развития детей с ОВЗ, которые находятся в условиях инклюзивной образовательной среды, а также уметь диагностировать такие особенности и закономерности;

– подбирать рациональные методы и приёмы организации образования обучающихся с ОВЗ и корректно выстраивать учебные занятия, способствующие совместному обучению детей без отклонений и детей с нарушенным развитием;

– оказывать помощь любому обучающемуся, независимо от возрастных, половых, расовых и прочих принадлежностей;

– организовать защиту и поддержку для тех, которых по разным причинам не принимает коллектив;

– организовывать взаимодействие и сотрудничество между всеми субъектами коррекционно-образовательного процесса, которое будет выражаться в достойном и уважительном отношении как к обучающимся с ОВЗ, так и в целом ко всему инклюзивному образованию;

– использовать ресурсы, предоставленные образовательной организацией для развития всех детей обязательно включая в образовательный процесс элементы коррекционно-развивающей среды;

– осуществлять профессиональное самообразование по вопросам совместного обучения детей с нормальным и нарушенным развитием.

Характеризуя готовность образовательной организации к реализации инклюзии, следует ответить и на следующие вопросы:

– какие практические умения и навыки *взаимодеятельности субъектов* в условиях инклюзивной образовательной среды необходимы;

– какие технологии (модели, формы) совместной (развивающе-формирующей) деятельности субъектов практикуются в образовательной организации;

– какие технологии (модели, формы) совместной деятельности субъектов предстоит освоить;

– коррекционно-регулятивный (регулирование и коррекция выполнения функций системы, управление взаимодеятельностью всех компонентов модели) (мотивы, риски, внешние и внутренние вызовы, превентивные меры);

– контрольно-оценочный - оценка эффективности деятельности по основным составляющим модели; критерии оценки уровня сформированности социокультурной компетентности студентов в условиях инклюзивной образовательной среды как показатели эффективного функционирования каждого из компонентов модели.

Задачами внедрения Модели являются обеспечение проектирования, создания и актуализации условий непрерывного развития социокультурной компетентности студентов в инклюзивной образовательной среде как целостной системе, состоящей из локальных образовательных систем, взаимодействующих между собой и внешней средой, объединенных единой функциональной задачей. Механизмом реализации поставленной цели и задач является инициация собственной активности субъектов через создание системы их взаимодеятельности в условиях образовательной инклюзии.

Модель направлена на обеспечение готовности компонентов инклюзивной образовательной среды вуза к развитию социокультурной компетентности студентов. В этом случае можно будет адресно говорить о проблемах готовности каждого из них: предметно-пространственной организации среды вуза; социальной организации среды (субъект-субъектная организация, характер взаимоотношений всех субъектов образовательной деятельности, определение уровня готовности субъектов к инклюзии как форме организации образовательного процесса); деятельностной организации среды (психолого-педагогическое обеспечение развивающих возможностей инклюзивной образовательной среды, в том числе содержание, технологии, методы образовательной деятельности и взаимодеятельности, детерминированные спецификой особенностей данной среды и ее целеустремленностью); готовность методического обеспечения психолого-педагогического сопровождения взаимодеятельности субъектов [2; 3].

Особо отметим обеспечение готовности вхождения субъектов образовательной среды в инклюзивное образовательное пространство, выделив следующие составляющие этой готовности: когнитивная, социально-психологическая, поведенческая, которые вполне коррелируют с обозначенными нами ранее компонентами социокультурной компетентности.

В свою очередь готовность субъектов образовательных отношений к инклюзии как форме развития социокультурной компетентности предполагает:

1. Наличие необходимых знаний, умений по данной проблеме, владение технологиями и моделями эффективного взаимодействия.
2. Принятие ценностей инклюзивного образования.
3. Наличие положительной мотивации к данной форме образования и сотрудничеству в гетерогенных группах.
4. Рефлексивное восприятие инклюзивной социально-образовательной действительности.
5. Гуманистическую направленность ценностно-смысловых установок акторов.

Выделим отдельно составляющие готовности педагогических работников к формированию социокультурной компетентности субъектов образовательного процесса в условиях инклюзии:

Таким образом, у детей с уровнем быстродействия ниже среднего в среду значительно возрастает влияние вазомоторного центра на деятельность сердца; у детей с низким уровнем быстродействия выявлены относительно низкие значения данного показателя в течение недели, особенно в понедельник, а у детей со средним уровнем быстродействия в понедельник и среду умеренно повышена активность данного центра, но к пятнице активность вазомоторного центра у них снижается.

Показатель VLF по одним данным отражает влияние на деятельность сердца надсегметарного уровня управления, поскольку амплитуда VLF тесно связана с психоэмоциональным напряжением. По другим данным этот показатель отражает относительный уровень активности симпатического звена регуляции. При сравнении данного показателя у детей в понедельник установлено, что у школьников со средним уровнем быстродействия он превышал значения у детей с низким и ниже среднего уровня быстродействия, соответственно, на 106% ($p<0,05$) и на 166% ($p<0,05$). В среду выявлено значительное возрастание показателя VLF у детей с уровнем быстродействия ниже среднего относительно понедельника, при этом в среду у этой группы школьников показатель превышал значения у детей с низким (на 151%; $p<0,05$) и средним уровнем быстродействия (на 101%; $p<0,05$). В пятницу у детей со средним и ниже среднего уровня быстродействия значение VLF снижается относительно среды, а у детей с низким уровнем быстродействия - возрастает. Следовательно, наибольшее психоэмоци-ональное напряжение у детей с низким уровнем быстродействия, сопровождающееся повышением активности симпатического отдела, приходится на пятницу, у детей с УР ниже среднего - на среду. У детей со средним уровнем быстродействия в понедельник и среду данный показатель умеренно повышен в понедельник и среду, а к пятнице – снижается (табл. 2).

Высокая учебная нагрузка, нерациональный режим учебной и трудовой деятельности или неправильное их чередование в течение дня и недели вызывают резко выраженное утомление организма школьника. На этом фоне возникают отклонения в суточной периодичности физиологических функций. Так, при чрезмерной учебной нагрузке почти у половины учащихся диагностируются не только отклонения в дневной динамике работоспособности, но и изменения температуры тела и ритма сердечных сокращений [11]. Но помимо суточных колебаний физиологических показателей, а также работоспособности, отчетливо выражено их недельное изменение [1]. В понедельник у учащихся всех классов образовательных школ регистрируются низкие показатели умственной работоспособности, увеличенный латентный период зрительно- и слухо-моторных реакций, большое количество ошибок при выполнении сложных заданий. Почти у половины учащихся изменены суточные кривые вегетативных функций, что характерно для периода врабатывания. Во вторник и среду показатели умственной и мышечной работоспособности возрастают, отмечается их большая устойчивость. Четверг и пятница, как правило, оказываются днями сниженной работоспособности и наименьшей ее устойчивости. Недельная динамика работоспособности нередко бывает двувершинной. Помимо вторника или среды подъем работоспособности проявляется в четверг или пятницу [9].

У детей 6-7 лет, приступающим к системному обучению, период адаптации к учебным нагрузкам в первые 6-9 недельной оптимальной работоспособности, характеризующиеся относительно высокой скоростью и точностью, день наибольшей работоспособности в большинстве случаев приходится на вторник. В среду характеризуется спад всех показателей работоспособности, а в четверг наблюдается существенное увеличение скорости и точности работы. Падение работоспособности в среду указывает на раннее наступление утомления, существенное напряжение механизмов, регулирующих функциональное состояние физиологических систем, и поиск ресурсов для поддержания работоспособности [8].

Согласно проведенному исследованию недельная динамика показателей зрительно-моторных реакций и регуляции деятельности сердца, различается у детей с разным уровнем быстродействия. Показано, что у школьников с низким уровнем быстродействия к середине и концу недели значительно увеличивается количество ошибочных реакций при тестировании. При этом у них к концу недели умеренно повышается активность симпатического отдела ВНС и значительно возрастает активность надсегментарного уровня регуляции сердечной деятельности, что, очевидно, свидетельствует о наступлении утомления.

У детей с УБ ниже среднего наименьшее количество ошибочных реакций выявлено в среду, когда у них возрастает активность парасим-патического отдела регуляции, надсегментарного уровня регуляции сердечной деятельности и вазомоторного центра. А в понедельник, когда они допускают максимальное количество ошибок при тестировании, у этих школьников выявлена низкая активность вазомоторного центра, парасимпатического отдела, а также и симпатического отдела.

Дети со средним уровнем быстродействия меньше всего совершали ошибок в среду, и в среднем за неделю у них количество ошибочных реакций было ниже, чем у детей с низким УБ. В среду у детей со средним УБ выявлена повышенная активность парасимпатического отдела относительно других дней недели, при этом и повышена и активность симпатического отдела. Предположительно по этой причине к пятнице у них снижается активность этих отделов вегетативной регуляции, одновременно происходит снижение активности надсегментарного уровня регуляции сердечной деятельности и активности вазомоторного центра.

Таким образом, характер адаптационных реакций к образовательному процессу связан со скоростью выполнения психомоторных реакций, что может быть использовано для оптимизации образовательной среды с точки зрения здоровьесбережения.

Выводы. Наибольшее количество младших школьников обладает низким уровнем быстродействия, у которых повышение количества ошибочных реакций при тестировании к концу недели сопровождается возрастанием активности симпатического отдела и надсегментарного уровня регуляции сердечной деятельности.

У детей со средним и, особенно, с уровнем быстродействия ниже среднего к середине недели снижается количество ошибочных реакций одновременно с повышением активности всех исследованных уровней регуляции сердечной деятельности.

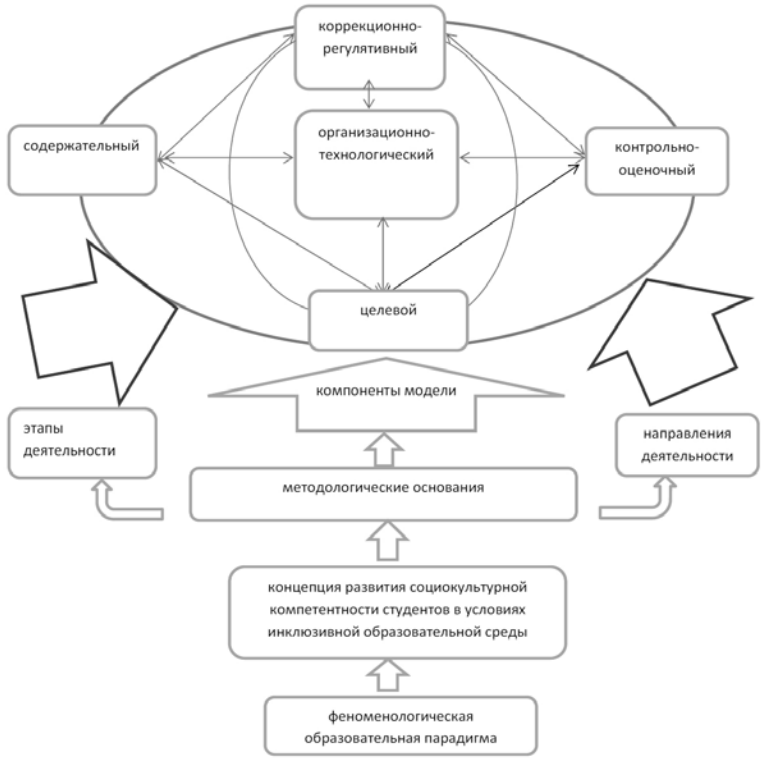


Рисунок 1. Структурно-функциональная динамическая модель инклюзивной образовательной среды, способствующей развитию социокультурной компетентности субъектов

Модель как система содержит следующие компоненты:

– целевой (ожидаемые результаты внедрения модели развития инклюзивной образовательной среды вуза, способствующей развитию социокультурной компетентности студентов; а также формулирование задач предстоящей деятельности на каждом этапе и в соответствии с функциональным назначением каждого компонента);

– содержательный (когнитивная составляющая всех компонентов системы, определяющая их направленность на достижение результата в соответствии с выполняемой функцией);

– организационно-технологический (функциональная составляющая всех компонентов системы: этапы, направления, уровни, функции, формы, методы, приемы и средства, взаимосвязи, условия (внешние и внутренние), ресурсное обеспечение, механизмы, управление в целом);

Изложение основного материала статьи. Структурно-функциональная динамическая модель инклюзивной образовательной среды вуза, способствующей развитию социокультурной компетентности студентов (далее – Модель), направлена на создание условий формирования единого социокультурного – *инклюзивного* - мышления и поведения всех субъектов инклюзивного образовательного процесса, взаиморазвитие и приращение их социокультурного опыта, на развитие системы отношений, благоприятных для развития и совершенствования социокультурной компетентности студентов; на реализацию социально-педагогических и организационно-технологических механизмов управления непрерывным развитием социокультурной компетентности студентов в условиях инклюзивного образования.

Модель отражает все составляющие данного процесса: методологические основания, цель и задачи, содержание, технологии, механизмы взаимосвязи и взаимодействия. Данная модель призвана разрешить имеющееся противоречие между необходимостью формирования социокультурной компетентности студентов в условиях инклюзивной образовательной среды вуза и недостаточной разработанностью теоретических обоснований этого процесса (см. Рис.).

Литература:

1. Агаджанян Н.А. Тель Л.З., Циркин В.И., Чеснокова С.А. Физиология человека. - М.: Медицинская книга, НГМА. 2003. 528 с.
2. Антипова Л.П. Использование здоровьесберегающих технологий в образовательном процессе // Начальная школа. 2011. № 8. С. 106–108.
3. Апанасенко Г.Л., Попова Л.А. Медицинская валеология. – Ростов-на-Дону: «Феникс», Киев: «Здоровье». 2000. – 245 с.
4. Базарный В.Ф. Здоровье и развитие ребенка: экспресс-контроль в школе и дома. – М.: АРКТИ. 2005. 176 с.
5. Волокитина Т.В., Иваницкая Е.Ю. Исследование спектральных характеристик сердечного ритма у младших школьников при умственной деятельности // Медицинская техника. 2005. № 2. С. 27-29.
6. Демакова О.А., Шерстяных В.А. Зависимость времени простой зрительно-моторной реакции от латентного периода предъявления стимула и уровня функционального напряжения // Биология – наука XXI века: 8-ая Пущинская школа-конференция молодых ученых. – Пущино. 2004. С. 109.
7. Доцоев Л.Я., Аксенов В.В., Тутатчиков А.Т., Усынин А.М. Здоровьесберегающее образование в средней школе. - Челябинск: ООО «Рекпол». 2006. 302 с.
8. Казин Э.М., Иванов Б.И., Литвинова Н.А. Влияние психофизиологического потенциала на адаптацию к учебной деятельности // Физиология человека. 2002. Т. 28. № 3. С. 23-29.
9. Кучма В.Р. Теория и практика гигиены детей и подростков на рубеже тысячелетий. - М.: Изд-во Научного центра здоровья детей РАМН. 2001. С. 24-27.
10. Садыкова Г.К., Ряхова Е.С., Ганиева Д.К. Функциональное состояние вегетативной нервной системы у детей младшего школьного возраста с головными болями // Молодой ученый. 2015. № 7. С. 313-316.
11. Смирнов Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в современной школе. – М.: АПК и ПРО. 2002. 62 с.

Педагогика

УДК 378
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры психологии
Кирилова Светлана Анатольевна
Государственное бюджетное учреждение
дополнительного профессионального
образования «Санкт-Петербургская академия
постдипломного педагогического образования» (г. Санкт-Петербург)

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА

Аннотация. Статья посвящена исследованию психологической готовности к педагогической деятельности. Раскрыты основные подходы к толкованию готовности в современной научной литературе. Раскрыта структура готовности педагога к профессиональной деятельности. Сформулированы критерии оценки психологической готовности педагога к профессиональной деятельности.

Ключевые слова: педагогическая деятельность, профессиональная компетентность, готовность к деятельности, психологическая готовность, критерии оценки психологической готовности.

Annotation. This article focuses on the study of psychological readiness for pedagogical activities. Basic approaches to interpretation of readiness in the modern scientific literature are disclosed. The structure of pedagogical readiness for professional activity is disclosed. Criteria for assessing psychological readiness of the pedagogue for professional activity are defined.

Keywords: pedagogical activities, professional competence, readiness for activity, psychological readiness, assessment criteria for psychological readiness.

Введение. Педагогическая деятельность – особый вид общественно полезной деятельности взрослых людей, сознательно направленный на подготовку подрастающего поколения к самостоятельной деятельности в соответствии с экономическими, политическими, нравственными и эстетическими целями [3, с. 125]. Обобщенным результатом этой деятельности можно определить формирование и развитие личности человека, способного к успешной жизнедеятельности в обществе.

Изложение основного материала статьи. Современные социально-экономические условия, динамика их развития, процессы, происходящие в обществе в целом и в системе образования в частности, обусловливают настоятельную необходимость переосмысления подходов к процессу подготовки профессиональной подготовки педагогов и оценки его результатов – уровня готовности в педагогической деятельности.

Безусловно, сегодня данной проблематике уделяется большое внимание, о чем свидетельствуют исследовательские работы Ю.З. Гильбух, В.В. Мелетичева, В.О. Моляко, О.Л. Музика, М.М. Кашапова, И.Н. Татаринова, Г.Ю. Ульянова, Л.В. Шавинина, М.Г. Шемуда и др. При рассмотрении проблемы готовности к педагогической деятельности основной акцент ученые делают на определении необходимого и достаточного

16. Prakhova M., Kolovertnov G., Shalovnikov E. Testing as the assessment tool in the engineering higher education: positive and negative // World Applied Sciences Journal. 2014. Т. 30. № 11. С. 1610-1617.

Педагогика

УДК 371
кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры педагогики Романова Галина Александровна
ГОУ ВО МО Государственный гуманитарно-технологический университет
(г. Орехово-Зуево)

О ВНЕДРЕНИИ МОДЕЛИ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА

Аннотация. В статье рассмотрены условия внедрения модели инклюзивной образовательной среды, направленной на развитие социокультурной компетентности студентов вуза; сделан акцент на готовности составляющих социально-образовательной среды к инклюзии.

Ключевые слова: инклюзивное образование; модель инклюзивной образовательной среды; социокультурная компетентность студентов; готовность субъектов образовательных отношений к инклюзии.

Annotation. The article deals with the conditions of implementation of the inclusive educational environment aimed at the development of sociocultural competence of students of the University; focus on the readiness components of the socio-educational environment to inclusion.

Keywords: inclusive education, inclusive educational environment; socio-cultural competence of students; the willingness of subjects of educational relations to inclusion.

Введение. Одной из задач инклюзивного образования, определенных законодательством, является формирование в образовательной организации толерантной социокультурной среды. В соответствии с требованиями к организации образовательного процесса (Ст. 79 ФЗ № 273) в профессиональных образовательных организациях должны быть созданы специальные условия для получения образования инвалидами и лицами с ограниченными возможностями здоровья [1]. Данная стратегия направлена не только на овладение профессиональными компетенциями обучающихся, но и на обеспечение эффективной интеграции в общество, на развитие личностных качеств, необходимых для этого, включая социокультурную компетентность. В соответствии с особенностями инклюзивного социально-образовательного процесса вуза и анализа теоретических аспектов исследования данной проблемы была разработана структурно-функциональная динамическая модель инклюзивной образовательной среды вуза, способствующей развитию социокультурной компетентности студентов.

Формулировка цели статьи: рассмотреть необходимые условия реализации модели инклюзивной образовательной среды, направленной на развитие социокультурной компетентности студентов.

профессиональная среда и вуз // Экономика обрпазования. 2015. № 1. С. 73 – 80.

4. Шамсутдинова Т.М., Прокофьева С.В. Оценка профессиональных компетенций студентов: междисциплинарный аспект (на примере направления подготовки бакалавров «бизнес-информатика») // Открытое образование. 2014. № 2. С. 39 – 45.

5. Прахова М.Ю., Заиченко Н.В., Краснов А.Н. Оценка сформированности профессиональных компетенций // Высшее образование в России. 2015. № 2. С. 21-28.

6. Челышкова М.Б. Оценка профессиональных компетенций: [Электронный ресурс]. – Москва, 2015. – URL https://www.hse.ru/data/2015/04/29/1098176151/Оценка%20профессиональных%20компетенций.pdf (дата обращения 28.10.2017).

7. Прокофьева Е.Н., Левина Е.Ю., Загребина Е.И. Диагностика формирования компетенций студентов в вузе // Фундаментальные исследования. 2015. № 2-4. С. 797-801; URL: https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=36936 (дата обращения: 29.10.2017).

8. Трунова И.В., Емелина Л.А. Как оценить компетенции? // Информационно-образовательный журнал «Аккредитация в образовании». URL: http://www.akvobr.ru/ocenit_kompetencii.html (дата обращения: 29.10.2017).

9. Пискунова К.Е., Ерохина Л.Ю. Общепрофессиональные компетенции сквозь призму профессионального стандарта // Интернет-журнал «Мир науки» 2017, Том 5, номер 4 http://mir-nauki.com/PDF/37PDMN417.pdf (доступ свободный). Загл. с экрана. Яз. рус., англ.

10. Словарь-справочник современного российского профессионального образования / Авт.-сост.: Блинов В.И., Волошина И.Л., Есенина Е.Ю., Лейбович Л.Н., Новиков П.Н. Вып. 1. М.: ФИРО, 2010. URL: http://www.pgtiperm.ru/page.php?id=68 (дата обращения 20.10.2017).

11. Кожевников В.А. Реализация междисциплинарных проектов при разработке практико-ориентированных инженерных образовательных программ в рамках международных стандартов CDIO // Электронный научно-практический журнал «Современные научные исследования и инновации». URL: http://web.snauka.ru/issues/2014/06/34442 (дата обращения 20.10.2017).

12. E. F. Crawley, J. Malmqvist, S. Ostlund, D. Brodeur, “Rethinking Engineering Education: The CDIO Approach”, Springer, 2007.

13. Прахова М.Ю., Заиченко Н.В., Исхакова Г.И. Некоторые проблемы использования кейс-технологий при преподавании технических дисциплин // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 55-3. С. 177-185.

14. Приказ Минобрнауки России от 05.04.2017 N 301 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры» (Зарегистрировано в Минюсте России 14.07.2017 N 47415).

15. Прахова М.Ю., Светлакова С.В., Заиченко Н.В., Хорошавина Е.А., Краснов А.Н. Концепция балльно-рейтинговой системы оценивания результатов обучения студентов //Высшее образование в России. 2016. № 3. С. 17-25.

количества профессиональных знаний, педагогических умений и качеств личности как для осуществления вообще педагогической деятельности, так и конкретной педагогической профессии.

В тоже время в реальной образовательной практике ответу на вопрос, насколько готов педагог качественно свою профессиональную деятельность, сегодня внимания практически не уделяется. Другими словами, как таковой диагностики и оценки готовности преподавателя к решению образовательных задач не осуществляется. Готовность оценивается, по сути, лишь по формальным признакам: наличию диплома, стажу работы и т. п. Последствиями такой формальной оценки становятся: трудности вхождения в педагогическую деятельность, адаптации к ней; низкое качество учебной, методической и воспитательной работы; неправильное построение отношений с учащимися, о чем свидетельствуют частые педагогические конфликты, негативные эмоции, связанные с переживанием неудач в профессиональной деятельности, быстрое профессиональное выгорание и другие проблемы [10, с. 4].

Это подтверждается и словами Г.А. Бордовского: «Особая роль образования в современном мире, превращение ее в самую важную сферу человеческой деятельности делает проблему подготовки будущих педагогов одной из приоритетных. Вместе с тем вопросы оценки качества подготовки специалистов, способствующих формированию их конкурентноспособности, остаются малоисследованными» [16, с. 5].

Результат профессиональной подготовки может быть с достаточной полнотой описан с помощью понятия «профессиональная компетентность».

Профессиональную компетентность рассматривают как интегральную характеристику, определяющую способность и готовность решать профессиональные проблемы и профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности, с использованием знаний, навыков, умений, профессионального и жизненного опыта, ценностей и культуры.

«Способность» в данном случае понимается не как «предрасположенность», а как «умение», с учетом того, что в целом способность рассматривается как свойство личности, которое является условием успешного освоения и выполнения определенного вида деятельности.

Термин «готовность» в приведенном определении рассматривается, прежде всего, как психологическая готовность к самостоятельному и, при необходимости, творческому выполнению профессиональной деятельности [10, с. 18-19].

В научной литературе встречаются толкования готовности как состояния и как качества личности. Так, понятие «готовность» к высокопродуктивной деятельности в определенной области труда, общественной жизни Б.Г. Ананьев определяет как «проявление способностей», а В.А. Крутецкий предлагает называть готовностью к деятельности весь «ансамбль», синтез свойств личности, как значительно более широкое понятие, чем способности. В психологической литературе уделено значительное внимание конкретным формам готовности: установке (Д.Н. Узнадзе и др.), готовности личности к трудовой деятельности (Н.Д. Левитов, К.К. Платонов, А.Г. Ковалев, Л.А. Кандыбович, П.Р. Чамата и др.).

К.К. Платонов в соответствии с выдвинутой им концепцией личности, в структуре готовности выделяет кроме моральной готовности, психологическую и профессиональную. По мнению М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович, готовность - это настрой личности на определенное поведение, установка на активные действия, приспособление личности для успешных действий в данный момент, обусловленные мотивами и психическими особенностями личности [5].

Готовность к педагогической деятельности, по мнению О.Е. Ломакиной [11], является составным компонентом профессиональной компетентности и представляет собой отрефлексированную направленность учителя на педагогическую профессию. Авторы учебного пособия «Педагогика» (Сластенин В.А. и др., 2002) указывают на то, что в составе профессиональной готовности выделяются, с одной стороны, психологическая, психофизиологическая и физическая готовность, а с другой, научно-теоретическая и практическая как основа профессионализма [18]. Н.Е. Щуркова, рассматривая готовность педагога к профессиональной работе, указывает на личностные качества как совокупность социально-психологических образований, которая обладает факторным влиянием на профессиональный результат деятельности педагога [21].

При этом в психолого-педагогической науке и практике пока еще недостаточно внимания уделено изучению проблемы психологической готовности педагогов к профессиональной деятельности.

Безусловно, проблему психологической готовности педагога следует рассматривать в контексте профессиональной готовности к педагогической деятельности, которая определяется совокупностью профессионально обусловленных требований к педагогу.

Говоря о психологической готовности к педагогической деятельности, исследователи используют различную терминологию: профессиональная готовность психики специалиста (В.А. Сластенин, Ю.В. Прошунина), готовность к восприятию и решению педагогических задач (Н.В. Кузьмина), психологическая готовность к педагогической деятельности (О.В. Борденюк, Т.В. Иванова), социально-психологическая готовность к решению различного вида педагогических задач (А.А. Деркач).

Как показано в ряде исследований (О.В. Борденюк, А.А. Деркач, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, С.А. Кирилова, Ю.П. Поваренков, В.А.Сластенин, В.Д. Шадриков и др.) ведущей составляющей готовности является психологическая готовность, которая понимается как комплексное образование, как сплав функциональных и личностных компонентов, обеспечивающих мотивационно-смысловую готовность и способность субъекта к осуществлению профессиональной деятельности. Под психологической готовностью традиционно понимают психический феномен, посредством которого объясняют устойчивость деятельности человека в полимотивированном пространстве: в форме установок, в виде мотивационной готовности, в виде профессионально-личностной готовности к самореализации через процесс персонализации.

Устойчивость, стабильность и качество профессиональной деятельности обуславливается именно особенностями психологической готовности специалиста. Психологическая готовность - это совокупность как внутренних, так и внешних условий, в первую очередь, это личностные качества педагога:

Группу общекультурных компетенций, связанных с личностной компонентой выпускника, целесообразно оценивать по результатам прохождения учебных или производственных практик, во время которых максимально проявляется дисциплинированность и исполнительность студента, стремление к самостоятельности и к получению новых знаний, умение работать в коллективе и т.д.

В качестве оценки сформированности необходимо использовать двухуровневую систему «Компетенция сформирована»/ «Компетенция не сформирована», т.к. относительные оценки могут быть выявлены только уже в процессе профессиональной деятельности.

При формировании учебного плана отдельные дисциплины целесообразно объединять в содержательные полидисциплинарные образовательные модули, обеспечивающие формирование нескольких взаимосвязанных компетенций, своеобразного кластера компетенций.

Для дальнейшего сближения образовательной и профессиональной среды необходимо заимствовать из профессиональной среды не только современные образовательные технологии (деловые игры, круглые столы, кейс-технологии), но и инструменты оценки компетенций, например, профессиональные пробы, метод оценки 360 градусов, метод независимых судей и т.п. При этом необходимо предварительно в паспорте компетенций «перевести» формулировку ФГОС на язык профстандартов или квалификационных требований.

Также действенным способом облегчить диалог между образовательной организацией и потенциальными работодателями будет включение в диплом дополнительного приложения с перечнем освоенных компетенций.

Еще одним обязательным условием валидной оценки сформированности компетенций является обязательная стажировка преподавателей в ведущих компаниях, реализующих перечисленные механизмы формирования и оценки необходимых компетенций своих сотрудников.

Объективность же оценки того, насколько выпускники вузов соответствуют требованиям работодателей, можно обеспечить с помощью национальной системы квалификаций (НСК): степень соответствия будет проверяться при помощи таких элементов НСК, как профессионально-общественная аккредитация образовательных программ и независимая оценка квалификаций, которая будет проводиться центрами оценки квалификаций.

Реализация предложенных мер позволит, во-первых, перейти от оценки накопленного количества знаний к оценке профессиональной состоятельности, а во-вторых, сделать результаты обучения более прозрачными и понятными для всех заинтересованных сторон – самого выпускника, выпускающей кафедры и администрации вуза и потенциального работодателя.

Литература:

1. Золотарева С. С. Оценивание профессиональных компетенций в процессе обучения студентов в педагогическом вузе // Ярославский педагогический вестник. 2014. № 3. Том II (Психолого-педагогические науки). С. 116 – 121.

2. Аглиуллина Э.Р., Исхакова Г.И. Первичная профессиональная адаптация специалиста в нефтегазовой отрасли // Нефть, газ и бизнес. 2017. № 1. С. 47 – 51.

3. Якимова З.В., Николаева В.И. Оценка компетенций:

могут быть оценены сразу же при проведении промежуточной аттестации, компетенции (по крайней мере, часть из них) проявляются позже, уже в ходе профессиональной деятельности после окончания обучения. Кроме того, знания и умения имеют теоретический (реже прикладной) характер и оцениваются внутри дисциплины или, в лучшем случае, междисциплинарным путем. Компетенции же имеют профессионально-ориентированный характер, т.е. они по своей сути полидисциплинарны.

В-четвертых, несмотря на стремление приблизить образовательные стандарты к профессиональным, само понятие компетенции трактуется в образовательной и профессиональной среде по-разному. Это видно даже на примере используемых систем классификации компетенций. Если в ФГОС выделяются, как уже отмечалось, ОК, ОПК и ПК, то в профессиональной среде в качестве основания для классификации компетенций используют, как правило, такие признаки, как уровень распространения (общеорганизационный уровень и уровень отдельных должностей); уровень развития (пороговые и дифференцирующие компетенции); сущность и содержание (фундаментальные и операционные компетенции, необходимые для эффективной работы, причем в каждой группе выделяется когнитивная и личная составляющие) [3].

Выводы. В качестве одного из вариантов оценивания уровня освоения компетенций можно предложить следующие меры.

В соответствии с п.14 приказа Минобрнауки России от 05.04.2017 № 301 [14], «*Организация обеспечивает осуществление образовательной деятельности в соответствии с установленными образовательной программой:*

– планируемыми результатами освоения образовательной программы – компетенциями выпускников, установленными образовательным стандартом, и компетенциями выпускников, установленными организацией (в случае установления таких компетенций);

– планируемыми результатами обучения по каждой дисциплине (модулю) и практике, обеспечивающими достижение планируемых результатов освоения образовательной программы».

Это позволяет параллельно использовать оба метода оценивания. Например, традиционный шкалированный метод на основе балльно-рейтинговой системы [15] с такими же традиционными инструментами оценивания, как тестирование, устные экзамены и т.п. [16], используется для оценки достижения планируемых результатов обучения по отдельным дисциплинам или модулям, а интегральный метод – для оценивания отдельных компетенций на заключительном этапе освоения ООП.

Оба этих метода взаимно дополняют друг друга. Оценка сформированности компетенции должна иметь накопительный характер, т.е. она должна проводиться за весь период обучения. Поэтому общая оценка всегда будет проходить в два этапа: на первом этапе происходит оценка отдельных составляющих компетенции в ходе промежуточной аттестации по дисциплине или по практике, а на втором этапе – оценка всей компетенции (или группы связанных компетенций) в ходе государственной итоговой аттестации (ГИА) с учетом портфолио выпускника. В него должны включаться все личные достижения выпускника, фиксируемые на протяжении всего времени обучения в автоматизированной базе данных (публикации, выступления на конференциях, различные грамоты и т.п.).

интеллектуальные, мотивационные, эмоционально-волевые, профессионально-ценностные, обеспечивающие готовность к профессиональной деятельности. Это некая внутренняя уверенность и решимость, состояние мобилизации, формирующаяся в процессе профессионального обучения и обеспечивающая успешность деятельности. Одновременно психологическая готовность - это есть условие эффективности профессиональной деятельности.

Содержание психологической основы готовности к деятельности определяется особенностями этой деятельности и включает деятельностно-важные качества, которые побуждают, направляют, контролируют данную деятельность и реализуют ее в исполнительных действиях [2].

Структура готовности педагога к профессиональной деятельности может быть представлена следующими взаимосвязанными компонентами:

мотивационный компонент, который выражает осознанное отношение педагога к необходимости и условиям организации образовательного процесса; указывает на сформированную заинтересованности личности, которая подразумевает интерес к деятельности, стремлению добиться успеха;

когнитивный компонент интегрирует и фиксирует необходимые знания о сущности образования, вариантах его осуществления через исследовательскую, проблемно-поисковую, творческую, проектную деятельность, педагогических средствах, обеспечивающих организацию образовательной деятельности в учебном процессе и вне учебной деятельности (технологии и техники обучения);

операционно-деятельностный компонент основывается на совокупности освоенных умений по организации учебной деятельности, фиксируя опыт деятельности, который обеспечивает выполнение необходимой деятельности в различных стандартных и нестандартных ситуациях образовательной практики;

ценностно-смысловой компонент фиксирует отношение педагога к процессу, содержанию и результату профессиональной деятельности, осуществляемой в разных типах обучения (традиционное (объяснительно-иллюстрированное, конвекционное), проблемное, программированное), отражает личностную значимость выполняемой деятельности.

Интегрирующим звеном перечисленных компонентов, является эмоционально-волевая саморегуляция, понимаемая как способность человека реагировать адекватно ситуации и регулировать выполнение профессиональной деятельности. Это чувство профессиональной и социальной ответственности, уверенность в успехе, воодушевление и управление собой, мобилизация сил, сосредоточение на задаче, преодоление страха и сомнений перед неизвестным.

Через сформированную психологическую готовность к профессиональной деятельности происходит становление развитых форм самосознания и самоконтроля, исчезает боязнь ошибочных шагов, снижается тревожность в поведении. Тем самым создаются необходимые личностные и интеллектуальные предпосылки для успешного осуществления профессиональной деятельности и профессионального и личностного развития педагога.

Исходя из выше перечисленных компонентов, можно сформулировать критерии оценки психологической готовности педагога к профессиональной деятельности:

Когнитивный критерий (знание основных документов, регламентирующих педагогическую деятельность, знание особенностей педагогических технологий, методов и форм обучения и воспитания, понимание роли своей роли в процессе педагогической деятельности, знание преподаваемого предмета, знание основ возрастной и педагогической психологии, знание основ психологии общения (педагогического общения и т. д.).

Мотивационный критерий (активность участия в различных направлениях педагогической работы, самостоятельность в постановке и решении педагогических проблем, настойчивость в преодолении затруднений, активность в саморазвитии и т.д.).

Личностный критерий (умение выстраивать субъект-субъектные отношения, демократический стиль общения с обучающимися, индивидуальный подход к обучающимся).

Технологический критерий (умение провести отбор учебного материала с точки зрения наличия в нем элементов воспитывающего, развивающего, ценностно-смыслового характера, возможности организовать учебное исследование, вариативности; умение работать над формированием компонентов учебной деятельности; умение предоставлять самостоятельность обучающимся; умение использовать разные формы организации деятельности обучающихся (групповая, парная, индивидуальная); умение работать с ошибками учеников; умение предоставлять выбор обучающимся (выбор уровня задания, формы работы, критериев оценки и т. д.), умение включать обучающихся в учебный диалог (полилог)).

Таким образом, психологическая готовность к педагогической деятельности в современных условиях – важнейшее качество педагога, предопределяющее эффективность и качество этой деятельности, без которого невозможно достичь высокого уровня педагогического мастерства.

Высокий уровень психологической готовности помогает педагогу успешно выполнять свои обязанности, правильно использовать знания, навыки, умения, опыт, личностные качества, сохранять самоконтроль и перестраивать деятельность при возникновении барьеров и препятствий, возникающих в профессиональной деятельности.

Выводы. В заключение отметим, профессиональная компетентность педагога является результатом профессиональной подготовки, накопления профессионального опыта, непрерывного образования и самообразования. Основу профессиональной компетентности составляет психологическая готовность, представляющая собой качество личности, формируемое в процессе профессиональной подготовки и развиваемое в ходе самой профессионально-педагогической деятельности, и выступающее детерминантой ее успешности.

Литература:

1. Алехина С. В., Алексеева М. А., Агафонова Е. Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании. // Психологическая наука и образование. 2011. № 1.

2. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности. - М.: ПЕР СЭ, 2006.

3. Гамезо М.В. Словарь по педагогической психологии. – М.: Изд-во педагогическое общество, 2001.

Изложение основного материала статьи. Выделим основные причины, сделавшие традиционные методы оценивания неэффективными.

Во-первых, практически все компетенции (за редким исключением) формируются несколькими дисциплинами, что затрудняет разработку валидных способов количественной оценки. Фактически требуется измерять уровень освоения компетентности через оценивание ее отдельных составляющих, а это влечет за собой установление весовых коэффициентов, т.е. ранжирование дисциплин по значимости вклада в формирование компетенции. Но и даже в этом случае интерпретация оценки является проблематичной, потому что компетенции нельзя оценивать баллами: они либо сформированы, либо нет. Баллы в данном случае могут быть использованы в качестве пороговой границы. Надо отметить, что в некоторых работах предлагается устанавливать многоуровневую систему оценивания компетенций, например минимальная, базовая, промежуточная, продвинутая и высокая компетентность [6] или высокий, средний и низкий уровень освоения [4].

Во-вторых, во всех стандартах все подлежащие освоению компетенции делятся на три принципиально разные группы – общекультурные (ОК), общепрофессиональные (ОПК) и профессиональные (ПК). Под общекультурными (общими) компетенциями понимается способность успешно действовать при решении задач, общих для многих видов профессиональной деятельности [9]. Эти компетенции характеризуют личные качества выпускника. Они носят устойчивый характер, определяют активную жизненную позицию человека, его способность ориентироваться в различных сферах социальной и профессиональной жизни, гармонизируют внутренний мир и отношения с социумом [3]. Сложность оценки общекультурных компетенций заключается в том, что степень их сформированности является результатом освоения целостной образовательной программы. Кроме того, если оценка знаний, умений и навыков студентов поддается формализации и может быть выражена в балльной форме, то оценка личностной компоненты компетенции достаточно затруднена и носит относительно субъективный характер.

Общепрофессиональные компетенции отражают набор основополагающих профессиональных способностей, знаний и умений профессионала, являющихся инвариантными для любой профессиональной деятельности [9].

Профессиональные компетенции по своей сути являются предметно-специализированными компетенциями, несущими контекст конкретной профессиональной деятельности. Владение профессиональными компетенциями означает способность успешно действовать при выполнении производственного задания, решать задачи в конкретной профессиональной деятельности [10]. Важно отметить, что конкурентоспособность специалиста определяют все виды компетенций.

В зависимости от направления и уровня подготовки число компетенций может существенно различаться. Создание инструмента оценивания ПК – более простая задача, но и она требует введения в образовательный процесс современных образовательных технологий, таких как проектный метод [11, 12], кейс-технологии [13] и т.п.

В-третьих, если знания и умения проявляются в процессе обучения и

отдельным дисциплинам, практикам и государственной итоговой аттестации. Наличие в приложении к диплому перечня освоенных дисциплин с результатами промежуточной аттестации по каждой из них не позволяет работодателю адекватно оценить компетентность выпускника в профессиональной деятельности. Эта проблема особенно обострилась в связи с подготовкой к переходу на поколение образовательных стандартов следующего поколения (так называемые ФГОС3++), максимально ориентированных на соответствующие профессиональные стандарты. Поэтому сегодня поиск путей эффективного взаимодействия образовательных программ и профессиональных стандартов, особенно при отсутствии каких-либо нормативно-методических материалов федерального уровня по универсальной оценочной системе для профессиональных и общекультурных компетенций, является весьма актуальной задачей.

Понятие «компетенция» (от латинского *competo – добиваюсь, соответствую, подхожу*) стало одним из базовых в модернизации российского профессионального образования [3]. Термин «компетенция» имеет два значения: он означает или круг полномочий, прав, обязанностей, предоставленных законом конкретному государственному органу, учреждению, должностному лицу, или знания и опыт в той или иной области, круг вопросов, в которых данное лицо обладает познаниями, опытом. В последнее время понятие «компетенция» в профессиональной сфере употребляется для определения уровня образованности специалиста, причем единого определения этого понятия до сих пор не существует. В самом общем случае под компетенциями понимается способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области, а компетентность рассматривается как совокупность компетенций, интегрированная характеристика подготовки выпускника к профессиональной деятельности [6]. Являясь интегрированным результатом обучения, компетенция проявляется и существует в форме деятельности, а не информации о ней [7].

До появления компетентностного подхода к образовательному процессу большинство выпускников, попав на реальное производство, могли описать свое состояние одними и теми же словами: «Я знаю теоретически, как это сделать, но не могу сделать это на практике». Ничего удивительного в этом нет – в традиционной («знаниевой») образовательной парадигме, на которой строились образовательные стандарты 1-го и 2-го поколения (ГОС), основное внимание было уделено нерушимой триаде ЗУН (знаний, умений и навыков). В рамках этой традиционной образовательной парадигмы был накоплен преимущественно опыт оценки знаний (уровня усвоения учебных дисциплин). В редких случаях оценке подлежали умения и доведённые до автоматизма навыки [3]. Именно поэтому необходимость оценки компетенций при переходе к стандартам третьего поколения оказалась серьёзным вызовом практически для всех образовательных учреждений. Попытка использования для оценки сформированности компетенций тех же методов и алгоритмов, что и для оценки уровня освоения ЗУН, явно терпит неудачу.

Формулировка цели статьи. Цель статьи – проанализировать причины ограниченных возможностей использования традиционной системы оценивания для оценки сформированности компетенций и предложить систему оценивания, адекватную компетентностной образовательной парадигме.

4. Губина М.В. Изучение личностной готовности педагога к профессиональной деятельности с одарёнными детьми // Фундаментальные исследования. – 2011. – № 8

5. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. — Минск: Изд-во БГУ, 1976.

6. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. - М.: Логос, 2002.

7. Кашапов М.М. Психология профессионального педагогического мышления: учеб.пособие. - М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2003.

8. Кирилова С.А. Формирование готовности к профессиональной деятельности у будущих офицеров силовых структур в период обучения в ввузе: Автореф. дисс... канд. пед. наук. – СПб., 2013.

9. Крившенко Л.П. Педагогика. - М., 2005.

10. Кусакин М.Ю., Мелетичев В.В. Диагностика подготовленности к педагогической деятельности начинающих преподавателей: монография. – СПб, 2012.

11. Ломакина О.Е. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя иностранных языков: Автореф. дисс... канд. пед. наук.– Волгоград, 1998.

12. Лукьянова М.И. Готовность учителя к реализации личностно ориентированного подхода в педагогической деятельности: концепция формирования в условиях профессиональной среды: монография. - Ульяновск: УИПКПРО, 2004.

13. Модельный закон о статусе работника образования. – Официальная терминология. Академик.ру., 2012.

14. Новейший психологический словарь. / Шапарь В.Б., В.Е Россоха, О.В. Шапарь; под общ. Ред. В.Б. Шапаря. – Изд. 4-е – Ростов-на-Дону: Феникс, 2009.

15. Новиков А. М. Педагогика: словарь системы основных понятий. – М.: Издательский центр ИЭТ, 2013.

16. Подготовка специалиста в области образования. Научно-организационные проблемы подготовки кадров высшей классификации. – СПб., 2000. – Вып. IX., с. 5

17. Санжаева Р. Д. Психологические механизмы формирования готовности человека к деятельности: Автореф. дисс... канд. психол. наук. — Новосибирск, 1997.

18. Сластенин В.А. и др. Педагогика: Учеб.пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. - М.: Издательский центр "Академия", 2002.

19. Узнадзе Д.Н. Психологические исследования. — М.: Наука, 1966.

20. Хозяинов Г.И. Педагогическое мастерство преподавателя. - М., 1998.

21. Щуркова Н.Е. Педагогическая технология. - М.: Педагогическое общество России, 2002.

Педагогика

УДК:378.14

кандидат физико-математических наук Кузнецова Елена Михайловна
Институт математики, механики и компьютерных наук имени И. И. Воровича Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Южный федеральный университет» (г. Ростов-на-Дону)

ТРЕБОВАНИЯ К ИКТ - КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА ПЕДАГОГА

Аннотация. В статье ставятся вопросы обеспечения качественной подготовки баалавров по направлению Педагогическое образование в области информационных и коммуникационных технологий в условиях реализации профессионального стандарта Педагога. Выделяются требования к ИКТ-компетентности учителя согласно профессиональному стандарту. Делается вывод о том, что реализация образовательных программ по данному направлению должна включать требования профессионального стандарта, особенно в области информационных технологий.

Ключевые слова: профессиональный стандарт педагога, ИКТ-компетентность педагога, информатизация образования.

Annotation. The article poses questions of providing high-quality preparation of bachelors in the field of Pedagogical education in the field of information and communication technologies in the conditions of implementing the professional standard of the Educator. Requirements for ICT competence of teachers according to the professional standard are singled out. It is concluded that the implementation of educational programs in this area should include the requirements of a professional standard, especially in the field of information technology.

Keywords: professional standard for teacher, ICT-competence of the teacher, education informatization.

Введение. В настоящее время главной задачей, стоящей перед педагогическими ВУЗами нашей страны, является подготовка высококвалифицированного, конкурентноспособного специалиста с высшим образованием, способного компетентно решать свои профессиональные задачи, готового к инновационной деятельности и сотрудничеству со всеми участниками образовательного процесса. Основополагающей составляющей деятельности учителя новой формации остается обеспечение качества различных видов и ступеней образования, воспитание активной творческой личности, способной к решению разнообразных задач в новом инновационном обществе. В то же время, в условиях всеобщей информатизации общества возрастает требование к уровню информационно-коммуникационной компетентности учителя не только как условию качественной организации учебного процесса, но и как к инструменту для развития творческого потенциала обучающихся.

Квалификационные требования к педагогам зафиксированы в принятом Министерством труда и социальной защиты РФ в 2013 году профессиональном стандарте Педагога [5]. В данном документе особо выделены требования к уровням ИКТ – компетентности педагогических работников. В настоящее

Педагогика

УДК 378

доцент Прахова Марина Юрьевна
Уфимский государственный нефтяной технический университет (г. Уфа);
кандидат технических наук, доцент, начальник учебного отдела Заиченко Надежда Викторовна
Уфимский государственный нефтяной технический университет (г. Уфа);
доктор технических наук Закирничная Марина Михайловна
Уфимский государственный нефтяной технический университет (г. Уфа);
докторр технических наук, декан факультета автоматизации производственных процессов Павлова Зухра Хасановна
Уфимский государственный нефтяной технический университет (г. Уфа)

СИСТЕМА ОЦЕНИВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ ВЫПУСКНИКОВ ВУЗОВ

Аннотация. Переход к компетентностной образовательной парадигме и грядущие изменения федеральных государственгных образовательных стандартов (ФГОС ВО) с целью их приближения к профессиональным стандартам требуют разработки адекватной системы оценивания уровня освоения образовательных программ. В статье дан анализ пригодности для этой цели традиционных методов. Предложено оценивать сформированность общекультурных компетенций по результатам практической подготовки, а общепрофессиональных и профессиональных – по результатам государственной итоговой аттестации с учетом портфолио выпускника за все время его обучения. В качестве инструментов оценивания рекомендуется использовать инструменты, заимствованные из профессиональной среды.

Ключевые слова: компетенция, образовательные технологии, портфолио выпускника, профессиональные стандарты, интегральная оценка компетенций.

Annotation. The transition to a competent educational paradigm and the forthcoming changes in federal state educational standards with a view to their approximation to professional standards requires the development of an adequate system for the level of educational programs' development assessing. The article analyzes the reasons for the unsuitability of traditional methods for this purpose. It is proposed to assess the formation of general cultural competencies based on the results of practical training, and general professional and professional ones – based on the results of the state final attestation, taking into account the graduate's portfolio for the entire period of his studies. As tools of assessing, it is recommended to use tools borrowed from the professional environment.

Keywords: competence, educational technologies, graduate's portfolio, professional standards, integral assessment of competences.

Введение. Переход к компетентностной парадигме образования вызвал необходимость пересмотра не только образовательных технологий, но и методов и алгоритмов оценивания уровня освоения образовательных программ выпускниками. Несмотря на большое число исследований в данной области [1 – 8], надо отметить, что единого подхода до сих пор не выработано. В результате оценивание уровня освоения основной образовательной программы (ООП) по-прежнему производится посредством традиционных методов контроля и инструментов оценки, т.е. промежуточных аттестаций по

деталей. В завершение графического пейзажа переходят к светотеневой проработке пейзажа в целом.

При работе с обучающимися необходимо учитывать достижения отечественной методики, а также и то, что графический пейзаж имеет большие возможности в обучении и воспитании обучающихся любого возраста, ее широкий диапазон функций, видов и художественных средств, создают в совокупности с неограниченным творческим потенциалом для изображения и образного истолкования мира, выражения чувств и мыслей.

Выводы. Таким образом, развитие графических навыков является одной из главных задач на занятиях по художественным дисциплинам. Ясность, лаконизм и выразительность художественного языка графики, а также доступность и простота материалов позволяют работать с меньшей затратой времени и сил на создание графического пейзажа, где практические навыки овладения графическим мастерством усваиваются постепенно, необходимо повторение пройденных действий и вариантов исполнения.

Литература:

1. Бесчастнов Н.П. Графика пейзажа: Учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению подгот. дипломир. специалистов. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005. – 301 с.: 32 с.: ил. – (Изобразительное искусство)

2. Бесчастнов М.В. Черно-белая графика. – М.: Владос, 2002

3. Войцехович И. П. Опыт начертания общей теории изящных искусств. – М., 1823. – 77 с.

4. Живопись: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 224 с., 32 с. ил.

5. Кардовский Д. Н. Об искусстве. – М., 1960. – 127 с.

6. Квач Н.В. Развитие образного мышления и графических навыков у детей 5-7 лет. – М.: Владос, 2001.

7. Сапожников А. Курс рисования. – СПб., 1855

8. Сапожников А. Курс рисования. – СПб., 1879. – 34 с.

9. Сокольникова Н.М. Изобразительное искусство и методика его преподавания в начальной школе: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – 2-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 368., 12 л. ил.

10. Трофимов Р.Н. Образовательная программа детской школы искусств «Гармония».

11. L`ART DU DESSIN. Collection De Manuels Elementaires. Figures - Julien. Искусство Рисунка. – Франция. 1895 г.

время идет обсуждение следующего документа - Проекта уровневого стандарта педагога и модели Национальной системы учительского роста (НСУР) [6], в которой предполагает введение нескольких уровней квалификации педагогических работников в зависимости от выполняемых трудовых функций, так же от степени использования информационных технологий в учебно-воспитательном процессе.

В связи с этим, особую актуальность приобретает значение уровня ИКТ-компетентности выпускника педагогического вуза как фактора его первоначальной профессиональной адаптации и конкурентоспособности в условиях модернизации системы образования.

Формулировка цели статьи. Основной целью работы является выявление значимости уровня ИКТ компетентности педагога для его успешной трудовой деятельности в условиях реализации профессионального стандарта Педагога.

Изложение основного материала статьи. Особенностям компетентностного подхода в образовании посвящено значительное количество научно-педагогических работ многих авторов: И.А. Зимняя, И.В. Роберт, А.В. Хуторской, О.И. Шилова, Л.Л. Босова, В.И. Байденко и др. Вопросы ИКТ-компетентности педагогов довольно подробно рассмотрены в работах Т. А. Лавиной, И. В. Роберт, И. Г. Захаровой, Е. С. Полат и др. В настоящее время одним из основных определений ИКТ- компетентности учителя можно рассматривать определение, сформулированное И.В. Роберт в толковом словаре терминов понятийного аппарата информатизации образования. В нем ИКТ-компетентность учителя определена как обладание ИКТ-компетенцией, рассматриваемой в плоскостях содержательного и деятельностного аспекта научно-педагогической области.

Разработки в области стандартизации качества педагогического образования в области информационных технологий были начаты в 90-х гг. 20 века. Лидерами в данном движении можно назвать Международное общество информатизации в образовании (ISTE) и Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании (ИИТО). ISTE разработаны и продолжают обновляться стандарты в области ИКТ для ряда категорий: учеников, студентов, преподавателей, администраторов. Основной девиз ISTE «Мы помогаем преподавателям во всем мире использовать технологии для решения сложных проблем в образовании». Эти документы являются образцами требований к ИКТ – компетенциям педагогов всего мира. Они отражают особенности трансформации структуры и содержания профессиональной сферы педагога в новом цифровом мире [1].

В 2011 г. ЮНЕСКО совместно с бизнес партнерами, представителями профессиональных сообществ и образовательных организаций (Microsoft, ISTE, Университет штата Вирджиния и др.) разработали Рамочные рекомендации по структуре ИКТ компетентности учителей (UNESCO ICT Competency Framework for Teachers (ICT-CFT)), основу которых составили навыки и компетенции педагогов в трех областях: профессиональной, социальной и ИКТ. Согласно им выделены 6 аспектов педагогической деятельности учителя: «понимание роли ИКТ в образовании; учебная программа и оценивание; педагогические практики; технические и программные средства ИКТ; организация и управление образовательным процессом; профессиональное развитие», и три подхода к обучению:

«применение ИКТ, освоение знаний и производство знаний» [10]. Рамочные рекомендации ИИТО были учтены при разработке профессионального стандарта Педагога, определяющего следующие виды ИКТ-компетентности преподавателя: общепользовательскую, общепедагогическую и предметно-педагогическую (отражающую профессиональную ИКТ-компетентность соответствующей области человеческой деятельности) [5].

Проанализировав профессиональный стандарт Педагога для учителя основной и старшей школы в области использование ИКТ можно выделить два типа требований к ИКТ-компетентности учителя: информационно-технологический и методический.

Первый ориентирован на пользовательское владение информационными технологиями. Согласно ему учитель должен «…владеть основами работы с текстовыми редакторами, электронными таблицами, электронной почтой и браузерами, мультимедийным оборудованием».

Второй тип требований, методический, включает в себя следующие необходимые умения и навыки для уверенного использования ИКТ в учебной и воспитательной работе:

- «…применять современные образовательные технологии, включая информационные, а также цифровые образовательные ресурсы;
- проводить учебные занятия, опираясь на достижения в области педагогической и психологической наук, возрастной физиологии и школьной гигиены, а также современных информационных технологий и методик обучения;
- использовать современные способы оценивания в условиях информационно-коммуникационных технологий (ведение электронных форм документации, в том числе электронного журнала и дневников обучающихся)».

Многие авторы отмечают, что информационно-технологическая составляющая ИКТ-компетентности выпускников педагогических ВУЗов и практического большинства действующих педагогов имеет высокий уровень [2, 3, 9], что, несомненно, связано со всеобщей информатизацией нашего общества. Но при этом, некоторые авторы выражают обеспокоенность тем, что уровень методической составляющей ИКТ-компетентности у современных преподавателей оставляет желать лучшего [4].

Основа будущей профессиональной деятельности педагога формируется в период обучения в ВУЗе. Действующий федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению Педагогическое образование определяет требования к подготовке выпускника педагогического ВУЗа, среди которых, в частности, есть те, которые направлены на уверенное владение ИКТ-технологиями и использовании их в своей деятельности. Будущий педагог должен обладать не только способностью «…использовать естественнонаучные и математические знания для ориентирования в современном информационном пространстве (ОК-3)», «…осуществлять обучение, воспитание и развитие с учетом социальных, возрастных, психофизиологических и индивидуальных особенностей (ОПК-2)», но и быть готовым «использовать современные методы и технологии обучения и диагностики (ПК-2)» [7].

Для определения степени владения и использования современных информационно-коммуникационных технологий в профессиональной

Таким образом, Сапожников А.П. в своей системе обучение графике большое внимание уделял осознанию обучающимися формы, умению анализировать и сравнивать изображаемое с натурой.

В 19 веке в России был издан эстетический трактат «Опыт начертания общей теории изящных искусств», где по мнению И.П. Войцеховича, рисование помогает познать форму предметов и лаконичными средствами изобразить их, посредством одного очертания [3]. Рисунком передается представление о предмете, поэтому это представление должно быть правильным, объективным, и этот принцип должен быть положен в основу методики преподавания [3; с. 44]. Путеводителем должны быть сознательные логические рассуждения.

Таким образом, методика обучения графике пополнятся новыми методическими рекомендациями, где автор указывает на выбор средств и осознанность в исполнении графического пейзажа.

В 20 столетии отечественная методика преподавания графики пополнилась ценным вкладом, который внес Д.Н. Кардовский. Основным принципом обучения он выдвинул принцип доступности. Кардовский утверждал, что художественная школа должна готовить художников-реалистов, а это невозможно без изучения натуры и законов передачи ее на плоскости.

Стоит отметить несколько основных моментов методики Д.Н. Кардовского: в основу всех упражнений по живописи и рисунку должна быть положена форма; все время нужно приучаться мыслить и работать отношениями; должны проверяться и передаваться на рисунке точность, характер и пропорции, свет, движение и т.п. Основная задача преподавания рисунка – изучение построения формы на плоскости графическими средствами по законам природы. Рисунок можно выполнять разными мягкими материалами, но начинать лучше всего с угля, а со временем можно применять для рисования кисть в один цвет [5].

Начинать графический пейзаж следует с того, чтобы общими линиями без деталей очертить всю композицию. При этом необходимо не только быстро схватить пропорции предметов, характер и построение изображаемых объектов, но также хорошо расположить на плоскости рисунок. Внутри контуров намечаются главные массы форм.

Таким образом, обучение по системе Кордовского Д.Н. основывается на переходе от большой массы к частностям, где учитель старался не только «поставить глаз и руку» ученика, но и стремился повысить художественную культуру учащегося. Он давал правильное понимание реалистического рисунка, внушал любовь к природе и искусству, уважение к научным знаниям.

Познакомившись с общими моментами методик преподавания графическому пейзажу, хочется обратить внимание на то, что в методике А.П. Сапожникова обучение начинается с линии, точки; у Д.Н. Кардовского и А. Войцеховича – с анализа форм; обучение по системе Прейслера строится от простого к сложному. Все педагоги в своих методиках указывают на то, что рисунок является основой всего творчества, и обучение должно начинается с основных понятий рисунка, при выполнении графического пейзажа необходимо начать с линейного построения, затем происходит уточнение формы объектов, их пропорциональные соотношения, после чего стоит перейти к перспективным сокращениям плоскостей, прорисовыванием

Опираясь на опыт прошлого в изобразительном искусстве, учитывая большую практическую деятельность, можно выделить несколько видов пейзажа: городской, индустриальный, сельский, садово-парковый, культурных сооружений и некрополей, горный, лесной, степной, морской и речной.

Таким образом, потенциальная возможность использования графического пейзажа в образовательном процессе заключается в том, что графика – это контраст черного и белого или контраст цветовых пятен, контраст фона и рисунка; это создание пространства и обобщение форм. Графика позволяет художнику свободно работать, смешивая различные материалы, появляется возможность работать быстрее, отражая и выражая мгновенные свои эмоциональные переживания.

Рассмотрим некоторые методики обучения графики.

Известно, что в середине 17 века в России повсеместно использовалась в практике обучения система Прейслера, которая строилась от простого к сложному. Сначала происходило изучение назначения в рисунке прямых и кривых линий, затем геометрических фигур и тел и, наконец, правила их использования на практике. В основу обучения рисунку Прейслер положил геометрию, как и большинство художников-педагогов его времени. Геометрия помогает видеть и понимать форму предмета, а при изображении графического пейзажа геометральный метод позволяет облегчить процесс построения перспективы и плановости. При этом, как утверждает Прейслер, применение геометрического метода должно сочетаться со знанием правил и законов линейной и воздушной перспективы.

Таким образом, методика Прейслера построения изображения и анализа натуры подчиняется строгой последовательности: вначале рассматриваются параллельные и перпендикулярные линии; затем линии, обозначающие движение формы и пропорции [11].

По-новому к методике преподавания графического пейзажа подошел наш соотечественник А.П. Сапожников. Он поставил своей задачей приучить рисовальщиков во время работы мыслить, рассуждать и анализировать. Этой цели и служила серия моделей из проволоки и картона, которые помогали учащимся понимать строение формы предмета, явления перспективы и законы светотени [8; с. 3].

Сапожников указывал, что лучшим средством помочь ученику правильно построить изображение в перспективе, является метод ее упрощения в начальной стадии рисования, где ученик должен определить композиционную основу пейзажа, а затем уже переходить к уточнению.

По мнению Сапожникова, учитель должен объяснять ошибку ученика словесно, а не самостоятельно выправлять его рисунок [7; с. 7].

«Курс рисования» А.П. Сапожников начинает со знакомства с различными линиями, затем углами, после чего идет освоение различных фигур. Прежде чем приступить к рисованию объемных предметов, Сапожников предлагает продемонстрировать учащимся с помощью специальных моделей законы перспективы, начиная с линий, затем переходя к различным поверхностям и, наконец, к геометрическим телам. Сапожников также объяснял с помощью наглядных методических пособий законы распределения света на поверхности формы предметов.

деятельности было проведено анкетирование учителей городских, районных и сельских школ Ростовской области. Всего в опросе приняли участие 31 человек (14 учителей естественно-научных и математических предметов, 17 учителей общественно-научных, гуманитарных и филологических предметов). Вопросы анкеты были направлены на определение уровня информационно-технологической и методической составляющей ИКТ-компетентности педагогов. Процентное соотношение педагогов, показавших высокий и средний уровень ИКТ-компетентности в зависимости от направленности преподаваемых предметов представлен на диаграммах 1 и 2.

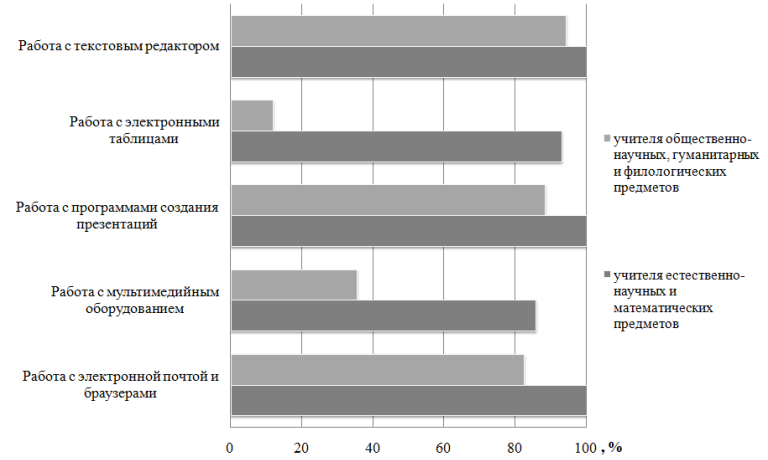


Рисунок 1. Показатели степени владения информационно-технологической составляющей ИКТ-компетентности для учителей различных предметов

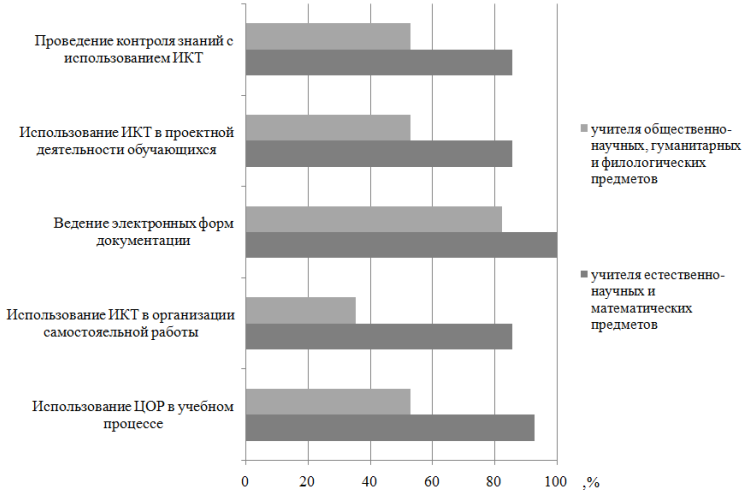


Рисунок 2. Показатели степени владения методической составляющей ИКТ-компетентности для учителей различных предметов

Анализ представленных результатов позволяет сделать вывод о том, что большинство учителей вне зависимости от преподаваемых предметов имеют высокий или средний уровень ИКТ-компетентности, уверенно используют современное программное обеспечение не только для подготовки к занятиям, но и для обеспечения проектной и самостоятельной деятельности обучающихся. К сожалению, общий уровень ИКТ-компетентности учителей предметов так называемой «не информационной направленности» еще не достаточно высок, хотя в некоторых позициях они занимают уверенное положение.

Подобное анкетирование было проведено среди будущих педагогов. В опросе принимали участие бакалавры выпускного курса Южного федерального университета направлений 44.03.01 Педагогическое образование и 44.03.05 Педагогическое образование (двойной профиль) (10 человек - профиль Математика и информатика, 14 человек – профили Начальное образование, Дошкольное образование, История).

обучающийся получает знания о композиции, плановости, линейной и воздушной перспективе.

Веками образы природы рисовались лишь как изображение среды обитания персонажей или в качестве декораций. Постепенно природные виды вначале стали равноправным членом композиции, а затем трансформировались в центральный предмет изображения, так как развивались знания о линейной и воздушной перспективе, общей композиции, рельефности изображения и т.д.

Для построения графического пейзажа особое значение имеют композиция, передача состояния окружающей атмосферы, воздушной и световой среды, их изменчивость, поэтому в ходе выполнения графического пейзажа возникают условия для всестороннего формирования целостного мировосприятия обучающихся, развития воображения, творческих способностей и графических навыков.

Графический пейзаж – изображение природы, с использованием основных изобразительных графических средств. Он способствует развитию у обучающихся умения работать различными графическими материалами, анализировать пространственные свойства и отношения реальных объектов к их графическому изображению [2; с. 17].

Графические пейзажные мотивы представляют собой обобщенные, сочиненные, идеализированные виды, что способствует развитию у учащихся умений обобщать формы, выдумывать образы и работать с натурой.

Изображения мотивов пейзажа известны с глубокой древности. Однако графика пейзажа родилась в XV – XVI вв. вместе с появлением и развитием печати гравюры на бумаге. Изображения местностей, исторических памятников и разных городов можно наблюдать в работах знаменитых художников: рисунки и офорты А. Дюрера, Гюстава Доре, А. Альтдорфера, В. Губера, пейзажные рисунки В. Тициана, пейзажные этюды Питера Брейгеля Старшего. Все это позволило говорить о появлении и становлении пейзажной графики [1; 35].

На начальной стадии развития пейзажа изображения исполнялись достаточно условно, как «темное по светлому» и почти не имели активных цветовых характеристик. Лишь с течением времени цвет стал появляться в гравюрах и рисунках, играя вспомогательную роль [1; с. 41].

Стоит отметить, что границы между графикой и живописью очень подвижны. Например, технику акварели, пастели и гуаши относят либо в один, либо в другой вид искусства, в зависимости от того, в какой степени используется цвет, что преобладает в произведении – линия или пятно, каково его назначение. Линия может быть либо проведена явно каким-либо инструментом – карандашом или кистью, либо создана соседствующими пятнами – хроматическими или ахроматическими.

Кроме того, графическое произведение в отличие от живописного, характеризуется тем что цвет также играет немаловажную роль, поэтому графика может быть цветной, но характер применения цвета здесь совершенно иной. Цвет подчиняется особенностям изображения, присущим рисунку. Художник именно рисует художественными материалами. Формы и пространство строятся преимущественно с помощью линий, штрихов и пятен, открытые участки фона могут разрушать непрерывность изображения [9; с. 11].

В этих исследованиях рассматривалась связь творческого процесса и развитие всевозможных навыков. Отмечалось, то что графические навыки являются основными (первичными) навыками, на которых возможно развивать любые другие художественно-творческие умения и навыки, которые можно развивать только в творческом процессе. Развивая графические навыки у обучающихся происходит максимальное освоение диапазона технических средств, материалов и приемов работы в плане творческого поиска, а также расширение навыков работы различными графическими средствами: линия, пятно, точка, фактура, штрих. Поэтому, задача развития графических навыков, обучающихся в учреждениях дополнительного художественного образования различными средствами изобразительной деятельности является актуальной.

Формулировка цели статьи: выявить потенциальные возможности отечественной методики обучению выполнению пейзажа в развитии графических навыков, обучающихся ДХШ.

Изложение основного материала статьи. В детских художественных школах дисциплина «Графика» – это основной вид деятельности, имеющий важное значение для развития творческой личности. В процессе обучения данной дисциплины у обучающихся совершенствуются наблюдательность, эстетическое воспитание, эстетические эмоции, художественный вкус, творческие способности, умение создавать работы из подручных материалов. Обучение графики должно быть направлено на овладение графическими средствами и развитие графических навыков и умений.

Известно, что навыки рисунка складываются в процессе деятельности, под влиянием обучения, воспитания и различных ценностей объективных условий, проходя различные этапы становления и развития от непроизвольных действий к умениям и навыкам.

По мнению Н.Н. Ростовцева, обучение рисунку имеет большое значение в формировании различных компонентов графической деятельности, так как в процессе рисования пейзажа решаются как «научно-аналитические», так и художественных задачи.

Из анализа работ этих авторов нами была обнаружена определённая закономерность между возрастными и изобразительно-графическими показателями в развитии обучающихся младших классов ДХШ. Сущность этой закономерности заключается в том, что изобразительная деятельность детей младшего школьного и подросткового возраста (дети в возрасте от 6 до 13-14 лет) является ведущей в ряду различных видов деятельности, присущих им в указанный возрастной период.

Проанализировав научную и методическую литературу, можно сделать вывод, что развитие графических навыков складывается из целого комплекса навыков обучающихся ДХШ, таких как: наблюдательность; работа с графическими материалами; создание композиции; сочетание форм; ритмичное и пропорциональное построение рисунка; виденье конструкции.

Развитие графических навыков возможно в творческом процессе при изучении различных жанров изобразительного искусства (пейзаж, портрет, бытовой, натюрморт и т.д.).

Одним из наиболее интересных жанров является пейзаж, потому что изображение природы является близким объектом для человека, который позволяет формировать духовно-нравственные и эмоционально-ценностные культурные ценности (любовь к природе, патриотизм), изображая природу

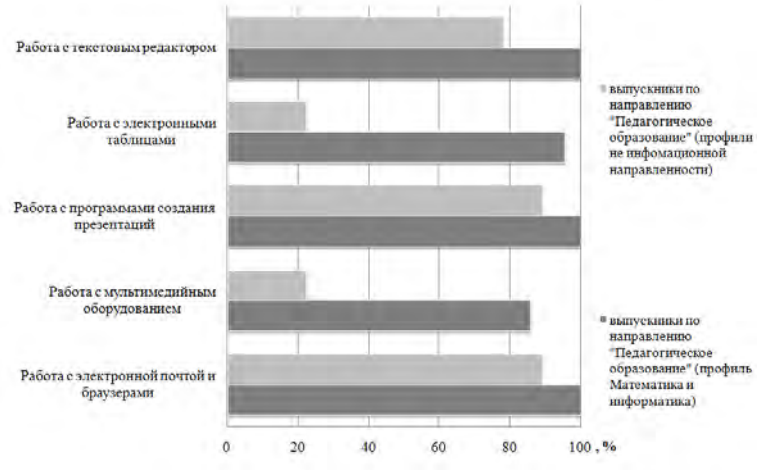


Рисунок 3. Показатели степени владения информационно-технологической составляющей ИКТ-компетентности для выпускников педагогического образования различных профилей

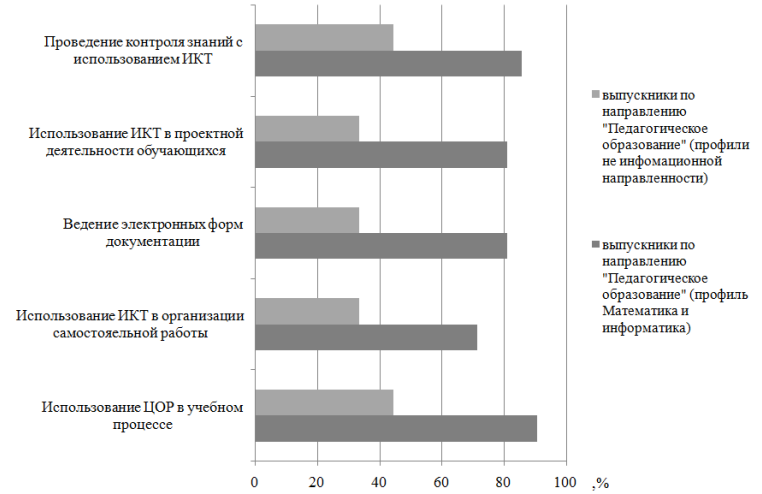


Рисунок 4. Показатели степени владения методической составляющей ИКТ-компетентности для выпускников педагогического образования различных профилей

Хочется отметить, что, несмотря на различие профильной направленности, практически все выпускники имеют средний и высокий уровень информационно-технологической составляющей ИКТ-компетентности. Для выпускников «не информационных» профилей ожидаемо снижены показатели по уровню работы с электронными таблицами и мультимедийным оборудованием. К сожалению, количество часов, отводимое на изучение данных разделов в программах подготовки этих профилей очень мало. При этом следует отметить, что большинство выпускников (вне зависимости от направленности профиля) показывают среднюю и высокую степень методической составляющей ИКТ-компетентности, что отражает.

Подготовка будущего педагога в стенах педагогического ВУЗа должна происходить в непосредственном соответствии с требованиями профессионального стандарта Педагога. При разработке образовательных программ бакалавров по направлению Педагогическое образование формированию и развитию профессиональных ИКТ-компетенций следует уделить особое внимание. Недостаточно включение в учебный план подготовки специалиста, как это часто бывает, только одной дисциплины «Информационно-коммуникационные технологии в образовании». Зачастую, такая дисциплина реализуется на младших курсах, и в большей части направлена на формирование информационно-технологической составляющей ИКТ-компетентности педагога. В формировании и развитии методической составляющей ИКТ-компетентности должны участвовать, прежде всего, модули методических дисциплин, в которых рассматриваются вопросы использования ИКТ в профессиональной деятельности педагога. При этом, основной упор следует сделать на изучение самых современных инструментов и технологий, работая на опережение.

Выводы. Подготовка педагогических кадров в системе высшего образования должна быть ориентированной на потенциально изменчивое содержание их профессиональной деятельности и носить опережающий характер.

Компетентность учителя в области информационных и коммуникационных технологий является сложной профессиональной характеристикой, которая обеспечивает трансляцию достижений из области информатики и информационных технологий в другие области знаний, позволяет развивать его творческий потенциал и самовыражение, а так же обеспечивает процесс непрерывного самообучения.

Профессиональный стандарт Педагога предъявляет повышенные требования к ИКТ-компетентности школьного учителя. Это, в свою очередь, требует не только корректировки учебных планов подготовки бакалавров по направлению Педагогическое образование с целью увеличения количества часов на дисциплины информационной направленности, но и оперативной актуализации рабочих программ методических дисциплин с углублением изучения вопросов использования современных средств ИКТ в учебном процессе.

Литература:

1. International Society for Technology in Education (ISTE). - [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.iste.org (дата обращения: 30.10.2017)

Педагогика

УДК 371

член союза художников России,
доцент кафедры живописи Почежерцев Александр Анатольевич
Тюменский государственный институт культуры (г. Тюмень)

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ВЫПОЛНЕНИЯ ПЕЙЗАЖА В РАЗВИТИИ ГРАФИЧЕСКИХ НАВЫКОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ ДХШ

Аннотация. В данной статье рассмотрены проблемы развития графических навыков, обучающихся ДХШ в процессе обучения рисунку. Одним из видов деятельности, по мнению автора, способствующей развитию графических навыков является графический пейзаж. Освоение обучающимися ДХШ дисциплины «Рисунок», средств его выразительности, способствует развитию графических навыков, предоставляет возможности для самосовершенствования и самореализации. Для решения педагогических задач автором были проанализированы различные отечественные методические школы искусств: И.Прейслера, Д.Н. Кардовского, А.П. Сапожникова и др. Педагогические методы этих педагогов возможно использовать на занятиях по «Рисунку» в ходе работы над графическим пейзажем.

Ключевые слова: графические навыки, графика, методические школы искусств, педагогические методы, работы с натуры наблюдение, графический пейзаж, геометральный метод.

Annotation. This article considers problems of development of graphic skills of students in art school learning drawing. One of the activities in the author's opinion, contributing to the development of graphic skills is a graphical landscape. Studying the development of the art school of the discipline "drawing", their means of expression, contributes to the development of graphical skills, provides opportunities for self-improvement and self-realization. For the solution of pedagogical tasks, the author has analyzed different methodological schools of domestic arts: I. Preisler, D. N. Kardovsky A. P. Sapozhnikov, etc. these teaching methods teachers may use in the classroom for "Drawing" in the course of working on a graphic landscape.

Keywords: graphical skills, graphics, instructional art school, teaching methods, working with nature observation, graphic landscape, gemerally method.

Введение. В период активной социально-экономической и нравственной трансформации нашего общества возникает необходимость улучшения содержания, форм и методов преподавания художественных дисциплин в ДХШ, способствующих повышению качества «предпрофессионального образования». Однако в современном дополнительном художественном образовании на сегодня существуют проблемы, которые связаны с «модными» веяниями времени, диктующими нарастающий интерес к новым технологиям и направлениям в искусстве (цифровые виды искусства), что ведет к поиску альтернативных методов обучения отличных от академической системы обучения. Не будет преувеличением сказать, что подобные нововведения отрицательным образом сказываются на развития художественно-графических навыках обучающихся.

К проблеме развития графических навыков детей обращались ученые А.В.Запорожец, Л.А.Венгер, Е.И.Игнатьев, Н.П.Сакулина и др.

К добру гребись, от худа шестом суйся.
Царство разделится, скоро разорится.
С умным разговориться, что меду напиться.
Счастье в воздухе не вьётся, а руками достаётся.
Кто любит трудиться, тому без дела не сидится.
Грамоте учиться – всегда пригодится.

Выводы. Лингвометодическое описание возвратных глаголов русского и английского языков с позиций сравнительного анализа способствует выявлению как сходств, так и несовпадений на данном участке языковой системы, выбору оптимальных решений в отборе и методической подаче материала, предупреждению интерференционных ошибок. Кроме того, систематизация дидактического материала на основе сравнительного анализа.

русских возвратных глаголов и их либо соответствий, либо аналогов в языках-партнёрах может способствовать созданию алгоритма системы упражнений, направленных на обучение иностранных студентов русским возвратным глаголам не только в аудитории под руководством преподавателя, но и в дистанционном и самостоятельном режимах.

Литература:

1. Вагнер, В. Н. Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим на основе межъязыкового сопоставительного анализа [Текст]: Фонетика. Графика. Словообразование. Структуры предложений, порядок слов. Части речи: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений, обуч. по спец. «Филология» / В. Н. Вагнер. – М.: Владос, 2001. – 384 с. – (Учеб. пособие для вузов).

2. Гадалина И.И., Н.И. Киселёва. Изучение возвратных глаголов на начальном и среднем этапах обучения.. – М.: Изд-во УДН, 1986. – 78 с.

3. Грамматика русского языка [Текст]: в 2-х т. / АН СССР, Ин-т рус. яз. – М.: Изд-во АН СССР, 1960. – Т. 2, ч. 1: Синтаксис. – 702 с.

4. Зимняя, И. А. Психология обучения неродному языку [Текст]: на материале рус. яз. как иностр. / И. А. Зимняя. – М.: Рус. яз., 1989. – 222 с.

5. Игнатова И.Б., Петрова Л.Г. Обучение грамматическим основам русской речи. Белгород: Изд-во Логия, 2001. – 480 с.

6. Кошевая И.Г. Проблемы языкознания и теории английского языка: Учебное пособие / — М.: МГПИ, 1976. – 149 с.

7. Петрова, Л. Г. Возвратные глаголы: лингвометодический анализ [Текст] / Л. Г. Петрова, В. Х. Карасева; Белгор. гос. ун-т. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2004. – 196 с.

8. Родкин А.Ф. Обратный словарь русского языка, серия: «Русская словесность», – Азбука-классика, Авалонъ. – 416 с.

2. Андрафанова Наталия Владимировна Формировании предметной ИКТ-компетентности бакалавров направления «Педагогическое образование» (профиль математика и информатика) // ИСОМ. 2016. №6-1. С. 173-176

3. Ильинская Ирина Валериевна, Лашкова Галина Николаевна, Чистякова Наталия Николаевна Диагностика сформированности ИКТ-компетентности у бакалавров (направление подготовки - педагогическое образование, профиль - начальное образование) // Вестник Череповецкого государственного университета. 2016. №2 (71). С. 102-104

4. Гончарова Наталья Юрьевна, Тимошенко Александр Иванович Информационно-коммуникационная компетентность педагога как интегративный показатель профессионализма в современных условиях // Сибирский педагогический журнал. 2009. №3. С. 75-85

5. Приказ Минтруда России N 544н от 18 октября 2013 г. (с изм. от 25.12.2014) "Об утверждении профессионального стандарта "Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)" (Зарегистрировано в Минюсте России 06.12.2013 N 30550)» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf (дата обращения: 20.12.2017).

6. Приказ Минобрнауки России N 703 от 26 июля 2017 г. "Об утверждении плана мероприятий («дорожной карты») Министерства образования и науки РФ по формированию и введению национальной системы учительского роста" [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://минобрнауки.рф/документы/10651/файл/9547/Приказ%20№%20703%20от%2026.07.2017.pdf

7. Приказ Минобрнауки России N 1426 от 4 декабря 2015 г. ("Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата)" (Зарегистрировано в Минюсте России 11.01.2016 N 40536)» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440301.pdf (дата обращения: 20.12.2017).

8. Роберт И. В., Лавина Т. А. Толковый словарь терминов понятийного аппарата нформатизации образования. М.: ИИО РАО, 2009 96 с.

9. Стариченко Борис Евгеньевич О формировании общепрофессиональных ИКТ-компетенций студентов направлений подготовки «Педагогическое образование // Педагогическое образование в России. 2016. №7. С. 97-103

10. Структура ИКТ-компетентности учителей. Рекомендации ЮНЕСКО. – Paris: UNESCO, 2011. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214694.pdf (дата обращения: 20.12.2017)

Педагогика

УДК 37.01

преподаватель Лебедева Наталья Алексеевна
ФКОУ ВО Пермский институт ФСИН России (г. Пермь)

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕОРИИ НАУЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ И ОБЩЕСТВЕ

Аннотация. В статье рассматривается процесс развития термина коммуникация, его понятие и трактовка в различных областях знаний, а также способы обмена информацией. Были рассмотрены концепции развития общества и предпринята попытка сделать вывод о том, что на сегодняший день необходимо построение устойчивого информационного общества.

Ключевые слова: информация, коммуникация, информационное общество, отрасли познания, наука, современный подход к образованию, концепция развития общества.

Annotation. The article discusses the role of philosophy in the training of future professionals dog trainers. Given the ontological and logical grounds the necessity of formulating and solving the fundamental question of philosophy. Disclosed heuristic, methodological significance for philosophy for dog trainers, as well as the influence of philosophy on ethical aspects of the profession.

Keywords: teaching philosophy, philosophy for dog trainers, the main question of philosophy, the role of philosophy, function of philosophy.

Введение. Коммуникация есть неотъемлемая часть жизни каждого человека. Другими словами, процесс коммуникации, это - общение, а без общения человек не сможет усвоить речь, правила поведения, не сможет стать личностью. Коммуникации в современной политике, бизнесе, науке, социуме, где многие говорят, диспутируют, и пишут, а сам термин “коммуникация” уже прочно вошел в понятийный аппарат социально-гуманитарных наук и российское вузовское образование на современном этапе её развития. Коммуникация – явление универсальное, ее содержание и формы попадают в поле зрения многих наук социально-гуманитарного, естественно-научного и технического циклов. И это вызывает необходимость создания теории, интегрирующей и обобщающей достигнутые результаты в данной области. Поэтому теория коммуникации стала обретать статус самостоятельной академической дисциплины в России сравнительно недавно. Несомненно, что коммуникация, как необходимое и всеобщее условие жизнедеятельности человека, всегда привлекала к себе внимание исследователей, что особенно заметно во второй половине XX в. Это было вызвано в первую очередь бурным развитием кибернетики, математической теории коммуникации и современных электронных систем связи. С появлением работ американских ученых Н. Винера, К. Шеннона, У.Р. Эшби, а также наших отечественных ученых А.И. Берга, А.Н. Колмогорова и других. Термины “коммуникация”, “информационный обмен”, “информация” получили широкое распространение в самых разных науках.

Формулировка цели статьи. Рассмотреть современные формы научной коммуникации и их применение в современном образовательном процессе.

6. Местопребывание, наличие лица или предмета – находиться, иметься, оказаться, оставаться, случиться;

7. Фазовость – начинаться, продолжаться, кончаться, завершаться, прекращаться.

Конкретность познавательной задачи, мотивированность формы занятий обучающихся, нацеленной на когнитивное приобретение знаний, умений, навыков, стали главными критериями для нашей систематизации. Кроме того, мы отобрали ряд русских фразеологизмов, в состав которых входят возвратные глаголы, с целью их изучения на практических занятиях по русскому языку. Считаем, что знакомство с русскими фразеологизмами поможет иностранным учащимся не только быстрее освоить грамматическую тему «Возвратные глаголы», но и лучше узнать менталитет русского народа. Ниже в качестве примера приводим некоторые из отобранных нами фразеологизмов, в которых представлены возвратные глаголы русского языка:

Любишь кататься – люби и саночки возить.
Где родился, там и пригодился.
От сумы да тюрьмы не зарекайся.
С дураком связался – в дураках остался!
С кем поведешься – от того и наберешься
Дураков не орут, не жнут, сами родятся.
За глаза бранят – боятся.
Не всё в дело годится, что говорится.
Льстец скрывается под словами, будто змея под цветами.
Большое дело с малого начинается.
Вчера бранились, сегодня помирились.
С кем перекланивались, с тем и побранивались.
Много трудился, да ничего не добился.
Стерпится – слюбится.
Слухом земля полнится.
И хочется, и колется.
Была бы лошадь, а хомут найдётся.
От курицы орёл не родится.
В одно перо птица не водится.
Где тонко, там и рвётся.
Голодной курице во всём зерно видится.
Земля украшается цветами, а человек – трудами.
Всем богам не молись, за семь дел не берись.
Конь о четырёх ногах, а спотыкается.
За ветром в поле не угоняешься; за всякое слово не поверстаешься.
Дружба не терпит никакого обмана и рвётся там, где начинается ложь.
Друзья познаются в беде.
Трус своей тени боится.
Не стыдно не знать, стыдно не учиться.
За всё браться – ничего не сделать.
Любишь кататься — люби и саночки возить.
От сумы да тюрьмы не зарекайся.
С дураком связался — в дураках остался!
Не плюй в колодец – пригодится воды напиться.
А ларчик просто открывался.

*She **respects herself.** – Она **уважает себя.***

Выражение взаимовозвратных значений в английском языке обеспечивают взаимные местоимения *«each other», «one another»*. Может встречаться и нулевая позиция:

*Мы **встретились и** быстро **расстались**. – We **met (each other) and** quickly **parted.***

*Они **встречались** по субботам. – They **met each other** on Saturdays.*

Анализируя использование с глаголом-сказуемым формы *each other*, *one another*, И.Г. Кошевая приходит к выводу: ≪Формы взаимности – всего лишь те устойчивые сочетания, которые используются в языке для усиления направительной силы действия. Их привлечение психологически не обязательно, поскольку они относятся к другому центру приближения. В силу этого возможна их грамматическая неустойчивость, их опущение, подобное тому, которое наблюдается и с частицей *-self.* Ср.: *She **dressed (herself)** quickly. – They **kissed (each other)** and parted*≫ [6].

Безличные конструкции с возвратными глаголами являются особенностью синтаксиса русского языка и в английском языке не имеют абсолютных аналогов. Смысл данных конструкций можно передать личными конструкциями с глаголами *can(cannot)* и *(do not) feel like*:

***Не спится.** – I **(you, we, etc.) cannot get to sleep**. / I **(you, we, etc.) do not feel like sleeping**.*

***Хочется спать.** – I **(you, we, etc.) feel like** sleeping. / I **am (etc.)** sleepy.*

Русские и английские **глаголы в страдательном залоге** соответствуют друг другу:

*Меню **изменяется** каждый месяц. – The menu is **changed** every month.*

Некоторые русские **возвратные глаголы** (*удивляться*, *интересоваться*, *(ис)пугаться,* и др.) в английском языке соответствуют **сочетаниям глагола-связки *to be* с причастием прошедшего времени** (*Past Participle)* от переходных глаголов *to surprise, to interest*, *to frighten*. Сочетание глагола-связки *to be* с причастием прошедшего времени *(Past Participle)* формируют составное именное сказуемое. Приведем примеры:

*Она **интересуется** архитектурой. – He **is interested** in architector.*

*Мы **удивились** его щедрости. – We **were surprised** at his generosity.*

Проанализировав учебные материалы, рекомендуемые для обучения иностранных студентов использовать возвратные глаголы в речи, нами была предпринята попытка систематизировать отобранные для изучения возвратные глаголы, сгруппировав их по темам в более сжатом виде:

1. Общение – знакомиться, видеться, обмениваться, переписываться, договариваться, здороваться, встречаться, прощаться, расставаться;
2. Взаимоотношения – заботиться, соглашаться, мириться, ссориться, бороться, сражаться, обращаться, отказываться;
3. Учебный процесс – учиться, заниматься, готовиться, трудиться, интересоваться, увлекаться, хотеться, стараться, пытаться, добиваться, удаваться;
4. Мыслительное действие – задумываться, казаться, надеяться;
5. Чувства и их выражение – нравиться, удивляться, гордиться, восхищаться, поражаться, волноваться, беспокоиться, бояться, пугаться, обижаться, сердиться, влюбляться, жениться, разводиться, рождаться;

Изложение основного материала статьи. Новые формы научной коммуникации - это соединение личной и опосредованной коммуникации, а также новые электронные способы общения ученых, которые позволяют ученым консультироваться с международным кругом экспертов; быстро распространять новые публикации и научную информацию (в том числе среди незнакомых исследователей); взаимодействовать с властями, бизнесом, публикой по поводу научных открытий; осуществлять научные проекты, требующие больших человеческих ресурсов. Новые способы коммуникации появляются в виде конкурирующих вариантов, которые через один-два года интегрируются в существующую научную коммуникацию или сменяются очередной новинкой. Насколько эффективны компьютерно-опосредованные коммуникации по сравнению с личной коммуникацией? Опосредованные коммуникации могут способствовать развитию сотрудничества, только если они дешевы, часты и спонтанны; возможности компьютерных коммуникаций ограничены, если нет обратной связи в реальном времени. Дж. Уолш и Н. Мэлоуни указывают, что коммуникация включает в себя не просто передачу информации, но выработку общего понимания проблемы и алгоритмов решений. Неформальная, прямая, двусторонняя коммуникация особенно важна при выполнении задач высокой неопределенности. Б. Нарди и С. Уиттэкер подчеркивают важность поддержания социальных отношений в сотрудничестве, создания общей «коммуникативной зоны» с помощью видеоконференций и других видов неформальной электронной коммуникации.

Важная функция личного общения состоит в поддержании целостности коллектива сотрудников: в ходе личных встреч создается совместный опыт, который служит отправной точкой опосредованной коммуникации, так как собеседники получают представление о манере поведения, стиле коммуникации, намерениях друг друга.

Сравнивая телефонное и личное взаимодействие, Р. Гроувс делает вывод, что опосредованная коммуникация придает общению обезличенный характер. Визуальный канал общения позволяет участникам передавать эмоции и оценивать собеседников, хотя потери фактических данных при отсутствии визуальной коммуникации незначительны1.

Электронная почта занимает центральное место среди коммуникативных практик многих групп научного сотрудничества, поскольку она позволяет повысить результативность работы, направлять коммуникацию и привлекать всех участников группы. Асинхронность и низкая стоимость позволяют широко использовать ее в работе научных коллективов. Однако электронная почта зависит от работы почтовых служб, может вызывать недопонимание (в том числе кросскультурного характера) и не гарантирует конфиденциальности. Использование телефона вместе с электронной почтой предоставляет более богатый канал синхронной коммуникации, который передает интонации голоса и допускает уточнения в ходе беседы, однако он не всегда доступен из-за высокой стоимости. В работе организации личная, телефонная и компьютерная

[1]Россова О.В. Роль средств массовой коммуникации в становлении информационного общества: тема диссертации и автореферата по ВАК 22.00.06, кандидат социологических наук. – М. 2012. – С. 74.

коммуникация используется для различных целей, но в синергическом сочетании, а не как альтернативы.

Наука как деятельность по производству знания находится на острие борьбы сил и интересов в информационном обществе: с одной стороны, индустрия знания - востребованный ресурс эпохи информационального капитализма, который стремится управлять производством знания и капитализировать знание; с другой стороны, группы ученых стремятся к самоорганизации с помощью информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) и пересмотру существующих иерархий в науке и во всех областях знания. На разных полюсах этой борьбы находятся технологический детерминизм, который предполагает, что техническое переоснащение приводит к решению социальных проблем, и диалектическая парадигма, утверждающая, что в основе информационального капитализма лежит конфликт между логикой сотрудничества и соперничества: соперничеству соответствует капитализация и коммерциализация знания (доступ к знаниям на основе спроса и предложения), а сотрудничеству - свободный обмен знаниями, - находятся на разных полюсах этой борьбы. Исходя из этого необходимо различать представления о роли науки в концепциях постиндустриального, информационно-компьютерного, сетевого общества и общества знания. Осевым социальным принципом «грядущего постиндустриального общества», по Д. Беллу, является центральное место теоретических знаний как источника нововведений и формулирования политики, а университеты и исследовательские организации, где знание кодифицируется и обогащается, оказываются «осевыми структурами нарождающейся цивилизации». Белл подчеркивает, что нельзя рассматривать информационное общество лишь как преобладание сектора услуг в структуре ВВП, а постиндустриальное общество неоднократно описывается как общество знания. Главным источником структурных сдвигов в обществе Белл называет «изменение в характере знания» - интенсивный рост и разветвление наук, интеллектуальных технологий.

Й. Масуда, автор концепции построения информационного общества в Японии, особый упор делал на расширение познавательных возможностей человека. В отличие от Белла, Масуда подчеркивал, что «компьютерно-коммуникационная техноогия определяет фундаментальную природу информационного общества», а социальным символом нового общества является информационная инфраструктура (сети), которая приходит на смену фабрике индустриального общества и супермаркету общества потребления. Ведущими в экономике информационно-компьютерного общества становятся «отрасли, ориентированные на информацию»; главным результатом социальной деятельности объявляется производство и использование знаний, а основным фактором развития - информация и творчество. Таким образом, в концепции ИКО основной упор делается на технологическое развитие общества; знание трактуется в расширительном смысле, а субъектами создания знания как ценности становятся не ученые как новая элита, а каждый пользователь информационных сетей.

В сетевом обществе эффективность и конкурентоспособность зависят от способности производить, обрабатывать и эффективно применять «информацию, основанную на знании» (формальное знание, применимое для достижения конкретной цели). В информациональном капитализме

The window ***opened.*** *– Окно* ***открылось.***

Главная черта русских возвратных глаголов – непереходность, поэтому сопоставление структур предложений с возвратными и невозвратными глаголами при обучении иностранных студентов может существенно облегчить этот путь:

Он ***возвратился*** *вчера. – He* ***returned*** *yesterday.*

Он ***возвратил*** *книги вчера. – He* ***returned*** *the books yesterday.*

Он давно ***изменился****. – He* ***changed*** *long ago.*

Он давно ***изменил*** *свои взгляды. – He* ***changed*** *his views long ago.*

В некоторых случаях значения русских возвратных глаголов передаются глаголами в страдательном залоге, например:

Над нами ***смеются.*** *–* ***We are laughed*** *at.*

Необходимо знать, что русским возвратным глаголам в английском языке соответствуют глаголы в действительном залоге, когда глаголы с постфиксом *-ся* обозначают действия, происходящие с предметами, обозначаемыми подлежащими:

Зеркало ***разбилось.*** *– The mirrow* ***broke.***

Выражение её лица часто ***меняется****. – The expression of her face often* ***changes.***

Глаголам собственно-возвратного значения русского языка в английском языке соответствуют глаголы с возвратными местоимениями (Reflexive Pronouns), которые образуются путем прибавления суффикса **–** ***self*** ***(-selves*** во множественном числе) к притяжательным местоимениям *my, our, your*, личным местоимениям в объектном падеже ***him, her, it, them*** и неопределенному местоимению *one*: ***myself, yourself, ourselves*** и т.п. Возвратными местоимениями в английском языке выражаются категории лица, числа, в 3-м лице единственного числа – категория рода. Далее приведём примеры английских собственно-возвратных глаголов и предложений:

enjoy oneself – (развлекаться);
hurt oneself – (удариться);
cut oneself – (порезаться);
kill oneself – (убить себя);
blame oneself – (винить себя).
He hurt himself . – Он ушибся.
She introduced herself. – Она представилась. / Она представила себя.

Сочетание «*глагол* + *возвратное местоимение*» рассматривается либо как свободное словосочетание переходного глагола с возвратным местоимением в роли прямого дополнения, либо как возвратный глагол, причём в русском языке для выражения собственно-возвратного значения обязательно присоединяется постфикс *-ся/сь*, в английском же языке при отсутствии дополнения возвратное местоимение может опускаться, как видно в приведённых ниже примерах:

Hide *behind the car. –* ***Спрячьтесь*** *за машиной.*

The soldjers ***washed, shaved and dressed*** *– Солдаты* ***умылись, побрились и оделись.***

В некоторых случаях английским словосочетаниям *глагол* + *возвратное местоимение* в русском языке соответствуют словосочетания, в состав которых входит переходный глагол и местоимение *себя*:

They ***hear themselves.*** *– Они* ***слышат себя.***

русских возвратных глаголов в сопоставлении с их функционированием в языках обучаемых или в языках-посредниках. Сопоставительное изучение возвратных глаголов обосновано и в рамках лингвометодического аспекта.

Необходимость и возможность обучения иностранных студентов грамматическому аспекту русского языка, в частности, возвратным глаголам на основе сравнительного анализа, обусловлены рядом факторов. Ниже приведём некоторые из основных:

- многообразие (13 798 единиц) [8];
- частотность употребления, их коммуникативная значимость;
- отсутствие единой методики обучения возвратным глаголам;
- низкий уровень владения данным грамматическим материалом студентами;
- трудность материала.

Трудности в усвоении возвратных глаголов англоговорящими иностранцами и ошибки в их употреблении объясняются не только сложностью данной грамматической категории, но и существенными отличиями категории возвратности в английском языке.

Специфика работы над возвратными глаголами в англоговорящей аудитории в настоящее время представляет для нас большой интерес. Это связано с тем, что многие иностранные студенты, изучающие РКИ, владеют английским языком, который может выступать в данной ситуации либо посредником в изучении нового языка, либо его антагонистом.

Трудности, которые встают перед англоговорящими студентами при изучении русских возвратных глаголов, сопряжены как со сложностью самой темы, так и с особенностями английских возвратных глаголов.

Преследуя лингвометодические цели, В.Н. Вагнер сочла целесообразным классифицировать все глаголы с постфиксом - *ся*, не исключая и глаголов страдательного залога, по лексико-грамматическим признакам. Так, учёной было выделено пять разрядов: глаголы общевозвратного значения, собственно-возвратного значения, взаимновозвратного значения, безличные глаголы с возвратными глаголами и глаголы страдательного залога [1].

В английском языке один и тот же глагол может иметь значение переходности и непереходности, поэтому освоение **глаголов общевозвратного значения** в русском языке типа:

to close – закрывать(ся),
to change – изменять(ся),
to return – возвращать (ся),
to stop – останавливать(ся),
to begin – начинать(ся),
to end – кончать(ся),
to finish – заканчивать(ся),
to open – открывать(ся),
to continue – продолжать(ся) и т.д., как показывает практика работы, вызывают у англоговорящих студентов самые большие затруднения, так как в русском языке глагол обычно не может совмещать значения переходности и непереходности. Приведём примеры предложений:

*The producer **stopped** the show. – Продюсер **остановил** шоу.*
*The show **stopped** at 7 p.m. – Шоу **остановилось** в 7вечера.*
*I **opened** the window. – Я **открыла** окно.*

производство, управление и распределение «обладают способностью работать как единое целое в реальном времени в глобальном масштабе»; как следствие, научные сообщества реорганизуются в глобальные сети. Глобальный сетевой капитализм - это динамичная номадическая система, части которой перманентно реорганизуются и изменяют границы, а характеристиками интеллектуальных работников которой становятся независимость от границ и мобильность во всех направлениях2. Построение общества знания - часть политики многих государств. Один из теоретиков концепции Н. Штер утверждает, что современное общество уже можно описать как общество знания, так как «знание проникло во все сферы жизни». Из черт общества знания особо стоит подчеркнуть развитие науки как производительной силы экономики и насыщение всех сфер жизни научным знанием, характерное для зрелой стадии развития науки и ее высокой интеграции в политическую, экономическую, социальную деятельность. В отличие от технократизма, в этой концепции утверждается, что экспоненциальный рост знаний в мире не обладает непосредственным практическим воздействием, а внедрение научного знания - это открытый процесс, зависящий от институциональных условий и политических трактовок (в связи с этим говорят о национальных «обществах знания»).

По сравнению с информационным обществом, ИКТ рассматриваются не как движущая сила социальных изменений, а как сочетание информации со знаниями людей. Обсуждая смену «дежурной парадигмы» с постиндустриализма на информационализм, Д. Лайон призывает рассматривать информационное общество как проблематику, не как данность, избегать детерминизма, утопизма и построения прогнозов в отрыве от мировой экономики. Отечественные авторы подчеркивают, что «путь к достижению общества знания - это скорее креативный прорыв, чем анализ статистических данных» и что стратегия должна быть направлена на достижение социальной устойчивости, компенсацию доминирования глобального капитала динамичным социокультурным развитием. Использование компьютеров не делает общество информационным; информатизация - это процесс возрастающего использования информационной технологии для производства, переработки, хранения и распространения знаний. Наибольшую ценность имеет информация, переведенная в форму знания - адаптированная, формализованная, структурированная. Функцию перевода информации в знания и выполняют знаниевые работники, ученые. Массовое производство сменяется уникальными, единичными проектами, и решающее значение в науке имеет налаживание прямых и обратных связей между производством и потреблением знаний, а также внедрение сетевой организации в структуры института науки.

Итак, по мере развития общества процесс коммуникации последовательно охватывает весь комплекс политических, экономических, социальных

---

[2] Царева А. В. Современные практики и формы Интернет-коммуникации // Общество знания: от идеи к практике. - СПб., 2009. - С. 56.

отношений, а также становится необходимым и все более насыщенным, содержательным элементом любой человеческой деятельности. Коммуникация имеет огромное количество трактовок, а термином пользуются не только в языкознании, но и в таких науках как, культурология, лингвистика, психология, философия и другие. Всестороннее изучение феномена коммуникации обусловливает необходимость его междисциплинарного исследования, привлечения инструментария и потенциала многих наук. Теория коммуникации как система современного научного знания является комплексной и относительно самостоятельной отраслью. Это означает, что она дает системное, комплексное знание о коммуникации в природе и обществе, обобщая и интегрируя сведения, добытые в других областях научного знания.

Научная коммуникация, в свою очередь, это – абсолютно необходимый способ обмена идеями, свежей информацией между участниками научного процесса, она происходит на всех этапах научного цикла: исследование - экспериментальная проверка - публикация - дискуссия - борьба научных школ и направлений. Она включает в себя формальную и неформальную, устную и письменную, очную (непосредственная) и заочную (опосредованная), первичная и вторичная. Формальная коммуникация подразумевает под собой письменную и устную формы, т.е. статьи, сборники, монографии, а также публичные защиты магистерских, кандидатских или докторских диссертаций, их тексты и авторефераты. Непосредственная и опосредованная формы научной коммуникации касаются скорее распределения ролей их участников, в том смысле, что первая форма предполагает прямой контакт участников, обменивающихся информацией в отмеченных выше случаях, в то время как вторая форма предполагает наличие одного или нескольких опосредованных звеньев. К опосредованному типу научного общения и коммуникации с некоторой натяжкой можно отнести и общение современных ученых с представителями предшествующих поколений в науке через их публикации, как и заочное общение участников научной дискуссии в журналах или электронные телеконференции. По нашему мнению, необходимо выделить следующие блоки нравственных проблем научного общения: а) этику научного исследования; б) этику научной публикации и соавторства; в) этику научной дискуссии, полемики, научной критики.

Таким образом, по сравнению с информационным обществом, ИКТ рассматриваются не как движущая сила социальных изменений, а как сочетание информации со знаниями людей.

Как выяснилось, отечественные авторы подчеркивают, что «путь к достижению общества знания - это скорее креативный прорыв, чем анализ статистических данных» и стратегия должна быть направлена на достижение социальной устойчивости, компенсацию доминирования глобального капитала динамичным социокультурным развитием. Использование компьютеров не делает общество информационным; информатизация - это процесс возрастающего использования информационной технологии для производства, переработки, хранения и распространения знаний. Наибольшую ценность имеет информация, переведенная в форму знания - адаптированная, формализованная, структурированная. Функцию перевода информации в знания и выполняют знаниевые работники, ученые. Массовое производство сменяется уникальными, единичными проектами, и решающее значение в науке имеет налаживание прямых и обратных связей между производством и

students to reflexive verbs of the Russian language is proved on the basis of comparative analysis.

Keywords: foreign students, grammar, reflexive verbs, comparative analysis, phraseological units.

Введение. Категория «возвратные глаголы» присутствует во многих языках мира, однако в каждом языке, располагающем возвратными глаголами, есть свои особенности образования и употребления таких глаголов. Так, возвратные глаголы в немецком языке функционируют лишь с участием возвратного местоимения *sich*, также изменяющегося по лицам и числам. Например: Ich kämme mich – я причесываюсь. Большинство немецких возвратных глаголов являются таковыми и в русском языке. Возвратные глаголы французского языка называются местоименными. Возвратной частицей выступает частица *se* (или её формы *me, te* или *nous* и *vous* в зависимости от лица и числа). Местоименные глаголы во французском языке далеко не всегда аналогичны глаголам на – *ся* в русском. Например, se promener во французском языке соответствует русскому глаголу *гулять*.

Формулировка цели статьи. Приступив к освоению неродного языка, иностранные студенты, так или иначе, начинают сравнивать факты родного и изучаемого языков. Поэтому при организации учебного процесса необходимо учитывать данный фактор. Руководствуясь этим, целью данной статьи мы видим лингвометодическое описание возвратных глаголов в русском и английском языках (большинство иностранных студентов владеют английским языком как языком посредником), делающее акцент на выявлении их сходных и отличительных черт. Такой подход способствует выявлению несовпадений на данном участке языковой системы, выбору оптимальных решений в отборе и методической подаче материала, предупреждению интерференционных ошибок.

Изложение основного материала статьи. Возвратные глаголы в русском языке являются частотными: к ним относится более трети всех глаголов от общего количества, то есть 13 798. Эта цифра зафиксирована «Обратным словарём русского языка» [8].Так называемые глаголы русского языка на – ся, обладая богатым набором лексических значений, можно встретить в разных стилях речи и во всех сферах общения. А.В. Бондарко, Б.Ю. Норман, А.А. Шахматов, М.А. Шелякин, Н.А. Янко-Триницкая исследовали специфику возвратных глаголов русского языка с позиций лингвистики. В разные периоды времени проблеме обучения иностранных студентов русским возвратным глаголам посвящали свои труды и представители отечественной методической школы РКИ (Э.И. Амиантова, В.Н.Вагнер, М.А. Веселова, И.И. Гадалина, Н.И. Киселева, С. Г. Лобашкова, Н.Я. Суржикова, О.В. Чагина и др.). Л.Г. Петровой, В.Х. Карасёвой был исследован системно-функциональный подход к обучению возвратным глаголам русского языка [7].

Однако до сих пор многие моменты этой темы ждут своих исследований вследствие её многоспектральности. Постоянный интерес к исследованию данной темы поддерживается тем, что лексико-грамматическая природа русских возвратных глаголов проявляется в органичном сплетении в них как грамматических, так и лексических начал, в многообразии выражаемых семантических характеристик, в неоднородности соотношения возвратных и соответствующих невозвратных глаголов, а также в возможности исследования

2. Свадьбина Т.В. Семья и российское общество в поиске обновления. Н.Н.: Изд-во НГПУ, 2000, – 339 с.
3. Мацковский М.С., Гурко Т.А. Молодая семья в большом городе. М.: Знание, 1986, – 46 с.
4. Антонов А.И., Медков В.М. Социология семьи. М., 1996, - 304 с.
5. Свадьбина Т.В., Немова О.А., Пакина Т.А. Путь за рубеж: воплощенная мечта или трэффик? 2007, - 79 с.
6. Пакина Т.А., Немова О.А. Проблемы возрождения семейных духовно-нравственных ценностей как профилактика трэффика // Семья и семейные отношения: современное состояние и тенденции развития. Под общей редакцией проф. З.Х. Саралиевой. - Н.Новгород: Изд-во НИСОЦ, 2008. - С. 148-150.
7. Пакина Т.А., Немова О.А., Ретивина В.В. Роль семьи в формировании трудовых установок студенческой молодежи. Монография. - Н.Новгород: Типография «Поволжье», 2013. - 150 с.

Педагогика

УДК: 378

кандидат педагогических наук,
доцент Петрова Лиллия Геннадиевна
Белгородский государственный национальный исследовательский университет, (г. Белгород);
магистрант кафедры русского языка, профессионально-речевой и межкультурной коммуникации Елфимова Анна Владимировна
Белгородский государственный национальный исследовательский университет, (г. Белгород);
магистрант кафедры русского языка, профессионально-речевой и межкультурной коммуникации Шевченко Наталья Николаевна
Белгородский государственный национальный исследовательский университет, (г. Белгород)

ОБУЧЕНИЕ АНГЛОГОВОРЯЩИХ СТУДЕНТОВ РУССКИМ ВОЗВРАТНЫМ ГЛАГОЛАМ НА ОСНОВЕ СРАВНИТЕЛЬНОГО АНАЛИЗА И С УЧЁТОМ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОГО ФОНДА РУССКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье рассматривается категория возвратных глаголов в некоторых языках мира, приводится сравнительный анализ возвратных глаголов английского и русского языков, обосновывается целесообразность обучения зарубежных англоговорящих студентов возвратным глаголам русского языка на основе сравнительного анализа.

Ключевые слова: иностранные студенты, грамматика, возвратные глаголы, сравнительный анализ, фразеологизмы.

Annotation. The article deals with the category of reflexive verbs in some languages of the world; comparative analysis of reflexive verbs of English and Russian languages is given, the expediency of teaching foreign English-speaking

потреблением знаний, а также внедрение сетевой организации в структуры института науки.

Выводы. Рассмотренные концепции развития общества особое внимание уделяют развитию теоретического знания, расширению роли науки в обществе, глобализации сетевых научных сообществ. Процесс развития науки сопровождается борьбой глобальной капитализации знаний и развития науки как общественного блага. Отсюда вытекает необходимость построения устойчивого информационного общества, которая актуальна для России на сегодняшний день.

Литература:

1. Березин В.М. Массовая коммуникация: сущность, каналы. Действия. Серия: Практическая журналистика. - М.: РИП-холдинг, 2010. - 130 с.
2. Бородич А. А. Ценностные факторы процесса научного познания // Социология. 2012. № 2. С. 69-70
3. Дзялошинский, И.М. Деловые коммуникации. теория и практика: Учебник для бакалавров / И.М. Дзялошинский, М.А. Пильгун. - Люберцы: Юрайт, 2016. - 433 с.
4. Емельянова Н.Н. Научные коммуникации: к проблеме демаркации границ публичности. — М.: Философская мысль, 2014. — № 11. — С. 85.
5. Коноваленко, М.Ю. Теория коммуникации: Учебник для бакалавров / М.Ю. Коноваленко, В.А. Коноваленко. - М.: Юрайт, 2013. - 415 с.
6. Лазар М.Г., Хайми И.В. Возможности этического регулирования компьютерной коммуникации. Основы компьютерной этики // Уч. зап. РГГМУ, 2006, № 2. 7.
7. Лазар М.Г. Сетевой этикет как форма регуляции компьютерной коммуникации // Уч. зап. РГГМУ, 2006, № 3.
8. Мамедов А. К. Общество знания: парадоксы развития // Социология. 2011. №3. - С. 68.
9. Решетникова Е. В. Научные коммуникации: эволюция форм, принципов организации // Электронный ресурс. - Н.: Сибирский государственный университет телекоммуникации и информатики, 2014. - 120 с.
10. Россова О.В. Роль средств массовой коммуникации в становлении информационного общества: тема диссертации и автореферата по ВАК 22.00.06, кандидат социологических наук. – М. 2012. - 60 с.
11. Сидоров, Е.В. Общая теория речевой коммуникации / Е.В. Сидоров. - М.: РГСУ, 2013. - 222 с.
12. Спивак, В.А. Деловые коммуникации. теория и практика: Учебник для академического бакалавриата / В.А. Спивак. - Люберцы: Юрайт, 2016. - 460 с.
13. Царева А. В. Современные практики и формы Интернет-коммуникации // Общество знания: от идеи к практике. - СПб., 2009. - С. 55-56
14. Чамкин, А.С. Основы коммуникологии (теория коммуникации): Учебное пособие / А.С. Чамкин. - М.: НИЦ ИНФРА-М, 2013. - 350 с.
15. Шарков Ф.И. Основы теории коммуникации. - М.: Издательский Дом “Социальные отношения”, издательство “Перспектива”, 2009. – 248 с.

Педагогика

УДК: 371.38

доктор филологических наук, доцент Лисицкая Лариса Григорьевна
Армавирский государственный педагогический университет (г. Армавир);
кандидат филологических наук, доцент Павленко Ирина Васильевна
Армавирский государственный педагогический университет (г. Армавир)

ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье представлен силуэт работы по формированию лексикографической компетентности младших школьников и внедрения ее в учебный процесс для успешного познавательного развития младших школьников. Наличие словарей разных типов позволяет, по мнению авторов, значительно расширить и разнообразить работу учителя начальных классов в данном аспекте.

Ключевые слова: Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, лексикография, лексикографическая компетентность, лексикографические умения, словарь, словарная статья.

Annotation. The paper presents the silhouette of the work on the formation of lexicographic competence of junior schoolchildren and its introduction into the educational process for the successful cognitive development of younger schoolchildren. The availability of dictionaries of different types allows, according to the authors, to significantly expand and diversify the work of the primary school teacher in this aspect.

Keywords: Federal state educational standard of primary general education, lexicography, lexicographic competence, lexicographic skills, dictionary, dictionary entry.

Введение. Значение словарей в жизни современного человека велико, так как ежедневно возникают вопросы типа, как сказать, что это такое, как написать то или иное слово, как поставить ударение в слове и т.п. Можно самостоятельно решить эти вопросы, поработав со словарями разных типов, но для этого нужно уметь и мотивированно хотеть работать со словарями. Начальная школа стоит на первом этапе подготовки детей к работе со справочной литературой. В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования названы метапредметные результаты освоения младшими школьниками программы, среди которых «использование различных способов поиска (в справочных источниках и открытом учебном информационном пространстве сети Интернет), сбора, обработки, анализа, организации, передачи и интерпретации информации в соответствии с коммуникативными и познавательными задачами и технологиями учебного предмета» [1]. Таким образом, работа в начальной школе с разными типами лингвистических словарей будет способствовать формированию лексикографических умений, что, в свою очередь, повысит уровень познавательного развития детей. В соответствии с требованиями времени к познавательному развитию младших школьников идет подготовка будущих педагогов начальной школы [2].

Формулировка цели статьи. В статье представлен силуэт работы по

нормами и четкими установлениями традиции, но исходит из соображений удобства и приемлемости для каждой отдельной пары из найденного сообща компромиссного решения, удовлетворяющего, прежде всего, потребностям самих супругов. Супружеские отношения становятся центральным стержнем жизнедеятельности семьи, растет значимость и ценность взаимной удовлетворенности компонентами брака. Репродукция не является более приоритетной, откладывается на более поздний срок, причем, часто наблюдаются установки на малодетность (которые усиливаются с рождением первенца). С ростом стажа совместной жизни усиливается гомогенность супругов, складывается общность интересов, появляются семейные традиции праздников, совместных вечеров, а также общие "семейные" друзья. Досуг одомашнивается, что связано также и с трудностями совместного с детьми отдыха. Рост разводов и внебрачных рождений, неполные (материнские) семьи и возникающие в связи с этим трудности социализации детей являются характерными чертами современного состояния института семьи.

Таким образом, семья эволюционирует параллельно трансформации общества, и несмотря на утрату институциональными аспектами брака своего решающего значения, моногамия сохраняет личную, индивидуальную значимость, она лишь развивается в поиске новых адаптивных форм, связанных с ростом интимности и автономии супругов. Так, переход современной модели функционирования семьи от традиционной к демократической, супружеской сопровождается движением в сфере семейной власти от авторитарности к коллегиальности, в сфере экономической деятельности семьи – от полоролевого разделения к унификации, в сфере мотивации формирования и продолжительности брачного союза – от практических к эмоциональным качествам, в семейных отношениях – от строго заданной ритуальности и рутинности к интимности и психологической адаптированности, в воспитании детей – от управления к партнерству.

Новый тип отношений, хотя и кажется менее устойчивым, ибо не опирается на неизменный авторитет мужа-главы, строгое распределение прав и обязанностей по половозрастному признаку, регламентированное ролевое и статусное взаимодействие и нормы обычая и традиции, все же создает большее пространство для формирования гармоничных, индивидуально-приемлемых взаимоотношений в семейной сети, предоставляет обширное поле для самоактуализации ее членов, поиска поливариантных, компромиссных способов совместной жизнедеятельности при сохранении личного стиля жизни каждым членом семьи. Тенденции, характерные для современной моногамии – автономизация брачности, сексуальности и прокреации, переход в выборе брачного партнера от закрытой к открытой системе, множественность моделей семьи, превращение развода в атрибут брака – не должны ассоциироваться с кризисом семьи и моногамии, в частности. Классическая (традиционная) моногамия сужает свои границы, при этом растет число альтернативных форм (внебрачных, неполных, бигамных, коммунальных, гомосексуальных и др.), но, несмотря на существенную ее трансформацию, остается «базовой семьей». Современная социальная политика в отношении развития и поддержки института семьи нуждается в серьезной трансформации.

Литература:

1. Голод С.И. Семья и брак: историко-социологический анализ. СПб., ТОО «Петрополис», 1998, – 272 с.

✓ практиковать для женщин свободный режим работы, вводить гибкие графики;

✓ развивать инфраструктуру, особенно информационную: через создание форм самозанятости и семейного (малого) бизнеса, а также через развитие сферы услуг;

✓ ориентировать социальную политику на четыре типа современных женщин: «карьерную», «профессионально-ориентированную», «работающую мать» и «домохозяйку».

Она также выступает за решение на государственном уровне вопроса об оплачиваемом материнстве, придании ему статуса социально значимого вида деятельности, как любой другой работе, в которой заинтересовано государство и общество в целом.

Суть социально-ориентированной рыночной экономики состоит в обеспечении сильной социальной поддержки семьи со стороны государства (не опеки, а помощи семье самостоятельно справиться с возникающими трудностями). Принципы семейной политики интегрируют в себе социальный менеджмент, социальную политику и систему социальной поддержки семьи (2, с. 301);

✓ принцип суверенности семьи, свободы образа жизни;

✓ социального и делового партнерства семьи и государства, открывающего возможности к самообеспечению семьи;

✓ социальной защищенности и социальной справедливости, гарантии достойного уровня жизни и поддержки со стороны государства на случай непредвиденных «рисков»;

✓ адресной социальной помощи и дифференцированного подхода к ее оказанию;

✓ координации действий органов социальной защиты, охраны материнства и детства с общеобразовательными, правоохранительными, медицинскими, валеологическими, культурными центрами и общественными объединениями.

«Граждане должны знать, что государство заинтересовано в укреплении традиционной семьи и не экономит средств на ее поддержание».

В обществе ничего невозможно насадить насильно, так же нельзя репрессивными, авторитарными мерами вернуть время расцвета расширенной многодетной традиционной, основанной на браке семьи, невозможно изменить общественное отношение и уничтожить появившиеся ценности индивидуализма, независимости, автономии отношений, свободы выбора. Но с помощью грамотной социальной политики, наличия комплексных мер социального менеджмента и стимулирования, можно поддержать и сохранить полную двухдетную семью как основную, приоритетную форму человеческого общежития.

Выводы. Итак, в процессе работы выяснили, что некоторые новые явления, связанные с институтом современной семьи, есть лишь естественные трансформационные процессы, созвучные общемировым тенденциям. В настоящее время традиционный (авторитарный, патриархальный) тип семьи с четкой ролевой регламентацией уже не является доминирующим и, наряду с ним, функционируют и развиваются различные модели стили семейного взаимодействия. Общество все более терпимо относится к неоднородности образа жизни различных семей, и выбор его не принципиален, не задан

формированию лексикографической компетентности младших школьников и внедрения ее в учебный процесс для успешного познавательного развития младших школьников.

Задачи:

1) изучить лингвистическую, психолого-педагогическую, научно-методическую литературу с целью выявления сущности понятий: лексикография, словарная статья, заглавное слово, типология словарей;

2) провести анализ программы и учебных комплексов с точки зрения возможностей использовать лингвистические словари на уроках русского языка;

3) изучить опыт работы с лингвистическими словарями в начальной школе;

4) создать систему работы с разными типами лингвистических словарей и проверить на практике ее эффективность.

Изложение основного материала статьи. Анализ лингвистического теоретического материала показал, что все словари делятся на два типа: филологические и энциклопедические. В первых даются сведения о слове, во вторых, — о понятии, названном словом. В свою очередь, филологические словари делятся на два типа: словари многоязычные (чаще всего двуязычные), которые обычно используются при изучении какого-либо иностранного языка, и одноязычные, в которых слова объясняются при помощи слов этого же языка.

Одноязычные словари включают комплексные словари, в которых слово характеризуется комплексно, то есть с разных точек зрения, и аспектные, в которых слово представлено в каком-либо аспекте. К комплексным относятся толковые нормативные и толковые ненормативные словари. Аспектные словари включают исторические, этимологические, синонимические, фразеологические, орфографические, орфоэпические, диалектные словари, словообразовательные, словари новых слов, антонимические словари, омонимические, системные словари, словари сокращений, трудностей, правильностей, сочетаемости, частотные словари, обратные, грамматические.

В настоящее время создан толковый словарик для учащихся начальных классов. Использование толкового словарика [3] придаёт всей работе не расплывчатый характер, а делает её легко управляемой. Теоретический материал по многозначности в начальной школе не даётся, поэтому задача учителя познакомить младших школьников в практическом плане. Этой работе помогает толковый словарик [3, с. 11-14]. Словарик рассчитан на всех учащихся младших классов и может быть с успехом использован на уроках русского языка. В нём содержатся следующие сведения: даётся краткое толкование каждого значения слова; в словарной статье приводятся производные слова (например, осветить – несов. освещать; сущ., освещение, -я, ср.); все слова снабжены ударениями, а трудных случаях указывается также произношение; при всех словах даются основные грамматические формы; приводятся примеры употребления слов в речи, а также фразеологизмы, включающие данное слово; стилистически ограниченные слова имеют пометы, указывающие на сферу употребления слова [3].

Работая с толковым словариком, учащиеся узнают объяснение значения слов, их грамматическую и экспрессивно-стилистическую характеристику, отмечают их нормативное написание. Толковый словарик - первый в жизни

учащегося начальной школы справочник подобного типа. Поэтому ученику нужно подробно и доступно объяснить, в чем особенности этой книги, когда и как ее следует использовать, когда к ней необходимо обращаться, каким образом её следует «читать». Одновременно важно обратить внимание ученика на то, что его первый, пока ещё небольшой по объёму толковый словарик, что в последующие годы обучения, в старших классах, он будет пользоваться более полным по состав толковым словарём, что существуют многотомные словари данного типа. Тут желательно сказать о том, что есть и другие словари русского языка (орфографический, орфоэпический, словообразовательный, синонимов, антонимов и другие). Это нужно сделать для того, чтобы ученик понял, осознал, насколько важны словари в жизни человека, что они являются самыми настоящими помощниками всем тем, кто хочет научиться учиться.

Рассказывая о словарике, его отличиях от других книг, следует подчеркнуть, что словарь не читают подряд, как обычное художественное произведение или как учебник. К словарю надо обращаться только по мере необходимости, для того, чтобы узнать, например, что значит то или иное слово, или для того, чтобы выяснить, как произноситься, пишется конкретное слово.

Следующим этапом должно стать совместное изучение с учеником или учениками в классе вступительной статьи к словарику, объяснение каждого положения её. При этом важно обратить особое внимание, во-первых, на то, что в словарике, как принято в словарях, все слова помещены в алфавитном порядке. Следовательно, для нахождения слова нужно хорошо знать алфавит или обращаться за справкой к алфавиту. Во-вторых, нужно изучить и запомнить сокращения, принятые в данном словарике, они приведены во вступительной статье, что позволяет восстановить в памяти значение того или иного сокращения, используемого в этом словарике. Нужно тут же отметить, что многие сокращения в словарике приняты и в учебнике русского языка, и в других учебных книгах по русскому языку.

Далее учитель должны обратить внимание учеников на то, что толковый словарик предназначен именно для учащихся начальной школы, что в нем учтены интересы и творческие возможности младшего школьника, что словарик, может быть, использовать не только на уроках русского языка, но и во внеклассной работе, а также при изучении других предметов и при общении в кругу семьи.

Приёмы работы с учениками должны быть направлены на то, чтобы выработать у младших школьников умение вдумчиво работать со словарной статьёй:

1) Располагать приведенные учителем слова в алфавитном порядке и сверять выполнение задания со словариком;
2) Искать слова в словарике одной тематики, например, название животных, растений и располагать по алфавиту;
3) Находить ошибку в алфавитном расположении слов: какое слово «заблудилось»;
4) Указать несколько букв перед буквой Ф, несколько букв после М;
5) Назвать шесть последних букв алфавита, пять букв после К, пять букв после О, Д и т.д.

Задерживаться на подобных упражнениях не следует. Как только почувствуете, что большая часть класса овладела умением отыскивать нужное

семья у И.С. Голода. Ранее наметившиеся направления трансформации семьи, скорее всего, сохранятся: развод превращается в обыденную практику, нормальное явление; свободные союзы и законные браки будут существовать на равных, и выбор одной из этих форм будет связан скорее с соображениями удобства, нежели с принципами; новое положение женщины, ее равенство с мужчинами, прежде всего в сфере ролевых установок, еще более утвердится; сохранится тенденция малодетности и нуклеарности; институциональные, традиционные аспекты брака станут мене значимыми. В идеале, семья движется к увеличению личной свободы, равенству статусов и взаимопониманию ее членов: «оставаясь первичной домашней общностью социума, семья превратилась в самую интимную группу, обладающую близко разделяемым чувством солидарности и отвечающую глубоким, взаимно требовательным личным потребностям» (1, с. 238).

В силу богатства эволюционного потенциала моногамной семьи, а также инертности, традиционности культуры можно с уверенностью говорить о том, что ценности моногамии сохранятся, пусть с небольшими изменениями, еще в течение многих десятилетий, просто потому что в настоящий момент ни одна альтернативная форма не может без существенных потерь для общества заменить современную моногамию.

Что касается помощи современной семье, то здесь и речь не может идти о применении насильственных, репрессивных мер, искусственно насаждающих традиционную многопоколенную расширенную многодетную (патриархальную) семью – в силу их архаичности они просто не приживутся в общественном сознании и, напротив, вызовут лишь протест, отторжение, намеренное нарушение (2, с. 100).

А.И. Антонов предлагает лозунг «малый бизнес – семье», он видит выход из «кризиса» в семейном бизнесе, совладении всех членов семьи некоей собственностью, открытии домашнего производства. В собственности видится ему не только материальный, но и нравственный аспект: в заботе о детях и совместном семейном труде он видит предпосылки возрождения ценностей и традиций многопоколенной хозяйской семьи.

Для определения приоритетных направлений государственной семейной политики, необходимо в первую очередь выяснить: кому и как помогать? Государство поддерживает тот тип семьи, который в данный момент наиболее устойчив и стабилен («средний тип»), а не слабые, нуждающиеся в социальной опеке семьи (материнские, неполные, несовершеннолетних родителей и т.п.). Это, прежде всего полная, зрелая, стабильная супружеская семья с двумя детьми – базисная форма современной моногамии, воплощение семейного образа жизни.

Л.В. Бабаева (2, с.298) предлагает внести в Федеральную программу следующую систему мер по укреплению семьи и связанному с этим повышению статуса женщины (и материнства) во всех сферах жизни общества:

- ✓ дифференцировать политику льгот;
- ✓ мультиплицировать эффект от женской занятости в сфере услуг, малого бизнеса, и т.п.;
- ✓ обеспечить профессиональное переобучение и переподготовку женщин, принимать на работу по результатам тестирования;
- ✓ поддерживать работодателей, сохраняющих места для женщин;

тех пор, пока она способна будет удовлетворять потребности общества…» (2, с. 105).

Формулировка цели статьи. В данной статье проведен анализ трансформации института современной семьи, обозначены перспективы его развития и ориентиры социальной семейной политики.

Изложение основного материала статьи. Семья трансформируется параллельно с обществом, одновременно изменяются требования последнего к ней и наиболее значимые функции семьи. В этой трансформации есть свой прогрессивные стороны, она предполагает поливариантность направлений развития, некую потенцию, заключенную и в множественности моделей семьи, и в гибкости эволюционного потенциала, и в перспективности формирующихся супружеских ценностей и форм межличностного взаимодействия в семье, а также в усложнении ее социальных функций (формировании новых, отвечающих потребностям индивидов): «семья изменяется как по законам общества, так и по своим собственным, что и открывает простор для проявления личностного многообразия». (1, с. 239). Поэтому, говоря о современной семье, нужно употреблять множественное число – ибо речь не может идти об одной универсальной модели, но о нескольких, индивидуально приемлемых формах. Что же касается прогнозов дальнейшего развития семейных отношений, то большинство исследователей в разных странах проводят идею концентрации семейной жизни скорее вокруг брака, чем вокруг детей (репродукции), акцентируя в первую очередь значимость супружеских отношений.

С ростом личного дохода индивидов и, как следствие, уменьшением семейной взаимозависимости супругов и устранением необходимости тщательно планировать финансы, исчезнет одна из причин семейного напряжения – относительная бедность. Люди используют деньги, чтобы получить больше пространства: супружеская пара станет проживать отдельно и независимо от родителей и взрослых детей, изолированно. Увеличение сроков образования опосредованно отразится на семье, отсрочив начало профессиональной деятельности индивида; кроме того, длящееся обучение видоизменяет интересы и ценности человека – в данных условиях вступление в брак будет более поздним и осмотрительным (в силу сложностей совместимости двух непрерывно изменяющихся взрослых и сформировавшихся как личности людей). Родители не только станут старше, но и более дистанцированы от детей. Значимость взаимоотношений родителей и детей вообще снизится (как и теснота родственных контактов вообще), и супруги будут в большей мере полагаться друг на друга. Доминирующими основами брака станет поддержание эмоциональной интимной связи супругов, атмосферы доверия между партнерами, преданности и понимания друг друга. Количество детей сведется к минимуму, их появление планируется на довольно поздней стадии брака, а ответственность по уходу за ними в значительной мере возложится на профессионалов. Тенденции интимизации семейных отношений и одновременной автономии супругов будут поддерживаться. Новая модель супружества базируется на непринужденной гибкой солидарности между мужем и женой – это так называемая «семья-клуб» у Л. Русселя (семья доброго согласия, баланса страдания и удовольствия), или «брак между добрыми друзьями» у Г. Горера (совместное создание жизни и выращивание детей), или же супружеская постсовременная

слово, надо отсылать отставших детей к алфавиту, а в классе ввести такой приём: первый ученик, нашедший слово по словарику, называет номер странички вслух. Детям нравиться этот приём, каждому хочется отыскать словарную статью первым и назвать вслух страничку. Работа идет быстрее, дети вполголоса перебирают буквы алфавита, тем самым, запоминая его. Так экономится время на уроке.

Особого внимания заслуживает процесс усвоения детьми структуры словарной стать. В ней после исходного слова идут грамматические пометы: часть речи и основные грамматические признаки. Лексическое значение раскрывается после пометы. Поскольку словарик можно использовать в любом классе начальной школы, начиная с первого, дети будут читать грамматические пометы по мере знакомства с самими грамматическими явлением. Если же грамматические значения ещё не получены или недостаточны для понимания сути грамматической пометы, то начинать нужно сразу же с определения лексического значения слова, т. е. с толкованием.

Далее дети должны усвоить, что прямое, или основное значение слова раскрывается в словарной статье под цифрой 1. Если у слова несколько значений, то они приведены под следующими цифрами. Большая часть слов многозначительные, но есть и однозначные*: бизнесмен, пороша, лыжи, автобус, море*. Многозначность слов дети отмечали еще в период обучения грамоте. На уроках русского языка эти направления носят целенаправленный лингвистический характер.

Слово может быть употреблено в переносном значении. Этих значений может быть несколько, и они указаны после основных значений слов, в конце словарной статьи. Отличая употребление слова в прямом значении от переносного, школьники учатся относиться более внимательно, оно становить объектом совместного с учителем наблюдения и изучения. В частности, под руководством учителя дети постепенно привыкая оперировать не только видовыми, но и родовыми словами-названиями (*зебра - это лошадь.., грач - это птица.., класть - помещать…).*

Оперирование родовыми словами - названиями развивает мышление и речь учащихся. На это указывал ещё в своё время К. Д. Ушинский. Если учитель обращает внимание детей на то, что при раскрытии смысла надо начинать с главного, общего слова, то функциональное определение типа «ручка - это которой пишут», а «птица - это, которая летает» становятся объектом критики даже второклассников.

Но не всегда объяснение значения слова можно дать через родовой признак. Это трудная для младших школьников логическая операция, но необходимая и чрезвычайно полезная для умственного развития детей. Во многих случаях учителю легче прибегнуть к близким по смыслу словам (синонимам) и противоположным по смыслу словам (антонимам). Эти слова приведены почти в каждой словарной статье. Нужно обратить особое внимание ребёнка на них.

Желательно, чтобы толковый словарик на каждом столе в классе, был у каждого ученика, чтобы им можно было пользоваться постоянно. Помощь учителя в этом случае должна заключаться в точной ориентации детей, где и что следует читать в словарике, на какие орфограммы при этом нужно обратить внимание. Так дети постепенно приучаются работать с этим важным справочным пособием. Таким образом, в каком бы классе начальной школы не

вводился толковый словарик, учебные задачи одинаковы: научить детей пользоваться этим справочным пособием, т. е., пользуясь алфавитом, находить нужное слово, научиться разбираться в структуре словарной статьи.

Сделать слово объектом наблюдения, анализа - трудная работа для первоклассника, но необходимая. Трудность её осуществления вовсе не означает отказ от рассуждений. Пусть учителей не смущает тот факт, что поначалу справляются с заданием только читающие дети. Не надо торопить, спешить, а тем более ругать тех, кто отстаёт. Надо терпеливо убеждать, отмечать их малейшие продвижения вперёд.

Немаловажным методическим условием, обеспечивающим результативность использования толкового словарика на уроке, является развитие эмоциональных процессов развития личности. Имеется ввиду не просто показ рисунков или впечатляющие рассказы, которые, безусловно, влияют на формирование интереса к слову и языка в целом. Речь идет о богатстве переживаний, связанных с познанием самого слова, употреблением его в речи в разных значениях, умение заменить одно слово другим, более точным, выразительным. Такой эмоциональный подъём должен постоянно поддерживаться на уроках русского языка (игры, занимательные упражнения, словесные иллюстрации занимательного, оптимистического содержания).

Школьная программа ориентирует учителя на то, чтобы научить пользоваться младших школьников и фразеологическим словариком [4]. В последующие годы обучения в школе внимание к фразеологии усиливается.

Изучение фразеологизмов в школе способствует развитию лингвистического мышления детей, обогащению их словарного запаса, повышению речевой культуры. Фразеологическая работа должна вестись не эпизодически, а в системе уже на ранней системе обучения. Большие возможности заключает в себе внеклассные занятия.

В 1-м классе целесообразно заменить термин «фразеологизм» термином «крылатые слова». Во 2- м классе уместно познакомить их с серьёзным лингвистическим термином, дав его в близком младшим школьникам интерпретации. В 3-4-х классах можно акцентировать внимание детей на употреблении фразеологизмов в собственной речи и особенно использование их как ярких выразительных средств в художественной литературе [4, с. 30-35].

Крылатые слова всегда образно эмоционально окрашены, насыщены скрытым смыслом, который может быть выявлен учащимися. Младшие школьники обычно понимают значение фразеологии и крылатых слов, но в собственной речи используют их крайне редко. Программа начальных классов не предусматривает специальной работы над фразеологическими единицами. Поэтому объяснение удобнее всего проводить способом замены оборота синонимом или же способом развёрнутого объяснения. Уже при чтении «Азбуки» дети запоминают такие устойчивые сочетания, как «Родина-мать», и «дух захватывает», «красная звезда».

Крылатые слова, фразеологизмы встречаются в большинстве текстов книг чтения. Особенно их много в баснях И. Крылова. Особенно благоприятным условием для работы над крылатыми выражениями, над фразеологизмами создает фольклор, и в частности пословицы и поговорки. Школьники не просто запоминают пословицы, встретившиеся в художественной литературе. Они

Педагогика

УДК: 316.73

магистрант Пакина Татьяна Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
магистрант Ветхова Екатерина Романовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
профессор Свадьбина Татьяна Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬИ И НЕКОТОРЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ

Аннотация. Данная статья посвящается анализу состояния современной российской семьи, обобщению некоторых тенденций развития института семьи и описанию основных моделей социальной политики.

Ключевые слова: семья, социальный институт, модель семьи, семейная политика.

Annotation. The article is dedicated to analyzing of the state of modern Russian family, the generalization of some trends in the development of the family institution and description of the main social policy models.

Keywords: family, social institution, the family model, family policy.

Введение. В последнее время ряд отечественных исследователей – семьеведов, социологов, демографов и психологов – выражают озабоченность современным состоянием российской семьи. Причем, несмотря на преимущественно негативную оценку настоящего положения семьи и тенденции ее дальнейшего развития, одними учеными оно воспринимается как кризис семьи как таковой, как отмирание института брака, другими – как трансформация, обновление семьи и эволюции ее в качественно новое состояние.

Но вряд ли правомерно говорить о крахе семьи как малой социальной группы: в большинстве опросов ценности семьи стоят для индивидов на втором месте после здоровья и личной безопасности. И, несмотря на множественные негативные тенденции, угрожающие жизнеспособности моногамной современной семьи, «незыблемость этого института, в принципе, ни один аналитик не ставит под сомнение. Вопрос лишь в одном: какую форму он примет?» (1, с. 229). В данном случае наиболее близкой к реальности представляется точка зрения С.И. Голода: «кризис семьи для социолога – это не крушение института воспроизводства человека вообще, но только одной из ее разновидностей – патриархального… за весь долгий период цивилизации моногамная семья доказала способность к совершенствованию, развиваясь и изменяясь по мере развития и изменения общества; моногамия сохранится до

2. Кудрявцев В. А. Психофизическое развитие учащихся специальной (коррекционной) школы VIII вида посредством включения элементов бального танца в программу занятий «Ритмика» // Вестник Мининского университета. - 2017. - №3. - С. 6 - 15

3. Маркова Т.В., Шевырева Т.В., Костенкова Ю.А. Компетентностный подход в образовании учащихся с ограниченными возможностями здоровья / Т.В. Маркова, Т.В. Шевырева, Ю.А. Костенкова // Наука и школа. – М., 2014. - №1. – С. 125-128.

4. Маркова Т.В. Оценка сформированности естествоведческой компетентности учащихся младших классов специальной (коррекционной) школы VIII вида / Т.В. Маркова // Вестник Самарского государственного университета. Серия «Гуманитарные науки». – Самара, 2014. - №5 (116). - С. 155-160.

5. Мир природы и человека. Программно-методическое обеспечение курса. 1–4 классы: учеб.пособие для общеобразоват. организаций, реализующих адапт. основные общеобразоват. программы / Н. Б. Матвеева, И. А. Ярочкина, М. А. Попова. – М.: Просвещение, 2017. – 222 с.: ил. – ISBN 978-5-09-044444-6.

6. Мир природы и человека. 1–4 классы: учебник для общеобразоват. организаций, реализующих адапт. основные общеобразоват. программы / Н. Б. Матвеева, И. А. Ярочкина, М. А. Попова. – М.: Просвещение, 2017. – 71 с.

7. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) с изменениями, внесенными 11.12.2015 (с. 457-458) [Электронный ресурс] – Режим доступа:http://fgos-ovz.herzen.spb.ru/wp-content/uploads/2015/10/1-и-2 варианты-АООП-УО-11-декабря-2015.pdf

8. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), утв. Приказом Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1599.[Электронный ресурс] – Режим доступа: http://fgos-ovz.herzen.spb.ru/

9. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования / А. В. Хуторской // Народное образование. - 2003. - №2. - С.58-64.

10. Шевырева Т.В., Маркова Т.В. Коррекционно-развивающая среда в формировании естествоведческих компетенций учащихся специальных (коррекционных) школ VIII вида. / Т.В. Маркова, Т.В. Шевырева // Профилактика, диагностика и коррекция нарушений развития / Под ред. Лынской М.И., Покровской Ю.А. – М., 2012. - С. 247-251.

связывают их с содержанием и идеей прочитанного произведения, с жизненными ситуациями, уясняют их смысл.

Одним из средств обеспечивающих осмысленность и тем самым повышающим правильность и прочность запоминания является этимологическая справка или анализ в развёрнутом полном варианте. Этимологическая справка содержит информацию о происхождении слова, его первоначальном значении, помогает объяснить «исторический состав слова».

В этимологическом словарике [5] словарная статья состоит из нескольких частей. В первой части называется заголовочное слово статьи и затем даётся толкование его современного лексического значения. У многозначного слова объясняется одно из значений, в котором оно чаще всего употребляется младшими школьниками. Вторая часть составляет этимологическую справку, в которой сообщается язык – источник происхождения слова, название слова, толкуется первоначальное значение, выделяется слово и исторические родственные данному. Далее приводится образец краткой записи этимологической справки в словарике. Запись строится по следующей схеме: изучаемое слово (выделенное большими буквами, со знаком ударения, линией обозначена орфограмма); производящее слово, морфема, исторически родственные слова, первоначальное значение слова. Завершает словарную статью текст, иллюстрирующий исходное историческое значение анализируемого слова [5, с. 67- 68].

Этимологическую справку следует сообщить детям на уроке знакомства с новым материалом. Работа строится в следующем порядке:

1. Постановка целей. Предъявление слова, чтение, уточнение его значения, частично-звукобуквенный анализ с целью вычленения орфограммы.
2. Орфографическое проговаривание, запись слова, выделение орфограмм в записанном слове.
3. Сообщение учащимся этимологической справки, краткая схематическая запись на доске, в тетрадях.
4. Подбор однокоренных слов.
5. Составление словосочетаний или предложений с изученными словами, комментированная запись с использованием этимологии, для объяснения правописания.

Потребность в словарике синонимов [6] связана с тем, что далеко непросто пользоваться синонимами, особенно младшему школьнику. Современный русский язык обладает сложной системой синонимов. Синонимический словарь является важным источником обогащения словарного запаса учащихся. Это пособие может серьёзно способствовать повышению общей речевой культуры учащихся. Умение пользоваться словарём синонимов характеризует языковое развитие и бережное отношение к слову, к богатствам языка, воспитывает у школьников стремление употреблять слова в точном соответствии с их значением и стилистической характеристикой. Чтобы осознано подобрать необходимые синонимы, надо прибегнуть к словарику синонимов, который укажет на лексические и стилистические особенности каждого из приведённых синонимов, поможет подобрать единственно нужные слова для выражения данного содержания.

Словарик синонимов сопровождается проводимыми синонимическими рядами, краткими пояснениями синонимов и иллюстрируют их употребление примерами из литературных произведений. Синонимический ряд

возглавляется доминантой, т.е. таким членом синонимического ряда, который избирается как носитель главного значения, подчиняющие себе все дополнительные смысловые и стилистические оттенки значения. Выбор доминанты определяет характер всего ряда. Так, глагол «броситься» является доминантой к синонимам «кинулся, метнулся, ринуться, устремиться, рвануться».

Антонимы употребляются учащимися нечасто, применение их зависит от содержания высказываний. Основная цель упражнений с антонимами использование в устной и письменной форме. Умение вводить антонимы в свою речь должно служить одним из критериев оценки речевого развития школьников.

В словарике антонимов [6] словарная статья состоит следующим образом. Озаглавлена она антонимической парой одной и той же части речи. Далее толкуется значение членов антонимической пары. Большое значение уделяется иллюстрации антонимов соответствующим текстовым материалом из литературных произведений, вошедших в круг детского чтения начальной школы, а также из фольклора. В конце школьного словаря антонимов дан алфавитный указатель слов, входящих в антонимическую пару [6, с. 67].

Словарная работа так же производится с антонимами – словами с противоположными по значению. Они используются в речи для контраста, для построения антитеза. Какие же упражнения выделяют для активизации и обогащения лексикона младших школьников.

Уже с первых лет обучения необходимо приучать школьников пользоваться орфографическим словариком в качестве справочника. Первые упражнения должны быть связаны с тем, чтобы учащиеся поняли сущность алфавитного принципа расположения слов в словариках с учётом не только первой, но и последующих букв. Для этого необходимо в первую очередь добиться твёрдого усвоения алфавита русского языка.

Словарик, который поможет выбрать нужную форму слова, поставить в слове верное ударение, единственно правильное окончание. Такой словарь называется орфоэпическим [6], то есть словарем правильной речи.

Для этого и создан орфоэпический словарик, он включает в себя множество слов, которые, так или иначе, оказываются в сфере детской речи. Одни слова хорошо знакомы ребёнку, другие только входят в словарный запас, а к третьим он начинает привыкать, поскольку постоянно слышит их вокруг себя. И всякий раз в трудных случаях взрослые могут посоветовать ребёнку обратиться к орфоэпическому словарику. Чем же он может помочь? Какие сведения он содержит? Как им пользоваться? [7]. После того как ребёнок поймёт, что такое орфоэпический словарик, зачем он нужен, следует научить им пользоваться. Для этого необходимо совместно с ребенком найти сведения о произнесении нескольких слов. Нужно научить ребенка искать необходимое слово, опираясь на его знания алфавита, показать, что при поиске того или иного слова следует учитывать не только первую букву слова, но и вторую, третью от начала. В результате всей проделанной совместно с ребёнком работы он должен осознавать, что орфоэпический словарик содержит очень важную информацию о нормах литературного русского произношения, об ударении в словах и словоформах.

Словообразовательный словарик [8] должен помочь учащимся начальной школы (2-4 классы) не только при разборе слов по составу, но и при

После проведенной серии занятий нами были собраны все портфолио учащихся. Были подготовлены небольшие выступления для каждого ученика. Учащиеся должны были подготовиться к презентации портфолио, предварительно выбрав из портфолио те задания, которые больше всего понравились. На специальном отведенном классном часу учащиеся представили свои портфолио как своим одноклассникам, так и комиссии, состоявшей из учителя начальных классов, педагога-психолога, учителя биологии старших классов. Ученики показали свои рисунки, поделились своими впечатлениями от экскурсий и исследований, рассказали о том, что больше всего запомнилось. Рассказ каждого ученика, сопровождался вопросами учителей и помощью учителя начальных классов.

После презентации портфолио обучающихся, нами было проанализировано и оценено каждое портфолио ученика по разработанным критериям. По каждому разделу были подсчитаны баллы, сумма которых показала уровень выполнения разделов портфолио каждого учащегося. Был составлен рейтинг учащихся по каждому классу. Ученики, занявшие первые места, получили приз и грамоту за победу. Остальные ученики получили грамоты за составление портфолио, поощрительные призы.

По результатам накопленной оценки, которая формируется на основе материалов портфолио, делаются выводы о сформированности жизненных компетенций по предмету «Мир природы и человека». Таким образом, в каждой теме представлено задание на развитие той или иной жизненной компетенции. В процессе усвоения систематических знаний о природе, о человеке, были выполнены практические задания, формирующие жизненные компетенции. Использовались проблемные и частично-поисковые методы обучения, дети принимали участие в поиске ответов на вопросы, предложенные учителем, учились рассуждать, высказывать свое мнение. Мы предлагали различные игровые ситуации, которые приносили радость, уверенность в своих силах, были интересны ученикам. В результате контрольного эксперимента мы выяснили, что уровень сформированности жизненных компетенций у младших школьников с умственной отсталостью на уроках «Мир природы и человека» значительно повысился. Интегральная оценка уровня сформированности жизненных компетенций каждого учащегося позволила нам условно распределить младших школьников на две группы: средний уровень сформированности жизненных компетенций (70% учащихся) и уровень сформированности жизненных компетенций выше среднего (30 %). В сравнении с констатирующим экспериментом увеличилось количество учащихся на среднем уровне на 45 %. Учащиеся перешли с низкого уровня и уровня ниже среднего на более высокие уровни. Появились учащиеся, которые занимают уровень сформированности жизненных компетенций - выше среднего.

Выводы. Таким образом, мы можем сказать, что использование портфолио как средство оценки жизненных компетенций у умственно отсталых младших школьников, эффективно повлияло на развитие жизненных компетенций на уроках «Мир природы и человека».

Литература:

1. Зеер Э.Ф. Компетентностный подход к образованию / Э.Ф.Зеер // Образование и наука. - 2005. - №3. – С. 27-35.

ответили на вопросы анкеты, зарисовали рисунки по каждому вопросы. Затем нами были прописаны ответы на вопросы по ответам детей.

Нами было проведены уроки по формированию жизненной компетенции «Способность к осмыслению и дифференциации картины мира, ее временно-пространственной организации» на тему «Занятия и одежда людей осенью, зимой, весной, летом». На первом уроке было проведено мини-исследование «Что делают взрослые зимой, весной, летом и осенью». Его результаты были отнесены к разделу «Моя учеба». На втором уроке по данной теме была проведена викторина «Собери черепашку гулять»: учащиеся подбирали сезонную одежду для черепашки, выбирали одежду в соответствии с названым сезоном. Результаты викторины отражены в разделе «Моя учеба». Учащимися был просмотрен мультфильм «Как черепаха гулять собиралась». Выполненное творческое задание по мультфильму было отнесено к разделу портфолио «Мне интересно».

По формированию жизненной компетенции «Способность к осмыслению социального окружения, своего места в нем, принятие соответствующих возрасту ценностей и социальных ролей» было проведены уроки на тему «Правила поведения с незнакомыми людьми». На первом уроке данной темы учащиеся решали проблемные ситуации по картинкам «Незнакомый для меня человек». Обсуждали пути выхода из проблемных ситуаций, повторяли правила поведения с незнакомыми людьми. Результаты решения проблемных задач находятся в разделе «Моя учеба». На втором уроке по данной теме была проведена викторина «Незнакомый мир», где школьники должны были вспомнить правила поведения в незнакомом месте, с незнакомыми людьми. Результаты викторины занесены в раздел «Моя учеба».

Нами было проведены уроки по формированию жизненной компетенции «Формирование установки на безопасный, здоровый образ жизни, наличие мотивации к творческому труду, работе на результат, бережному отношению к материальным и духовным ценностям» на тему «Человек. Части тела человека». Мини-исследование «Части тела»: учащимся было необходимо назвать по картинкам части тела человека, показать эти части на себе. На данном уроке формировались представления о теле человека, названия частей тела. Определялись сходства и различия в строении тела разных людей. Результаты были занесены в раздел «Моя учеба». На втором уроке был посещен класс СБО. Учащимся было предложено рассмотреть манекен, назвать основные части тела и показать их. Так же были представлены куклы, копирующие строение младенца. Было предложено сравнить части тела большого манекена и маленькой куклы. По итогу урока учащиеся нарисовали плакат «Схема тела человека». Результаты были отнесены в раздел «Мне интересно», в виде творческого задания.

В ходе проведения уроков по теме «Мир природы и человека» в 1 и 2 классе были заполнены 24 портфолио каждого обучающегося. Все младшие школьники заполнили портфолио полностью, все задания были выполнены. Выполнение заданий на развитие жизненных компетенций вызывало у учащихся небольшие трудности, с которыми они справлялись при помощи педагога. Ни один ученик не оказывался от выполнения практических заданий. Особый интерес возникал у учащихся при выполнении мини-исследований и создания различных рисунков по темам, а так же экскурсии в столовую, кабинет СБО и медсестры.

образовании их. Словарик объяснит школьникам, как изменяется значения слов, когда при их образовании используются разные приставки и суффиксы. И что особенно важно, словарик поможет понять, что такое словообразовательное гнездо и как связаны между собой слова одного корня. Все это подскажет школьникам начальных классов, как следует правильно использовать слова в речи и верно их писать.

Как видим, цели и задачи словарика очень значимы и важны для обучающихся русскому языку: познакомить с различными способами образования слов, показать, что в мире образования слов (как в мире языка в целом) существуют определённые закономерности, научить понимать, «видеть» словообразовательную структуру слова и осознано элементарно разбирать слова по составу, объяснить, как при использовании приставок и суффиксов меняется значение слова и, следовательно, как то или иное слово следует правильно употреблять в речи.

Побочная цель и задача: выработка правильного написания слов как результат осознанного восприятия учащимися компонентов слова, понимание родственных связей между словами.

Для того чтобы школьники начальных классов смогли осмысленно пользоваться словариком, находить в нем нужную интересную информацию о слове и его словообразовательной структуре, следует начать знакомство со словариком с детального изучения (именно изучения) предисловия.

При изучении вводной статьи к словарику обязательно нужно объяснить (и показать), что такое исходное слово в словарной статье (оно в каждом случае выделено шрифтом), что такое производное слово, семья слов, словообразовательное гнездо, словообразовательная пара, словообразовательная цепь, приставочный, суффиксальный и приставочно-суффиксальный способы словообразования.

Только после объяснения этих всех понятий и терминов можно переходить к показу того, как построен словарик, как в нем искать нужную информацию о слове. Для этого следует обратиться к перечню указателю слов, включенных в словарик, который находится в конце справочника. Учащиеся должны знать, что все слова в нем расположены в алфавитном порядке, а для того чтобы найти то или иное слово, необходимо знать алфавит.

После тренировки нахождения искомого слова в словарике можно перейти к объяснению сущности каждой части словарика, а затем обязательно особо остановиться на учебных сопроводительных материалах и приложении, включающем задания поискового характера, которые помогут осмыслить и закрепить информацию, заключающуюся в словарных статьях.

Обратим особое внимание на то, что в словообразовательном словарике для учащихся начальной школы слово не делиться с помощью дефисов на составляющие части, как это принято в словарях для старших классов. Приставки и суффиксы, а также соединительные о и е окончания (иногда и корни) в словарике выделяются полужирным шрифтом и специальным, принятым в школьном практике при словообразовательном разборе значками. Отказ в словообразовательном словарике для начальной школы от дефисного отделения значащих частей слова, а также от выделения соединительных о и е обусловлен тем, что именно в начальной школе, как отмечают психологи и ведущие методисты начального образования, закладывается зрительный образ слова, его орфографическое оформление. Разделение слова черточками в

словообразовательном словарике может привести в результате к смешению с дефисными написаниями, которые с большим трудом усваиваются учениками не только в начальной школе, но и в последующих классах.

Конечно, столь детальный анализ вступительной статьи и структуры словаря потребует немало времени, однако это поможет ученику понять, зачем нужен словообразовательный словарь, как он построен, какую информацию с его помощью можно получить. Если ученик научиться пользоваться этим словарем, то он сможет, осознано анализировать структуру слова, рассуждая и доказывая, выделять в слове морфемы, подбирать однокоренные слова.

Словообразовательный словарик для начальной школы, учитывая возраст пользователей, является пособием справочно-учебного характера. Поэтому словарная информация в большинстве случаев сопровождается вопросами и заданиями, которые помогают осмыслить суть словообразовательного процесса, развивают мышление и речь учащихся, дополняют сведения о слове. При этом учитель может предложить ряд вопросов и заданий. Например:

Рассмотрите словарную статью *бежать*.

- Сколько разных слов в этой словарной статье? Как образованы эти слова от глагола *бежать*?
- Заменить *бежать* на *ходить*. Сколько новых слов образовалось?
- Какую роль выполняют приставки?

Выводы. Анализ лингвистической литературы позволил нам определить, что слово, с одной стороны, связано со всеми уровнями языка, цементирует общеязыковую системность, с другой стороны, слово является самостоятельной единицей лексико-семантической системы; познакомиться с определениями слова, с семантической структурой слова, которая включает соотношение значения слова и понятия; познакомиться с лексическим значением слова и его типами, с многозначностью и типами полисемии, с явлениями синонимии, антонимии, омонимии, паронимии. Данный материал является теоретической базой для формирования у младших школьников лексикографических умений и их общего познавательного развития.

Литература:

1. Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования, адрес доступа: http://xn--80abucjiibhv9a.x
2. Лисицкая Л.Г., Ткаченко И.В. Профессиональный стандарт педагога: ступени психолого-педагогической и информационно-коммуникационной подготовки: монография. – Армавир: РИО АГПА, 2014 – 112 с.
3. Неусыпова Н.М., Стригина О.М. Учусь понимать слова. Толковый словарик: пособие для учащихся начальной школы / Н.М. Неусыпова, О.М. Стригина . – 2-ое изд., стереотип. - М.: Дрофа, 2010.
4. Ставская Г.М. Учусь понимать образные выражения. Фразеологический словарик: пособие для учащихся начальной школы / Г.М. Ставская. – 2-ое изд., стереотип. - М.: Дрофа, 2006.
5. Катлинская Л.П. Учусь проникать в тайны происхождения слов: этимологический словарик: пособие для учащихся начальной школы / Л.П. Катлинская. - М.: Дрофа, 2006.
6. Львов М. Р. Словарик синонимов и антонимов русского языка: начальная школа: пособие для учащихся / М.Р. Львов. – 2-ое изд., перераб.. М.: АСТ:Астрель: Хранитель, - Тула: Родничок, 2006.

создание дневника наблюдений за собственной гигиеной. Учащиеся познакомились с основными гигиеническими навыками. Практическое задание «Личная гигиена»: учащимся предлагалось рассмотреть разные предметы и выбрать только те, которые нужны для умывания человека. Так же предлагалось выбрать те предметы, которые нужно взять, чтобы принять душ. Данный дневник наблюдений был включен в раздел «Моя учеба». Учащиеся заполняли основные этапы ухода за телом, рисовали небольшие рисунки о личной гигиене. На втором уроке по теме «Гигиенические навыки» было выполнено мини-исследование, в ходе которого создан плакат «Гигиена человека». Учащиеся запомнили основные правила ухода за телом, гигиеной рук, других частей тела. Результаты мини-исследования были включены в раздел «Моя учеба». Ученики усвоили, что можно и чего нельзя в еде, в физической нагрузке, в приёме медицинских препаратов, осуществлении вакцинации. На третьем уроке по данной теме была проведена экскурсия в школьную столовую. Учащиеся усвоили, что можно и чего нельзя в еде, основные правила поведения в столовой. Было выполнено творческое задание после посещения столовой, которое мы поместили в раздел портфолио «Мне интересно». Так же были созданы рисунки на тему «Правильное питание», которые были помещены в раздел «Мое творчество». На последнем уроке этой темы был проведен опрос, в ходе которого мы выяснили сформированность представлений о собственных возможностях учащихся, о насущно необходимом жизнеобеспечении. Результаты опроса были приведены в разделе «Моя учеба».

По формированию жизненной компетенции «Овладение начальными навыками адаптации в динамично изменяющемся и развивающемся мире» было проведены уроки по теме «Игры детей в осенний, зимний, весенний, летний периоды». Учащимися было выполнено проектное задание «Моя любимая игра», которое вошло в раздел портфолио «Моя учеба». В ходе проектного задания дети узнали игры, в которые играют дети в разные времена года. Назвали предметы, которые используют в играх только зимой, только весной, летом, осенью. На втором уроке по данной теме была проведена викторина «Играй, и время года называй», результаты которой вошли в раздел портфолио «Моя учеба». По рисункам учащиеся называли только те игры, которые соответствуют названному времени года.

Нами было проведены уроки по формированию жизненной компетенции «Овладение социально бытовыми умениями, используемыми в повседневной жизни» на тему «Занятия людей в течение суток». На 1 уроке создан рисунок-схема «Что я делаю в течение суток?!». Учащиеся рассказали о том, чем занимаются днем, в школе. Ответили на вопрос о том, чем занимаются родители, когда ученики в школе. Учащиеся нарисовали схему «Занятия людей в течение суток». На втором уроке было выполнено проектное задание «Мой режим дня». Дети вспомнили занятия в течение суток. Составили с помощью учителя расписание уроков по картинкам на завтра. С помощью рисунков дети заполнили схему «Мой режим дня».

По формированию жизненной компетенции «Владение навыками коммуникации и принятыми ритуалами социального взаимодействия» проведен урок на тему «Пол, возраст, имя, фамилия». В ходе этого урока был заполнен анкетный лист «Обо мне, моей семье, моей школе и друзьях». Дети

По результатам накопленной оценки, которая формируется на основе материалов портфолио, в характеристике ученика делаются выводы о сформированности жизненных компетенций по предмету «Мир природы и человека». По результатам оценки портфолио учащихся проводится образовательный рейтинг, выявляться обучающиеся, набравшие наибольшее количество баллов в классе, школе.

Для 1 и 2 классов были разработаны уроки, которые соответствуют тематическому планированию по предмету «Мир природы и человека». Конкретные жизненные компетенции формируются на определенных темах. По каждому уроку были разработаны различные виды заданий, которые составляли определенный раздел портфолио ученика. В ходе урока выполненные задания помещались в портфолио в конкретный раздел. Для обучающихся с интеллектуальными нарушениями очень важно, чтобы все обучение носило практический характер. На уроках «Мир природы и человека» будут формироваться следующие жизненные компетенции:

1) сформированность адекватных представлений о собственных возможностях, о насущно необходимом жизнеобеспечении;

2) овладение начальными навыками адаптации в динамично изменяющемся и развивающемся мире;

3) овладение социально-бытовыми навыками, используемыми в повседневной жизни;

4) владение навыками коммуникации и принятыми нормами социального взаимодействия;

5) способность к осмыслению и дифференциации картины мира, ее временно- пространственной организации;

6)способность к осмыслению социального окружения, своего места в нем, принятие соответствующих возрасту ценностей и социальных ролей;

7) сформированность установки на безопасный, здоровый образ жизни, наличие мотивации к творческому труду, работе на результат, бережному отношению к материальным и духовным ценностям [8].

В ходе выполнения заданий на уроках «Мир природы и человека», формирующих определенные жизненные компетенции и входящих в определенные разделы портфолио, каждому ученику выставляются баллы по разработанным критериям:

0 баллов – задание не выполнено;

1 балл – выполнено только с помощью учителя;

2 балла - выполнено самостоятельно, с минимальной помощью учителя.

Уровни усвоения раздела портфолио:

1 уровень – раздел освоен; задания выполнены полностью, с минимальной помощью учителя;

2 уровень – раздел освоен частично, задания выполнялись только с помощью учителя;

3 уровень – раздел не усвоен, необходимо повторение программного материала.

В ходе формирующего эксперимента проведены уроки по теме «Гигиенические навыки», на которых мы формировали жизненную компетенцию - «Развитие адекватных представлений о собственных возможностях, о насущно необходимом жизнеобеспечении». Первым выполненным заданием было практическое задание «Личная гигиена» и

7. Елина Е.Г. Полищук Г.Г. Учусь правильно произносить слова. Орфоэпический словарик: пособие для учащихся начальной школы / Е.Г. Елина, Г.Г. Полищук. – 3-е изд., стереотип., - М.: Дрофа, 2005.

8. Курочкина И. В., Сдобнова А.П.; под ред. Сиротининой О. Б. Учусь правильно образовывать слова: Словообразовательный словарик: пособие для учащихся начальной школы /И.В. Курочкина, А.П. Сдобнова. - М.: Дрофа, 2005.

Педагогика

УДК: 372.881.111.1

кандидат филологических наук, доцент Люляева Наталья Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина» (г. Нижний Новгород);
магистрант Дьяконова Анастасия Борисовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина» (г. Нижний Новгород)

ИГРОВОЙ КОМПОНЕНТ В ПРЕПОДАВАНИИ ДЕЛОВОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В данной статье рассматриваются особенности преподавания делового английского использование ролевых игр в работе со взрослыми студентами. Также представлены примеры ролевых игр, которые можно использовать на уроке делового английского языка.

Ключевые слова: учебные игры, ролевые игры, деловой английский, нетрадиционная форма обучения, мотивация.

Annotation. This article describes special aspects of teaching Business English, as well as the use of role games in work with adult students. It also presents examples of role games that can be used in a Business English lesson.

Keywords: educational games, role games, Business English, alternative form of training, motivation.

Введение. В настоящее время стала очевидной необходимость общения представителей различных наций и культур на одном языке в деловом мире. Межкультурная коммуникация становится успешной, по наблюдениям И.Л. Бим, при условии включения в содержание обучения элементов «языковой культуры народов, «говорящих на изучаемом языке», и страноведческих сведений в различных ситуациях общения. В исследованиях, разрабатывающих основные положения теории личности, деятельности и общения (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, И.А. Зимняя, Е.А. Кан-Калик, М.С. Каган, И.Я. Лернер [4], А.А. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн [5]), и в трудах, посвященных закономерностям реализации взаимодействия в процессе иноязычного общения (И.Л. Бим [1], И.А. Зимняя [3], Г.А. Китайгородская, А.А. Леонтьев, А.А. Миролюбов, Е.И. Пассов, Е.Н. Соловова, С.Г. Тер-Минасова, К. Роджерс, И.И. Халеева, А.В. Щепилова), было отмечено, что человек открывает в себе новые качества и черты, осуществляет

более глубокий процесс самопознания, изменяя «угол зрения», т.е. рассматривая себя с позиции другого человека, а также перевоплощаясь и играя различные роли.

Активные методы обучения, такие как игры, позволяют в полной мере учитывать познавательные мотивы обучающихся, их интересы, преобразовывать личный опыт студентов в систему научных знаний и представлений. В результате усиливается интерес к познанию, а также изучению дисциплины, мотивация к самостоятельному добыванию знаний, повышается степень включенности студентов в образовательный процесс, уверенность, уважительное отношение в себе и другому человеку [2].

Формулировка цели статьи. Целью нашей статьи является рассмотрение особенностей преподавания делового английского и использования ролевых игр в работе со взрослыми студентами. Приводятся примеры ролевых игр, которые были успешно реализованы авторами на занятиях деловым иностранным (английским) языком.

Изложение основного материала статьи. Деловой английский - это язык, который повсеместно используется в современном мире бизнеса. При преподавании делового иностранного языка делается акцент на изучении фраз и лексических единиц в контексте следующих рабочих ситуаций: переговоры, телефонный разговор, собеседование, презентация, встречи, решение конфликтных ситуаций и другие.

Контекст является основным отличием преподавания делового английского от общеразговорного. В курсе Business English язык практикуется путем воссоздания ситуаций, в которых могут оказаться сами студенты, осуществляя трудовую деятельность. И.Б. Бичева продчеркивает, что «в процессе обучения в вузе у студентов интенсивно развивается творческое мышление, умение обобщать, повышается способность к поиску оригинальных, нестереотипных решений, достижению жизненных целей, происходит самостоятельная оценка ценностей, интересов, способностей, возможностей, реализуется первый профессиональный выбор, овладение профессией, возникает необходимость планирования профессионального пути в соответствии с субъективными представлениями о карьерном росте и жизнью в целом» [2].

Среди наиболее полезных материалов для изучения студентами в учебном процессе оказывается аутентичная информация (специализированные журналы, корпоративные сайты, подкасты и т.д.), а полученные знания могут практиковаться в форме игры. Вовлечение учащихся в устную коммуникацию может быть успешно осуществлено в процессе игровой деятельности [6].

Несмотря на то, что лексика является достаточно специфической, а студенты – взрослыми людьми, игра становится лёгким и непринужденным способом отработки материала. После рабочего дня игры помогают не только усвоить новую информацию, но и расслабиться, а в случае утренних занятий игровая деятельность придает уверенности и задора для реализации амбициозных задач грядущего дня.

Рассмотрим преимущества использования ролевых игр на уроке:

1. Многие взрослые студенты учат английский с конкретной целью, например, для работы за рубежом или путешествий. Для них будет очень полезен тот языковый материал, который им понадобится во время поездки, и очень важно, чтобы впервые они могли испробовать свои силы в дружеском

Портфолио служит для сбора информации о продвижении обучающегося в учебной деятельности, для оценки достижения планируемых результатов освоения адаптированной основной образовательной программы [7].

Титульный лист портфолио содержит основную информацию: фамилия, имя, отчество, учебное заведение, класс, контактная информация, фото ученика. Так же указано название предмета «Мир природы и человека». В процессе педагогического воздействия, титульный лист может быть оформлен самим ребенком, могут быть сделаны рисунки. Портфолио состоит из пяти разделов.

Первый раздел называется «Мой мир». В данном разделе обучающийся заполняет небольшую анкету о себе с помощью учителя. Анкету первоклассников заполняет сам учитель, исходя из ответов ученика.

Второй раздел портфолио называется «Моя учеба». Обязательной составляющей портфолио достижений являются материалы стартового и итогового опроса по программному материалу предмета «Мир природы и человека». Примерами по предмету «Мир природы и человека могут быть: дневники наблюдений, оформленные результаты мини-исследований и мини-проектов, оценка устных ответов, творческие работы, материалы самоанализа и рефлексии, фотоизображения продуктов исполнительской деятельности, самостоятельно составленные расписания и режим дня.

Третий раздел портфолио называется «Моё творчество». Он включает в себя выборку детских работ - формальных и творческих, выполненных в ходе уроков по предмету «Мир природы и человека», а также в ходе посещаемых учащимися внеурочных занятий. Примерами работ этого раздела являются: иллюстрации на заданную тему, продукты собственного творчества, создание мини-плакатов, схем по изученным темам.

Четвёртый раздел называется «Мне интересно». В начальной школе ученики принимают активное участие в экскурсиях: как в школе, так и экскурсиях в природу, экскурсиях по родному краю. Обучающиеся посещаютдом культуры, выставки в районном музее. В завершение экскурсии или похода ученик выполняет творческое домашнее задание, исполняя которое, он не только вспомнит содержание экскурсии, но и получит возможность выразить свои впечатления. Сюда же можно включить выполнение творческих заданий после просмотров фильмов, мультфильмов по темам урока.

Пятый раздел портфолио называется «Мои достижения». Он включает в себя систематизированные материалы (оценочные листы, материалы и листы наблюдений) процесса овладения жизненных компетенций за обучающимся. По разработанным критериям оценки портфолио выставляются баллы. По итоговому баллу составляется рейтинг обучающихся по предмету «Мир природы и человека». Так же в раздел входит анализ самим школьником своей деятельности.

Анализ и оценка отдельных составляющих портфолио и портфолио в целом ведутся с позиций достижения планируемых результатов освоения адаптированной основной образовательной программы начального образования. Оценка портфолио ведется на критериальной основе с применением уровневого подхода к построению измерителей и представлению результатов.

запомнить месяцы, которые в них входят. Младшие школьники не могут ответить, что можно и чего нельзя в еде, в физической нагрузке, в приёме медицинских препаратов. Овладение навыками самообслуживания находится на низком уровне. У учащихся нет самостоятельности и независимости в быту, при знакомстве с техникой безопасности. Младшие школьники не способны инициировать и поддерживать коммуникацию с взрослыми. Установление взаимосвязи порядка природного и бытового уклада собственной жизни в семье и в школе, выполняют с помощью учителя. Обучающиеся не знают правил поведения в разных социальных ситуациях с людьми разного возраста и статуса. Планирование режима дня выполняется только с помощью учителя. Исследование подтвердило необходимость проведения формирующего эксперимента.

В связи с этим актуальной является проблема формирования жизненных компетенций на уроках «Мир природы и человека». В экспериментальном обучении принимало участие 24 учащихся первого и второго класса с легкой степенью умственной отсталости.

Цель формирующего эксперимента - экспериментально апробировать эффективность использования портфолио как средство оценки жизненных компетенций у младших школьников с умственной отсталостью на уроках «Мир природы и человека».

Экспериментальная работа по формированию жизненных компетенций у умственно отсталых младших школьников строилась на основе теоретических положений и результатов констатирующего этапа исследования и была направлена на решение следующих **задач**:

1. Обосновать специальные педагогические условия, направленные на формирование жизненных компетенций у умственно отсталых младших школьников.

2. Определить этапы и содержание педагогического воздействия с использованием портфолио, направленной на оценку жизненных компетенций у умственно отсталых младших школьников.

3. Осуществить проведение педагогического воздействия в данном направлении и экспериментально проверить ее эффективность.

В основу процесса формирования жизненных компетенций у умственно отсталых младших школьников положены деятельностный и личностно-ориентированный и индивидуально-дифференцированный подходы; общеметодологические и специальные принципы: активности и сознательности, выбора, коррекционной и развивающей направленности образования, принцип педагогического оптимизма.

Средством оценки жизненных компетенций у младших школьников с умственной отсталостью на уроках «Мир природы и человека» в программе формирующего эксперимента служит такой метод, как составление портфолио по предмету.

Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования обучающихся с умственной отсталостью определяет порядок формирования и использования портфолио, как способа накопления и оценки индивидуальных достижений ребенка в период его обучения в начальных классах [8].

окружении учебной группы. Ролевая игра становится важной генеральной репетицией к реальной жизни.

2. Ролевая игра словно снабжает застенчивых, неуверенных в себе учащихся маской, за которую они могут спрятаться. Учащиеся испытывают огромные затруднения, когда основной упор в обучении делается на личность обучающихся, на их непосредственный опыт. И в ролевой игре такие учащиеся расслабляются и раскрывают внутренние таланты, поскольку их личность не затронута.

3. Преимущество использования ролевых игр заключается в том, что она доставляет удовольствие ее участникам. Как только учащиеся начинают понимать, что именно от них требуется, они с удовольствием дают волю своему воображению. Поскольку занятие проходит в настрое продуктивного сотрудничества и нацелено на достижение положительных результатов, то учебный материал усваивается намного эффективнее.

4. Ролевая игра обладает целой гаммой технологий (коммуникативной технологией, которая развивает языковую беглость учащихся, способствует взаимодействию в классе и повышает мотивацию) [6].

Приведем примеры ролевых игр. Основой каждой игры является создание коммуникативных ситуаций и их привязка к реальности.

1. Телефонный разговор

Класс делится на пары, и каждому участнику дается листок с информацией, которую необходимо узнать у партнера. Во время этой ролевой игры студентам необходимо сидеть спиной к друг другу, чтобы смоделировать разговор по телефону. Учащимся придется намного больше использовать свои навыки говорения, так как в данной ситуации они смогут рассчитываться только на свой голос и аудитивные способности.

Таблица 1

Пример задания для ролевой игры Телефонный разговор [7]

a. You need to talk to your bank manager, Mr Jones. You are not sure of the telephone number but think you have the right one. Telephone your bank. Ask to speak to Mr Jones	*b. You work in a special garage as a mechanic. Your job is to repair sports cars. Answer the telephone.*

2. Собеседование на работу

Данная игровая ситуация поможет не только усвоить необходимую для прохождения собеседования на английском языке лексику, но и поможет студентам стать более уверенными в себе, что также очень важно для достижения успеха.

Как и в предыдущей ролевой игре, студенты делятся на пары. «Соискателю» выдается карточка с описанием вакансии, на которую он будет пробоваться, а «работодателю» – список требований, предъявляемых к работнику на этой должности. Перед проведением игры необходимо обсудить возможные варианты вопросов и ответов на них. Ниже приведены примеры вопросов:

How would you describe yourself?
Do you take work home with you?
How many hours a week do you normally work?
How does this job fit in with your career plan?
What motivates you?

3. Ложь в резюме

Это более продвинутый вариант ролевой игры с проведением вымышленного собеседования. В карточки добавляется новое условие: в резюме есть пункт, который «соискатель» выдумал, и «работодателю» его необходимо найти, задавая правильные вопросы. После завершения игры можно спросить интервьюеров: нашли ли они ошибку в резюме, и если нет, то взяли ли бы они на работу их партнеров.

4. Вежливость

Эта игра поможет обучающимся закрепить способы выражения просьбы. Перед активностью необходимо объяснить студентам, с помощью каких грамматических конструкций и лексических единиц можно придать речи вежливый и официальный тон.

Преподавателю или самим обучающимся необходимо составить карточки, в каждой из которых задается типичная ситуация, которая может возникнуть на работе, например, “Ask your boss for some more photocopy paper”. Каждый игрок дает свой вариант вопроса, стараясь сделать свое предложение более вежливым, чем ранее предложенные. Например, *“Could I possibly have some more photocopy paper?”* считается более любезным, чем *“Can I have some photocopy paper, please?”* Студент, высказывание которого было самым вежливым, получает баллы по количеству игроков, высказавшихся перед ним.

5. Бизнес дилемма

В данной игре отрабатывается второй тип конструкции сослагательного наклонения. Студентам дается первая часть вопроса, который и будет является дилеммой для них, например, *“If you knew your son had lied on his CV when he got a job at your friend’s company, would you…?”* Студенты пишут окончание вопроса с двумя или более возможными опциями. Далее им нужно предугадать, какой вариант выберут их коллеги. Они могут проверить свои догадки, задавая вопросы каждому участнику игры.

6. Инвестирование

Делим студентов на группы и даем каждой из них достаточно большое количество денег, например, миллион долларов. Это могут быть как игрушечные деньги, так и просто написанное на доске или карточках их количество. Попросите студентов инвестировать эти деньги в активы и товары, которые будут им предложены по определенной цене. Преподаватель дает начальные цены, а после вложения денег командами, говорит, как изменились цены после первого «дня». Студенты продолжают покупать и продавать активы на протяжении как минимум семи игровых дней. За основу можно взять реальный график цен или придумать свой. Побеждает команда, у которой останется больше денег на конец игры.

Данная ролевая игра может стать отличным способом изучить лексику для описания тренда. Преподаватель может подсказать, что случится на следующий «день», например, *“One of the prices will bottom out”*. Кроме того, команды могут сами чертить графики изменяющихся цен и в конце игры описать их.

УДК 372.893

кандидат психологических наук, доцент Ольхина Елена Александровна
ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина» (г. Нижний Новгород);
магистр Сироткина Дарья Петровна
ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина» (г. Нижний Новгород)

ПОРТФОЛИО КАК СРЕДСТВО ОЦЕНКИ ЖИЗНЕННЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ «МИР ПРИРОДЫ И ЧЕЛОВЕКА»

Аннотация. В данной статье рассматривается значение портфолио по учебному предмету «Мир природы и человека» в оценке жизненных компетенций умственно отсталых обучающихся. Описываются этапы работы по формированию жизненных компетенций у умственно отсталых младших школьников. Представлен алгоритм составления портфолио по предмету «Мир природы и человека».

Ключевые слова: младшие школьники с умственной отсталостью, жизненные компетенции, портфолио.

Annotation. This article discusses the value of the portfolio on a subject "the World of nature and of man" in the assessment of life competencies of mentally retarded students. Describes the stages of formation of social competence of mentally retarded children. The algorithm of creating a portfolio on the subject of "the World of nature and man".

Keywords: junior schoolchildren with mental retardation, life competencies, portfolio.

Введение. Главным приоритетом обучения учащихся с умственной отсталостью является развитие жизненных компетенций, так как для учащегося данной категории свойственно ограничение контактов с окружающим миром. Для такого ребенка становится важным развитие жизненного опыта, овладение возможностью стать независимым, приспособленным и активным членом общества. Предмет «Мир природы и человека» имеет ярко выраженную практическую направленность. В процессе усвоения систематических знаний о природе, о человеке на уроках «Мир природы и человека» выполняются практические задания, развивающие жизненные компетенции на конкретных темах [5].

Изложение основного материала статьи. Нами было проведено экспериментальное исследование, целью которого было изучение особенностей формирования жизненных компетенций у умственно отсталых младших школьников. Результаты эксперимента позволили выделить ряд существенных недостатков, связанных с вопросами сформированности жизненных компетенций у умственно отсталых младших школьников. На этапе констатирующего эксперимента было установлено, что у умственно отсталых младших школьников не развито умение обратиться к взрослому за помощью и сформулировать просьбу точно описать возникшую проблему в области жизнеобеспечения. Учащиеся не называют времена года, не могут

2. Бобиенко О.М. Теоретические подходы к проблеме ключевых компетенций [Электронный ресурс]; Вестник ТИСБИ. – 2003: Режим доступа http://www.tisbi.ru/science/vestnik/2003/issue2/cult3.php

3. Бондаревская Е.В. Теоретико-методологические вопросы изучения и формирования педагогической культуры // Формирование педагогической культуры будущего учителя. – Ростов н/Д: РГПИ, 1969. – 140 с.

4. Булыко А.Н. Современный словарь иностранных слов. Более 25 тысяч слов и словосочетаний. – М.: «Мартин», 2004. – С. 93; 831.

5. Зеер Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: Учеб. пособие. – М: МПСИ, 2005. – 216 с.

6. Зиновьев А.А. Русская трагедия. Гибель утопии. – М.:Алгоритм, 2002. – С. 380, 381.

7. Исаева Т.Е. Педагогическая культура преподавателя как условие и показатель качества образовательного процесса в высшей школе. – Ростов-на-Дону, 2003. – С. 186.

8. Культурологический подход в теории и практике педагогического образования / Под ред. проф. И.Ф. Исаева. – Белгород, 1999.

9. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / Российская АН; Российский фонд культуры; - 2-е изд., испр. и доп. – М.: АЗЪ, 1994. – С. 273; 822.

10. Садовская Е.А. Профессиональная компетентность будущих преподавателей-исследователей университета: Методические указания к практическим занятиям по дисциплине «Педагогика высшей школы». – Оренбург: РИК ГОУ ОГУ, 2004. – С. 7-8.

11. Сигов А., Куренков В., Мосичева И., Шестак В. Новые задачи системы повышения квалификации профессорско-преподавательского состава вузов. / Высшее образование в России. – 2006. - № 8. – С. 3-8.

12. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». статья 23, пункт 2.

13. Харченко Л.Н. и др. Преподаватель современного вуза: компетентностная модель. – Ставрополь: Сервисшкола, 2012. – 186 с.

14. Харченко Л.Н. Аргументы в пользу становления модели эффективного вуза / Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки». - 2013. - № 7 (82). – С. 53-57.

15. Шишов С.Е., Кальней В.А. Школа мониторинга качества образования. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 320 с.

16. Шувалова И.В. Теоретические основы психологической подготовки преподавателя иностранного языка для работы в условиях интенсивного обучения. Автореф. дис. на соиск. уч. степени канд. психол. наук. – М., 1991. – 24 с.

7. 15 вопросов

До игры стоит повторить различные фразы, связанные с должностными обязанностями и условиями работы.

Делим класс на группы и раскладываем набор карточек с профессиями картинками вниз. Затем просим одного студента взять карточку, никому её не показывая. Команда должна отгадать профессию на карточке, задавая вопросы, на которые можно ответить только «да» или «нет». Примеры вопросов:

Does this person work in a team?
Does this person need any formal qualifications?
Does this person have to be good at persuading people?
Does this person have to be fit?
Is it a 9-5 job?

Отгадав название профессии, команда получает 1 балл. Ключевая сложность заключается в том, что участники вправе задать только 15 вопросов.

После игры можно спросить студентов, какая из данных профессий, по их мнению, самая сложная, и обсудить требования, предъявляемые к этой работе.

8. Ведение переговоров

Несмотря на то, что переговоры – это всегда очень интересный вид деятельности на уроке, результаты данной ролевой игры могут получиться достаточно неясными. Это проблема может быть решена путём предоставления каждой стороне списка с количеством баллов, которые они могут получить каждый раз, когда другая команда им будет уступать, например, *«20 points if the other side gives them a 5% discount»*. В конце переговоров подсчитываются баллы и определяется победитель.

9. Угадай число

Изучение чисел может быть очень скучным, но мотивируя студентов к прослушиванию и личному общению, можно повысить интерес к теме. Один из способов - дать студентам интересные факты с числами, которые им нужно представить в форме вопроса и попросить партнера угадать число, например, *“How much did the Oedo underground line in Tokyo cost in dollars?”*. После каждой высказанной догадки, необходимо сказать партнеру больше или меньше загаданное число (much/ a little/ very slightly higher or lower), пока не будет назван точный ответ.

10. Продажа лимонов

Название игры связано с идиомой *“buy a lemon”*, и в данном случае мы говорим не о покупке лимона, а о том, что мы купили что-то сломанное или бесполезное. Для этой игры понадобятся изображения смешных предметов, на которые обычно людям не хочется тратить деньги. Студентам необходимо разрекламировать товар таким образом, чтобы произвести впечатление на потенциальных инвесторов. Перед этим видом игровой деятельности можно показать отрывок из популярного британского шоу «The Dragon's Den», культовой программы о бизнесах и стартапах. В ходе передачи предприниматели, целью которых является привлечение средств для развития бизнеса, делают презентации и предлагают свои идеи пяти богатейшим бизнесменам своей страны. Победителем становится участник, наиболее четко и аргументированно представивший свой проект. Обратим внимание на то, что обязательным условием является новизна и инвестиционная привлекательность предлагаемого дела.

11. Светская беседа

Данная игра является подвижной. Обучающимся необходимо сформировать два круга: внутренний и внешний. Люди из первого и второго кругов должны стоять лицом к друг другу, то есть студенты из внешнего круга смотрят в его центр, а студенты из внутреннего круга стоят спиной к центру этого круга. Преподаватель просит представить, что на светском мероприятии мы встретили человека из противоположного круга, стоящего напротив нас. Далее дается сценарий, например, такой как: "*The person facing you in the inner circle is the boss's wife, make a small talk with her.*" Всего на "беседу" дается 30 секунд, по истечении времени преподаватель хлопает в ладони и внутренний круг поворачивается, а это значит, что студенты сталкиваются с новым партнером. В этот раз преподаватель дает другой сценарий. Данная активность отлично развивает у студентов беглость речи. Примеры сценариев:

The person facing you in the inner circle is your boss.

The person facing you in the inner circle is a colleague from a different department.

The person facing you in the inner circle is your friend's mother.

The person facing you in the inner circle is your colleague's husband.

Как правило, студентам очень интересен игровой подход, поскольку актуализируется потребность в речевых навыках при исполнении ролей различных героев в процессе общения. Участие в игре сопровождается многообразными и сильными эмоциями, связанными с пробой собственных сил, самоутверждением [6]. Данные игры развивают внимания учащихся, их познавательный интерес, творческое мышление, способствуют созданию благоприятного климата на занятии.

Более того, игра мотивирует учащихся не только на речевую деятельность, но и дальнейшее обучение, поскольку досадные ошибки могут провоцировать недо- или непонимание другого участника игры, а все общение должно проходить только на английском языке, поскольку при возникновении настоящей речевой ситуации использование другого языка маловероятно. Студенты легко вливаются в игру и сами не замечают, как начинают разговаривать исключительно на английском.

Выводы. В процессе обучения деловому иностранному языку студенты осознают необходимость выполнения монотонных и, порой, скучных заданий, поскольку ясно видят связь между владением языком, занятостью и уровнем заработка, на занятиях с ними необходимо использовать игры. Использование ролевых игр помогает студентам быть более расслабленными, быстро включаться в задания и не отвлекаться в процессе урока.

Игры могут использоваться как короткие разминки или, в случаях, когда остается некоторое время в конце урока. Игра не должна рассматриваться как основная деятельность на занятии или вид деятельности, использующийся для заполнения пауз или в случаях, когда преподаватель не знает, чем заняться с группой.

Игры могут стать основой обучения иностранному языку, то есть могут использоваться на всех этапах урока при условии, что они тщательно подобраны и подходят обозначенным целям. С помощью игр также можно повторить пройденный материал, помогая студентам вспомнить изученное достаточно интересным способом.

В целом, применение игр может быть полезным как для учителей, так и для студентов. Тем не менее, нужно следить за тем, чтобы студенты

«универсальный преподаватель» (или «преподаватель-универсал») это преподаватель, владеющий многими знаниями в определенной научной и/или предметной области. Последнее уточнение необходимо для того, чтобы не было путаницы с такой характеристикой, как «преподаватель- энциклопедист» - всесторонне образованный, обладающий разносторонними знаниями [4, с. 831].

Приведенные выше уточнения, позволяют нам сформулировать в общем виде понятие «профессиональная компетентность преподавателя организации дополнительного профессионального образования» - это *обобщенная личностно-профессиональная характеристика преподавателя, включающая выделение в характеристике базовых и ключевых компетенций, позволяющих в соответствии с требованиями государства и обучающейся личности осуществлять профессионально-педагогические функции в режиме, как традиционной, так и развивающейся модели образования.*

К *базовым компетенциям* мы отнесли теоретико-методологическую, научно-исследовательскую, психолого-педагогическую, методическую и предметную компетенции.

К *ключевым компетенциям* мы отнесли информационно-технологическую, инновационную, проектную, менеджерскую, коммуникативную и рефлексивную. Именно с таких этимологических позиций в нашем исследовании мы трактуем понятия компетенций.

Выводы. Таким образом, резюмируя вышеизложенное, можно отметить следующее:

- до настоящего времени, серьезных научных исследований по структурированию профессиональной компетентности преподавателя дополнительного профессионального образования, пока, еще нет. Отдельные работы в педагогике [8], психологии [16] посвящены педагогической рефлексии, требованиям к педагогической культуре преподавателя, к его личности и профессиональной компетентности. В данных работах, в той или иной мере, определились некоторые общие, с нашей точки зрения, не вполне определенные и, во многом, даже формальные позиции по анализу и оценке его деятельности;

- коренным образом меняется структура и содержание ключевых компетенций преподавателя, обеспечивающих не только его профессиональное функционирование, но и профессиональное развитие, его конкурентоспособность [13]. Есть все основания говорить не только о тех компетенциях, которые лежат в основе его профессиональной деятельности, но и о совершенно новых компетенциях, которыми ему ещё предстоит овладеть, содержание которых ещё не полностью определено, но именно они будут востребованы в системе непрерывного обучения взрослого населения;

- результаты проведенного исследования, позволили нам на основе выделения базовых и ключевых компетенций определить структуру профессиональной компетентности преподавателя системы дополнительного профессионального педагогического образования, компоненты которой, в свою очередь, могут быть использованы для конструирования образовательных профессиональных программ подготовки специалистов такого профиля.

Литература:

1. Бернс Р.В. Развитие Я-концепции и воспитание. – М., 1986. – С. 302-332.

планирование и т.д.); гражданские (социальные, правовые). Обобщая, можно сказать, что не представляется возможным точно определить перечень всех ключевых компетенций, касающихся подготовки преподавателя системы дополнительного профессионального образования, поэтому мы можем говорить о некоторой совокупности компетенций, особо актуальных для формирования образовательных программ.

Обоснование «ключевых компетенций», выделение их перечня неразрывно связано с определением содержания образования, составлением образовательно-профессиональных программ. При поиске таких компетенций внимание должно привлекаться к тому, что можно было бы назвать компетенциями «широкого спектра», которые представляют определенную универсальность.

Ключевые компетентности имеют ряд характерных признаков. Во-первых, они многофункциональны и относятся к таковым, потому что овладение ими позволяет решать различные проблемы в повседневной, профессиональной или социальной жизни. Ими необходимо овладеть для достижения различных важных целей и решения различных сложных задач в различных ситуациях. Во-вторых, ключевые компетенции надпредметны и применимы в различных ситуациях. В-третьих, ключевые компетенции междисциплинарны. В-четвертых, ключевые компетенции требуют значительного интеллектуального развития: абстрактного мышления, саморефлексии, определения своей собственной позиции, самооценки, критического мышления, они включают различные умственные процессы и интеллектуальные умения (аналитические, критические, коммуникативные).

Как показал осуществленный нами анализ научной литературы и нормативных документов, к настоящему времени не сложилось четкого представления о сущности явления «ключевая компетенция», отсутствует единство в понимании этого термина. Многие исследователи инновационных процессов в образовании употребляют понятия «ключевая компетенция», «базовая компетенция», «универсальная компетенция» как синонимы.

Наши исследования этимологии данных понятий привели к следующим результатам. Обратившись к различным словарям, мы выяснили, что прилагательное «ключевой» толкуется как «открывающий возможности овладения, управления чем-нибудь» [9, с. 273], а существительное «ключ» – то, что служит для разгадки, понимания чего-нибудь, овладения чем-нибудь» [там же]; существительное «база» означает основание, главное, на чем основывается, создается что-либо» [4, с. 93]. Отсюда прилагательное «базовый» – находящийся в основании; на котором что-либо основывается. Прилагательное «универсальный» означает – разносторонний, охватывающий многое; с разнообразным назначением, или разнообразного применения [10, с. 822].

Исходя из приведенных выше определений, по нашему мнению, базовые компетенции – это такие компетенции, которые позволяют специалисту выполнять профессиональную деятельность в режиме *функционирования*. Если же речь идет о *развитии* профессиональных качеств личности в связи с изменением условий профессиональной деятельности, то этой личности необходимо овладеть «ключевыми компетенциями».

Применение прилагательного «универсальный» мы предлагаем связывать с профессиональной характеристикой преподавателя, например,

участвовали в играх, и чтобы эти игры действительно развивали у студентов необходимые навыки и компетенции.

Литература:

1. Бим И.Л. Некоторые актуальные проблемы современного обучения иностранным языкам / И.Л. Бим // Иностр. языки в школе. – 2001. – № 4. – С. 5-8.

2. Бичева И.Б. Формирование карьерной компетентности бакалавров экономики / «Вестник Мининского университета». – 2014. –№2 (6). – URL: http://www.mininuniver.ru/scientific/scientific_activities/vestnik/archive/4 (дата обращения: 28.11.2017).

3. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: учебное пособие / И.А. Зимняя. – Ростов н Д: Феникс, 1997. – 480 с.

4. Лернер, И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. – М.: Педагогика, 1981. – 185 с.

5. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1973. – 423 с.

6. Утепкалиева А. Ж. Расширение значения использования ролевых игр на уроках английского языка // Вестник ЧелГУ. 2014. №13 (342). URL: http://cyberleninka.ru/article/n/rasshirenie-znacheniya-ispolzovaniya-rolevyh-igr-na-urokah-angliyskogo-yazyka (дата обращения: 28.11.2017).

7. British Council. Teaching English [Электоронный ресурс]. URL: https://www.teachingenglish.org.uk/article/telephone-role-plays (дата обращения: 25.11.2017)

Pedagogy

UDC 372.881.111.1

candidate of pedagogical Sciences,
associate Professor Liashenko Maria Sergeyevna
Nizhny Novgorod State pedagogical university
under the name of Kozma Minin (Nizhny Novgorod);
candidate of pedagogical Sciences,
associate Professor Daricheva Maria Vyacheslavovna
Nizhny Novgorod State pedagogical university
under the name of Kozma Minin (Nizhny Novgorod)

MULTICULTURAL ASPECT OF TEACHING ENGLISH THROUGH SOCIAL NETWORKING SITES

Annotation. Social networking sites (SNSs) can be viewed as an integral part of the educational environment. The paper describes the research conducted to explore teachers' attitudes towards using SNSs for multicultural education. The teachers' attitudes were analysed using interpretative phenomenological approach (IPA) which was applied to teachers' reflective journals. The results suggest that the teachers showed positive attitudes towards the deployment of SNS as an educational tool, although there are limitations to its usage. Additionally, the research points to theoretical and pedagogical implications for using SNSs as an educational technology in multicultural education.

Keywords: teachers' attitudes, IPA, multicultural education, teaching English, SNS.

Аннотация. Сайты социальных сетей могут рассматриваться как часть образовательного пространства. Статья описывает исследование, проведенное с целью выявления отношения преподавателей к использованию сайтов социальных сетей для мультикультурного образования в рамках преподавания английского языка. Исследование было проведено с использованием интерпретативного феноменологического анализа рефлективных журналов преподавателей. Результаты анализы показали положительное отношение к применению социальных сетей как образовательного инструмента, несмотря на ряд ограничений в использовании сетей и расхождения в установках преподавателей. Исследование предлагает теоретические и педагогические перспективы в рассмотрении сайтов социальных сетей как образовательной технологии.

Ключевые слова: установки преподавателей, интерпретативный феноменологический подход, мультикультурное образование, преподавание английского, сайты социальных сетей.

Introduction. Social media penetrates all spheres of social life including education which is an integral part of human development. The world is becoming more globalized due to wide spread influence of social media on human life. Here arises the necessity to analyze how social media can be used not only as a form of "personal entertainment technology" (Evans 1995, p 267), but also as a teaching tool in a globalised context. Educators face the dilemmas: how, when and what technologies to deploy to solve educational tasks. Social media turn out to be one of the solutions and a mediating tool of social transformative change. Teachers as "multicultural educators" and change agents (Bennett 2001) are required to become conscious of the way how culture influences their attitudes, values, beliefs and consequently the behavior (Spindler&Spindler 1993). Teachers' attitudes are paramount when cultural, technological and educational dimensions merge to achieve high expectations of learners. Multicultural education is included into national curricula as one of the pillars of effective communication and professional competence. It must be based on principles of cultural pluralism, social equity, the importance of culture in teaching and learning (Bennett 2001). So, deeper understanding of teachers' attitudes influenced by culture and technology could add value to the field of teachers' professional development.

The objective of the article. The research interest relates to the teachers' attitudes towards the technological solution and educational potential of social networking sites (SNSs) for promoting multicultural education. The research is aimed at analyzing professional context within the teachers' perceptions on the role of SNSs in enhancing multicultural values. The research questions will be the following: i). how can teachers' attitudes to using SNSs as an educational tool be perceived within the affective domain; ii). what are the teachers' attitudes to the ways SNSs can be deployed to enhance multicultural education as a part of EFL (English a s a foreign language) teaching?

The article content presentation. Bennet (2001) developed a conceptual framework of research genres in multicultural education rooted in multidisciplinary approach to understanding this concept. According to Bennett multicultural

Совета Европы (симпозиум 27-30 марта 1996 г.), были выделены ключевые компетенции, уровень овладения которыми выступает критерием качества полученного образования. В частности, были выделены компетенции: политические и социальные, касающиеся жизни в многокультурном обществе, определяющие владение устным и письменным общением, владение новыми информационными технологиями, реализующие способность и желание учиться всю жизнь как основа непрерывной подготовки к профессиональной деятельности, к личной и общественной жизни [2].

Ключевые компетенции выполняют различные и важные функции в жизнедеятельности каждого человека [7, с. 7-8], поэтому, овладение ключевыми профессиональными компетенциями преподавателями, обучающими взрослых, является важной задачей современной педагогической теории и практики.

В последнее время предпринимались лишь отдельные попытки исследователей выделить различные ключевые компетенции преподавателей вузов и учителей школ. Так, например, Е.Н. Соловова, В.В. Сафонова, К.С. Махмурян выделяют компетенции учителя: социально-психологическую, общепедагогическую, коммуникативную и профессионально-коммуникативную, предметную и компетенцию профессиональной самореализации [10, с. 6-7]. Т.Е. Исаева выделяет следующие компетенции в структуре педагогической культуры преподавателя: ценностно-смысловую, социально-организационную, предметную, коммуникативную, информационно-исследовательскую, общекультурную, рефлексаторную, валеологическую компетенции и профессионально значимые качества [7, с. 186].

Е.В. Бондаревская конкретизирует эту формулировку, говоря о том, что ключевая компетенция учителя – личностно-осознаваемая, вошедшая в субъективный опыт, имеющая личностный смысл система знаний, умений, навыков, которая имеет универсальное значение [3].

Некоторые исследователи упрощают понимание профессиональной компетентности преподавателя, сводя ее к совокупности умений структурировать научные и практические знания для лучшего решения педагогических и иных задач. По мнению Т.М. Сорокиной, под профессиональной компетентностью учителя понимается единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности [цит. по 2].

В работах многих ученых сделаны попытки раскрыть понятие компетентности педагогов в различных предметных областях преподавания. Если рассматривать формирование компетентности будущего педагога в рамках системы дополнительного образования, то можно говорить о знаниях, умениях и навыках, способностях и готовности специалиста. Под способностью мы понимаем наличие и сбалансированность структуры профессионально-личностного потенциала, а под готовностью – достаточность уровня развития и имеющихся внутренних ресурсов для осуществления профессиональной деятельности.

Коллектив исследователей [11, с. 3-8] предлагает в качестве ключевых компетенций преподавателя педагогические (академические, дидактические, коммуникативные и др.); научные (наличие ученой степени, выполнение НИР); рыночные (базовые из бизнес-образования: маркетинг, менеджмент,

исследователи. Чтобы научиться работать, нужно работать. Чтобы научиться общению, нужно общаться. Нельзя научиться пользоваться компьютером, не пользуясь компьютером. Нельзя наделить преподавателями проектными или менеджерскими компетенциями, необходимыми для функционирования его как профессионала, в учебном заведении, управляемом авторитарно.

Таким образом, происходящие процессы, привели к тому, что в настоящее время понятия «компетентность» и «компетенция» являются основными категориями, так называемого, нового подхода в отечественном образовании.

Библиографический анализ показал, что учеными данные категории описываются по-разному - это:

– практическое выражение модернизации содержания образования (В.В. Краевский);

– результат и критерий качества подготовки специалиста (А.Г. Бермус, И.А. Зимняя);

– совокупность смысловых ориентаций, необходимых для продуктивной деятельности (А.В. Хуторской);

– базовые компоненты педагогической культуры преподавателя (Т.Е. Исаева);

– личностная составляющая профессионализма (Т.Ю. Базаров);

– С.Е. Шишова и В.А. Кальней [15], утверждают, что не следует противопоставлять компетентности знания, умения и навыки. Понятие компетентности шире понятия знания, или умения, или навыка, оно поглощает их…;

– с позиций личностно-деятельностного подхода, компетентность может быть описана через соотношение личностной сферы человека и возникшей задачи (А.Г. Асмолов, А.К. Маркова, Г.С. Сухобская);

– А.А. Деркач, Н.В. Копылова рассматривают компетентность как интегральную способность человека строить свое поступательное развитие в различных сферах жизнедеятельности с постоянным усложнением задач и возрастанием уровней достижений (нам представляется, что такое определение ближе к понятию «профессиогенез»);

– ключевые компетенции, по мнению, – это межкультурные и межотраслевые знания, умения и способности, необходимые для адаптации и продуктивной деятельности в различных профессиональных сообществах [5].

В проводимом исследовании мы приняли за основу определение компетентности, предложенное Э.Ф. Зеер с коллегами [5], несколько модернизировав его, в нем компетентность представлена как интегративная характеристика специалиста, отражающая его готовность и способность использовать теоретические знания и практический опыт для решения профессиональных задач на уровне функциональных требований к квалификации или заказчика образовательных услуг.

В большинстве высказываний авторов «ключевые профессиональные компетенции» рассматриваются как компетенции общие для всех профессий и специальностей. Ключевые компетенции универсальны и применимы в различных ситуациях. Понятие «ключевые компетенции» было введено в тезаурус в начале 90-х гг. Международной организацией труда, и трактуется как общая способность человека мобилизовать в ходе профессиональной деятельности приобретенные знания и умения, а также использовать обобщенные способы выполнения действий. В дальнейшем, в рекомендациях

education includes four core values: acceptance and appreciation of cultural diversity; respect for human dignity and universal human rights; responsibility to the world community; respect for the earth. Four clusters encompassing the scope of research in multicultural education cover the main genres in this domain. The role of media is paid special attention to as a tool of achieving social equity through equitable access, participation and empowerment (Bennett 2001). The role of media in multicultural education has long been discussed by researchers (Cortes 1995; Sleeter 2001). Social media are considered nowadays to be an integral part of educational environment (Lui, 2010). Not only empirical studies but documents and reports point to the wide-spread deployment of social media for professional and educational purposes in the universities (Peterson 2010). The preliminary search in Google scholar using the keywords “social networking sites”, “multiculturalism” revealed more than 17000 papers on the topic. As for the Russian research domain, the search Google Scholar and Russian e-libraries Cybeleninka and E-library showed some research interest for this topic (4.55% out of all papers uploaded in the library). However, a more advanced search resulted only in 11 papers in E-library devoted to the related issues. Most papers describe the deployment of social media at the national or institutional levels from a broader perspective. The papers are written in Russian and analyze the issues of immigration and religious aspects. The searching attempts point to the fact that the topic of SNSs has been well researched by foreign researchers, whereas in Russian academic context there is an evident gap and the necessity to explore teachers’ attitudes to the deployment of social media in multicultural education.

The question about attitudes and values is located the affective domain of learning and human behavior (Krathwohl 1964). McLeod (1992) defines affective domain as “a wide range of beliefs, feelings, and moods, and attitudes that are beyond the domain of cognition” (p. 576). The definition of attitudes varies in literature due to the confusion existing over the constructs labelling attitudes (Rokeach,1968). Here attitudes will be delineated as “manners of acting, feeling and thinking to show one’s disposition or opinion” Philipp (2007). The attitudes of teachers are explored at 5 levels within the domain structure which depicts the hierarchical nature of Krathwohl’s taxonomy: receiving-responding-valuing-organization-characterization (Krathwohl 1964).. The analysis of teachers’ attitudes lies within Cluster 3 (multicultural competence) of Bennett’s conceptual framework. The research genre in this cluster would focus on teachers’ attitudes to multicultural education via SNSs. On the other hand, the idea within Cluster 4 (social equity) is proposed that SNSs can be used as a technology which enhances multicultural education using the ways outlined by Cortes (1992). Cortes (1992) claimed that “the mass media teach” being the part of “societal curriculum”. He proposed a framework showing five teaching paths of mass media: i). presenting information ii). organizing information iii). disseminating values; iii). addressing expectations; iv). providing models of behavior. The research will be devoted to revisiting Corte’s framework through applying teaching strategies via SNSs. Bennett claims that the work in this genre provides a foundation for a new inquiry (Bennett 2001). This research would aim at the possibility to research the connection between genre 11 (popular culture) and multicultural awareness of teachers (genre 7), where multicultural awareness will be the lens for teachers to assess SNSs as an educational tool for multicultural education.

Phenomenology is proposed as a research method because it explains how participants are making sense of their personal experiences in the social world. Patton (2002) explains that by phenomenology Husserl (1913) meant the study of how people describe things and experience them through their senses (cited in Merriam 1998, p 9). In this research an interpretative phenomenological approach (IPA) will be applied which is different from a descriptive one (Laverty 2003). Descriptive phenomenology was developed by Edmund Husserl and interpretative type by Martin Heidegger (Connelly 2010, cited in Sloan 2014) Though sharing some similarities, these approaches are different from each other. One of the differences is in the way how to interpret the data. Phenomenological research is descriptive and focuses on the structure of experience and organizing principles. IPA is chosen for this type of research because of the active role of the researcher, possibility to conduct it on a small homogeneous sample, flexibility of the tool for data collection. Smith (1997) states that this method is "especially useful when one is concerned with complexity, process or novelty (p 55). The literature review identified the novelty of the of SNSs deployment as an educational technology in Russia. The possibility of applying this type of research to educational context is described in recent papers (Holland 2014).

The aim of interpretative phenomenological analysis (IPA) is to explain how participants are making sense of their lifeworld and it is concerned with individual perceptions (Laverty 2003, p 28). The role of the researcher was to guide the participants and encourage the feedback and more reflection on the raised issues. It is stated that IPA is especially useful when the research relates to complexity or novelty (Smith 1997). The research design was organized in two phases to answer two research questions and took 3 weeks. The first phase of the research design was aimed at collecting the data on teachers' attitudes within 4 categories of affective domain: receiving, responding, valuing, organizing. This stage was aimed at analyzing awareness, willingness to receive, satisfaction in response, acceptance of a value and synthesis of the values. The most complex level is related to internalization of values. i.e incorporating beliefs, values, patterns within the guiding principles of learning and socializing It was studied as a separate research question at the second stage of the research process.

The research questions were framed around five major categories of affective domain consisting of different levels from the simplest to the most complex one (Krathwohl et al 1973). The questions were constructed considering Bennett's conceptualization of multicultural education and conceptual framework of genres in research (Bennett 1986, 2001). Multicultural competence (Cluster 3) is one of the basic skills required for teaching and it includes open-mindedness, absence of prejudice, knowledge about the world, cultural consciousness and awareness of the diversity of ideas (Bennett 2001 p 191). The values of multicultural education and the components of multicultural competence can be equated with the affective domain. The final level-internalization of values- was analyzed through Cortes' framework describing 5 ways how media can teach. The framework was adapted to traditional curriculum based on the course book New English file (Latham-Koenig et al, 2012). The teachers were asked to reflect on the effectiveness of the proposed tasks in case they were integrated into teaching curriculum. The tasks are given below, and they match the teaching paths within Corte's framework.

1. Social networking sites (SNSs) provide information. The teacher asks students to find and examine the information in social media about cultural

компетентность, которая создает имидж самого преподавателя и образовательной организации, и авторитет среди представителей педагогического профессионального сообщества. В данном случае, компетентностный подход выступает одним из условий обновления образования, а профессиональная компетентность преподавателя организации дополнительного профессионального образования является фактором, обеспечивающим эффективность решения профессиональных задач, и критерием социальной оценки педагога-профессионала [14].

Данные исследований свидетельствуют о том, что современная система дополнительного профессионального образования достаточно мобильна, она оперативно реагирует на изменения, происходящие в обществе, науке, культуре. Характерной ее чертой становится все большая открытость социуму, взаимодействие организаций дополнительного образования с наукой и учреждениями образования различного уровня, ориентация на обновление и развитие.

Ориентация на синергетическое развитие, на сетевые формы образования, вносит существенные коррективы в организацию учебного процесса в организациях дополнительного образования. Происходящие изменения в целях, задачах, содержании работы предъявляют более высокие требования к профессиональной деятельности преподавателя: готовность не только обучать, но, прежде всего, сотрудничать; обеспечивать индивидуальную направленность обучения; сочетать научную, методическую и педагогическую деятельность, развивать субъект-субъектные отношения со слушателями; формировать коммуникативную компетенцию преподавателя.

Для глубокого и полного понимания процесса формирования профессиональной компетентности преподавателя особое значение имеют мысли Р. Бернса о человековедческих знаниях педагога. По мнению автора, благодаря этим знаниям, педагог может анализировать собственные представления о себе, создавать собственную Я-концепцию, включающую интеллектуальные, эмоциональные и поведенческие компоненты. Поэтому, преподаватели, обладающие позитивной самооценкой, уверенностью в себе, в своих способностях, более легко вступают в общение со слушателями и потому более эффективно решают педагогические задачи [1, с. 302-332].

Отметим, что, как в зарубежной, так и в отечественной педагогике и психологии Я-концепция преподавателя, работающего в системе профессиональной переподготовки и повышения квалификации, изучена крайне недостаточно, тем не менее, работы Р. Бернса, отечественных педагогов, психологов и философов, например, И.С. Кона, В.В. Столика, И.И. Чесноковой, Н.Н. Нечаева и др., создают реальную почву для проведения специальных научных поисков.

Анализ проблем дополнительного образования взрослых в нашей стране показывает, что для работы с такой категорией обучающихся нужен не только ученый-теоретик, но, прежде всего, преподаватель, способный к решению практических педагогических задач. Поэтому компетентный преподаватель это преподаватель, сочетающий в себе, как теоретические знания, так и практические умения.

Формирование компетенций базируется на опыте, деятельности самого преподавателя. Эту точку зрения, основанную на достижениях теории обучения [Дж. Брунер, Л.С. Выготский, Ж. Пиаже], разделяют многие

Формулировка цели статьи. Цель данной публикации и проводимого соискателем исследования заключается в том, чтобы на основе анализа существующей практики функционирования организаций дополнительного профессионального педагогического образования и теоретического моделирования предстоящей деятельности преподавателей в таких организациях, определить и обосновать структурные компоненты профессиональной компетентности преподавателей, для дальнейшей разработки соответствующих программ их подготовки.

Изложение основного материала статьи. Уточним, что по определению, данному в законе «Об образовании в Российской Федерации», организация дополнительного профессионального образования – это образовательная организация, осуществляющая в качестве основной цели ее деятельности образовательную деятельность по дополнительным профессиональным программам [12, ст. 23, п. 2].

А, дополнительное образование, в соответствии с указанным законом, это вид образования, который направлен на всестороннее удовлетворение образовательных потребностей человека в интеллектуальном, духовно-нравственном, физическом и (или) профессиональном совершенствовании и не сопровождается повышением уровня образования [12, ст. 2, п. 14].

Противоречивость ситуации заключается в том, что программы дополнительного профессионального образования, как и отбор преподавателей, реализующих эти программы, длительное время ориентировались на цели образования, сформулированные в период его стереотипного функционирования. В тоже время, например, в функциях большинства региональных институтов повышения квалификации учителей, преобладают элементы организации и управления, но не обучения и развития кадрового потенциала, отсутствует системность и непрерывность в работе и не выполняется такая важная задача, как психолого-педагогическое сопровождение учителя в деятельности. Консерватизм и инерционность системы образования продолжают воспроизводить сложившиеся стереотипы.

Миссия современного быстро развивающегося, кардинально изменяющегося дополнительного профессионального образования нами рассматривается как непрерывное (на протяжении всего периода профессиональной деятельности) сопровождение профессиогенеза специалистов определенной сферы. В нашем исследовании это педагогические работники системы общего образования.

Под профессиогенезом мы понимаем непрерывный процесс качественного развития специалиста, происходящий под влиянием внешней и внутренней мотивации. Необходимо отметить, что в настоящее время изучение проблемы профессиогенеза - это одно из актуальных направлений педагогических исследований.

Непрерывное психолого-педагогическое, методическое, предметное и иное сопровождение деятельности педагогических кадров требует подготовленных профессионалов, что предполагает разработку научных основ подготовки преподавателей для системы дополнительного профессионального педагогического образования и, именно на основе, нормативно утвержденного в настоящее время, компетентностного подхода.

При реализации названного подхода, очевидно, что интегральной характеристикой личности преподавателя выступает его профессиональная

differences in different countries: how can election campaigns be conducted**?** (cultural differences). The teacher can divide the students into groups and give several countries for analysis (the USA, Russia, Germany, France etc.) (Unit 2B the story behind the photo. pp 14-15).

2. SNSs organize information and ideas The teacher finds stories in social network or the Internet about fashion habits/ trends in different countries and shares the link to SNSs (https://www.cheatsheet.com/culture/5-fashion-trends-from-cultures-around-the-world.html/?a=viewall) **(**Unit 4B fashion and shopping, pp 30-31).

3.SNSs can help create and modify values and attitudes The teacher uploads links to pictures showing different multicultural values (traditional toys family food http://clipart-library.com/img/1850121.jpg). The students are asked to study the images and reflect on the cultural values or differences that are shown by the pictures.

4. SNSs can help shape expectations. The teacher asks the students to find information in SNSs about the languages of the ethnic groups living in Russia (Azerbaijani, Tatar, Gipsy, Armenian, Jewish languages using hash tags). The teacher asks them to predict if these languages are easy/ hard to learn? The students report their findings and reflect on the difference between their expectations and the information they found. The task can be given as a final small-scale project assignment (Ex 5 p 57 speaking).

5. SNSs provide models for action. The teacher asks the students to find in the SNSs the information about celebrity role models or athlete role models from different countries (For example, American or British role models for Russian students, or Russian celebrity models abroad etc.). The students think of the way these role models are used by the social media to influence the young and promote cultural values. The task can be related to Ex 5 p 73 (speaking and writing).

The study was conducted on a small size homogeneous sample. Sampling for this research was purposeful: teachers were specifically selected and after their consent invited to take part in the research. The homogeneous sample was selected from the group of teachers with similar demographic/ academic/social status profiles. The criteria for sampling were the following: female teachers of English, middle-aged professionals with teaching experience more than 10 years in higher education who have accounts in social media and those who gave an oral consent to take part in the research. Besides pragmatic factors were considered: the colleagues of the researcher were asked to take part in the research for the ease of contact. The environment of trust and openness is critical to this type of research. The rationale for choosing the colleagues was to encourage the research process stay close to the lived experience and create the possibility of an ongoing conversation.

Collecting data in IPA requires a flexible collection tool – personal accounts, diaries, semi structured interviews (Smith 1997). In this research the teachers were asked to write their reflections in English in reflective journals. They were asked the questions about their attitudes to SNSs at different levels within the affective domain. The rubrics for a reflective journal Phase 1 were framed according to the following aspects: i). the core components of multicultural education; ii). the function of SNSs as an educational tool; iii). the levels of attitude within the affective domain. Overall, 4 sets of questions were sent to the teachers to meet criteria of each level of attitudes within the affective domain. The teachers were sent the rubrics via SNSs set by set considering the pace of the provided feedback. For

the second stage of the research the set of abovementioned exercises was worked out considering Corte's framework (1995). For this stage of research two teachers working with the same course book were asked to assess the effectiveness of the SNS- based exercises and express their attitudes. The exercises were designed to cover the topics from the units of the course book and then grouped according to 5 teaching ways proposed Cortes.

To analyze the data a step-by step approach in IPA method was used to interpret the complexity of meaning in the participants' journals (Smith 1997). The analysis started with the diary of the first participant, who was the fastest to provide the feedback, and then the analysis moved to another, case by case in an idiographic mode of inquiry, beginning with examples before moving to generalized claims (Smith 1997). The first diary was read several times and annotated paying attention to the use of language, opinions, emotions of the person. The initial words were then transformed into the phrases to capture the emergent themes which then were clustered. The other 3 journals were analyzed using the same approach considering convergent and divergent topics in the data. The use of the reflective journal enabled multiple stages of interpretations: moving forth and back between the parts of the same and other journals in search for convergences and divergencies (Laverty 2003). Once all the journals had been analyzed in this interpretative process, final convergent (agreement) and divergent (disagreement among teachers) themes were identified.

The data analysis enabled to articulate the themes at each level of attitude. The level of receiving was characterized by the following convergent topics: necessity of multicultural education (ME); cultural identity; implicit nature of ME; popular media; importance of self-education for teachers; lack of time to use; variety of communities in SNSs. The divergent topics were teachers' motivation and the extent of SNS in education. At the level of responding to the phenomenon teachers showed agreement concerning difficulty in responding; comparison of Russian SNSs vs Facebook; reliance on other sources (books, films); separation personal/academic spaces on SNS; priority to face-to face communication. The areas where the disagreement arose were the following issues: actuality; discussion of stereotypes; teaching potential of SNSs. The third level of valuing demonstrated the teachers' common attitude concerning the topics: the most challenging topic; SNS as a tool for information and communication; the role of the teacher to control; reliability of information. The level of organization was characterized by the teachers' beliefs that SNSs can be used for greater connectivity and connectedness; increase critical thinking and collaboration. The divergency concerned the level at which SNS can be used: formal or informal levels.

The identified themes provide the possible answers to the question about the teacher's attitudes towards using SNS as an educational tool for multicultural education. The analysis showed how the individual attempts to find the meaning for the personal experiences within the social media context and how this meaning making is difficult and hard. The participants found it challenging to answer the questions from higher levels of affective domain especially about valuing and organization. *T2 (teacher 2): "As for stereotypes, I need to think))) I 'll give examples later.* If the first entries provided rich data (7 convergent themes), the themes at the forth level are scarce (only 4) and the reactions are mixed. Two participants express doubts about educational potential of SNS for multicultural education, whereas the other two see great opportunities for teaching. *T1:" we don't'*

Педагогика

УДК 378

методист по физике Оздоева Марем Магомет-Алиевна
Институт повышения квалификации работников образования
Республики Ингушетия (г. Назрань);
доктор педагогических наук, профессор Харченко Леонид Николаевич
Северо-Кавказский федеральный университет (г. Ставрополь)

СТРУКТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье обосновывается необходимость разработки научных основ подготовки преподавателей для организаций системы дополнительного профессионального образования, а также представлено авторское видение структуры профессиональной компетентности данной группы преподавателей на основе выделения базовых и ключевых компетенций.

Ключевые слова: преподаватель, дополнительное профессиональное образование, профессиональная компетентность, базовые компетенции, ключевые компетенции.

Annotation. The article is justified on the need for developing scientific basis for training of teachers for the organization of the system of an additional professional education, also presented the authors vision of the structure of professional competence this group of teachers by allocating basic and key competencies.

Keywords: teacher, additional professional education, professional competence, basic competencies, key competencies.

Введение. Важной и перспективной проблемой для теории и практики развития дополнительного профессионального образования, является разработка научных основ подготовки преподавателей для работы в этом сложном сегменте образовательной системы государства.

Актуальность проводимого исследования подчеркивается еще и тем, что в системе образования до настоящего времени не реализуются программы подготовки кадров для работы в организациях дополнительного профессионального образования. Неадекватность такого явления происходящим в обществе и в системе образования процессам, сдерживает качественный рост педагогических работников.

Анализ научной литературы показал, что, именно поэтому, современная зарубежная и отечественная педагогическая наука [Е.П. Белозерцев, Р. Бернс, Дж. Дьюи, В.И. Загвязинский, И.Ф. Исаев, А. Комбс, Н.В. Кузьмина, А. Маслоу, К. Роджерс, В.А. Сластенин, В.С. Степин и др.] обращается к проблеме непрерывного развития профессионализма преподавателя. Авторы отмечают, что система профессионального образования, частью которой являются организации дополнительного профессионального образования, должна быть «адекватной реальной организации общества и его конкретно-историческим особенностям» и «воспроизводить новую социальную организацию в целом» [6, с. 380-381].

Последовательное выполнение упражнений на каждой из станций (тренажерах) направлено на проработку всех групп мышц стопы (пальцев, подошвы, мышц голени и др.). Наряду с этим, в зависимости от степени плоскостопия и на различных этапах занятия, детям предлагаются так же обычная ходьба, ходьба на внешней стороне стопы, на носках и пятках, медленные перекаты по всей стопе на мешочках из песка или массажной дорожке, на упругих поверхностях (тренажерах), а на заключительном этапе прыжки на опорах разной жесткости, переходящие в ходьбу [5]. Таким образом, предлагаемый комплекс упражнений на тренажерных устройствах игрового характера направлен на создание условий реализации задач инклюзивного физического воспитания детей с плоскостопием. Применение его обеспечит возможность дифференцированного подхода по формированию здоровой стопы у детей не только с нарушениями в данном звене ОДА, но и также окажет укрепляющее, профилактическое воздействие на стопу здоровых дошкольников.

Выводы. Таким образом образовательное пространство дошкольного учреждения должно создавать оптимальные условия для формирования здоровьесберегающего поведения, мотивируя детей к здоровому образу жизни, пониманию важности активных действий для сохранения и укрепления здоровья. Эффективность работы в данном направлении будет достигнута только при усилии всех участников воспитательного процесса: педагогов, детей, родителей с учетом комплексного подхода к содержанию, формам, средствам формирования здоровьесберегающего поведения дошкольников в виде ценности здоровья, знаний и умений, обеспечивающих развитие личности ребенка в дошкольный период.

Литература:

1. Акопян М.А., Хохлачева А.С. Развитие личностных компетенций здоровьесберегающего поведения школьников в условиях инклюзивного образования Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 54-4. С. 9-16.

2. Картушина, М.Ю. Сюжетные физкультурные занятия для детей средней группы. М.: Скрипторий 2003, 2011.

3. Мастюкова Е.М. Коррекционно-педагогическая работа по физическому воспитанию дошкольников с задержкой психического развития. М.: АРКТИ, 2002.

4. Оганнисян Л.А., Хохлачева А.С. Инклюзивное образование в дошкольных учреждениях Таврический научный обозреватель. 2015. № 3-1. С. 51-53.

5. Утробина К.К. Занимательная физкультура для дошкольников 3-5 лет. М.: ГНОМ и Д, 2003.

use SNSs for teaching multiculturalism… but it has kind of potential as a tool for educational activities". T3: "The contribution of SNSs to better understanding of multiculturalism is obvious".

At the *Receiving* level the teachers are conscious of the necessity of multicultural education and the importance of cultural and individual identity of the teacher in the process. The respondents underline the implicit nature of the multicultural competence (T2: *"We don't notice it*") and the necessity of ongoing self-education for teachers (T4: "*The teacher should increase one's professional level and SNSs can provide such a chance"*). SNSs are perceived as the most popular medium of sharing knowledge with a variety of communities for education and entertainment. However, the lack of time is one of the reasons for exclusion of this technology out of educational process (T1: "*The topic is interesting, but it is catastrophic lack of time… to know more"*). The teachers have different views on the extent of SNSs in education in general, and multicultural education in particular. The language of describing this degree varies from "to some extent" (T1) to "big potential" (T3).

At the level of *Responding* there was a difficulty to accept SNSs as a tool for multicultural education because teachers are used to relying on other sources of information (books, movies). For some respondents (T1, T3) there is no actuality of multiculturalism in professional context because of cultural assimilation and dominance of one culture when social media target Russian speaking members. In this regard Russian SNSs were compared to FB/ Twitter/ Instagram which multicultural educational potential was assessed higher: *T1: "Facebook or Twitter might be better tools for multicultural education, but they are not so widely used by Russian students*». Here the attitudes resonate with the opinion of Gay (1995 cited in Bennett 2001) who characterizes such societies as" encapsulated enclaves" with heightened levels of hostilities and fears. It could be the explanation for avoidance to discuss stereotypes in class expressed by three respondents out of 4. Only one teacher (T3) found such discussions rewarding: *"I like discussing stereotypes in class.. it makes students more involved cos it relates to real life".* Overall, the priority is given to a face -to face discussion. Besides, the necessity to separate personal and academic life is emphasized by the teachers.

The level of *Valuing p*osed the most difficulty for the respondents because the actual acceptance of the technology does not occur until it is integrated into the preparation programme or professional competence of teachers. The respondents agreed on the significant role of a teacher in controlling the process of using SNSs for multicultural education. (T1: *"I can't imagine how FB or VK can solve the problems of multiculturalism.. They don't teach themselves… The teacher must explain, choose, teach… SNSs turn out to be the tool only"*). Obviously, learners should be taught how to become independent learners in a structurally changed educational environment (Marshall &Rowland 1993). The question of reliability and the quality of information in SNSs was raised by all the respondents. This is the responsibility of a teacher to help learners differentiate between reliable and biased information (Stove 2007). Despite some criticism, the teachers see many advantages of using SNSs for multicultural education (T2: *"I think it is the aim of SNSs to teach multiculturalism: they connect people, values, cultures.. we can read, communicate, and get a general perceptions of cultures..).* The higher level of attitudes *Organization* required the respondents to synthesize their values and organize them in priorities. The teachers agreed on the idea of connectedness and connectivity

promoted by SNSs which has been researched recently (Grieve 2013). The value of collaborative potential was underlined by the respondents too (T4: "*SNSs create platforms for discussion and further joint projects"*). On the other hand, most teachers (three out of 4) were worried about the high level of tension and aggression that can be observed in social media (T2*: "We feel the world as global when using SNSs but it can also divide people..").*

The research at the first stage resulted in some basic generalizations. Though the teachers are aware of the necessity of multicultural education and the popularity of SNSs as a medium of communication, they have different attitudes towards perceiving it as an educational technology for enhancing multicultural education. The teachers give the priority to face-to face communication and other more traditional sources of information. However, they consider SNSs to be an information and communication tool that can contribute to multicultural awareness.

The analysis at the second stage showed that all the proposed tasks were perceived as effective and worth combining with traditional forms of teaching. The respondents reflected on the positive effect of such exercises on affective domain of students (T1: "encouraging task", "arouse interest"; T2: "informative", " involve students", "improve understanding" etc.). Despite an obvious positive attitude expressed by the respondents, certain limitations to deployment were identified. For example, T1: "lack of systematic and organized information", language difficulty, biased information in some SNSs etc. The second phase of the research enabled us to revisit Cortes's framework on teaching paths of mass media. The feedback is highly positive despite some limitations and criticism (T2: "*I would use such exercises as a teacher. I'd like to experience them as a student as well !").*

Conclusion. The use of SNS as an educational tool for multicultural education has not been widely researched yet. The aim of the study was to explore teachers' attitudes towards such a possibility. The qualitative 2-stages research design has helped to collect and analyze the data on the main constructs within affective domain of teachers. Besides, the effectiveness of using SNSs as an educational tool for multicultural component in EFL was explored through interpretative phenomenological analysis of teachers' reflections and attitudes. The possible limitations are centered on the number of the participants. Despite the limitations, it has resulted in some implications. It is an attempt to fill in the gaps in the literature review concerning the usage of SNS as an educational tool for multicultural education. It has provided detailed description of the findings that can be considered by teachers wishing to deploy this type of technology. Besides, it is an attempt to revisit Cortes framework about mass media teaching potential and to make an inquiry using SNSs as an educational tool for multicultural education. Cortes (1995) suggested 5 ways how media can teach, and these strategies deployed via SNSs were positively perceived by the teachers. The research has attempted to confirm Cortes' s ideas about media being a "mediating factor". Overall, the research showed that teaching strategies developed within the framework are positively perceived by the teachers.

The aim of further research can be directed to analyzing all the aspects within teachers' affective domain such as beliefs, values, emotions and the correlation between the attitudes and the behavior.

References:

1. Bennett, C. (2001). Genres of Research in Multicultural Education. Review of Educational Research, 71(2), 171-217.

задействованность антигравитационных мышц, в том числе мышц стопы и голени, в повседневной жизни детей обуславливает неправильное формирование сводчатости стопы и слабость ее мышечно - связочного аппарата. Анализ содержания программ, средств, форм и методов физического воспитания в дошкольных организациях, в том числе упражнений, рекомендованных для укрепления мышечно-связочного аппарата стопы показал, что наряду с их широким спектром, проблема остается нерешенной. Среди причин неблагополучного состояния необходимо выделить не только отсутствие рационального использования специальных, рекомендованных специалистами упражнений как в процессе жизнедеятельности ребенка в дошкольном учреждении, так низкую степень внимания большинства родителей к их систематическому выполнению дома. При этом, несмотря на то, что в научно-методической литературе дошкольный период жизни ребенка рассматривается как сензитивный, в том числе в плане начала активного формирования связочно-мышечного аппарата стопы, доля исследований и научно- методических разработок по данной проблематике незначительна. В частности отсутствуют научно-обоснованные методики применения технических устройств для профилактики плоскостопия и формирования правильного свода стопы в период ее роста у детей старшего дошкольного возраста. В связи с этим актуальным представляется разработка новых форм, средств, методов, технологий и условий занятий для профилактики, коррекции и положительного развития мышечно-связочного аппарата стопы у детей дошкольного возраста [3].

Актуализация исследования обусловлена тем, что в настоящее время в дошкольных организациях все больше развивается система инклюзивного образования. Включение в образовательный процесс детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе с нарушениями ОДА ставит перед педагогами задачи реализации индивидуального и дифференцированного подхода, поиска и компексирования средств, форм и методов физического воспитания по отношению к таким детям. На наш взгляд организация физкультурных занятий детей с плоскостопием в общей группе дошкольников может рассматриваться как форма и один и видов инклюзивного физического воспитания в детском саду. Поиск и научное обоснование методики инклюзивного физического воспитания детей с плоскостопием является актуальной проблемой. Решение данной проблемы нам представляется возможным на основе разработки и включения в процесс инклюзивного физического воспитания детей старшего дошкольного возраста специального комплекса упражнений с использованием тренажерных устройств [4]. Суть применения методики специального комплекса упражнений заключается в ежедневном выполнении двигательных действий статического и динамического характера, обеспечивающих работу мышц стопы, причем, как плантарных мышц, так и мышц голени, обеспечивающих нормальный уровень функциональности стопы, что обеспечивается дифференцированным воздействием упражнений наряду с общеразвивающим эффектом. Безусловно, оптимальной формой такого рода занятий для детей будет игра, с помощью которой и представляется возможным решение задач по укреплению мышц свода стопы. Одной из форм занятий по профилактике плоскостопия является игровая круговая тренировка - «Круг путешественника». Она представляет собой дистанцию, предложенную каждому ребенку для прохождения.

сразу начинают соответствовать тем профессиональным ролям, которые требуются для данной формы обучения.

Во вторых; это проблемы, возникающие у обычных детей и их родителей, которые не знакомы с понятием инклюзии. Нередко они высказывают опасение, что присутствие в классе детей, которые требуют особой поддержки, может задерживать развитие их собственного ребенка.

В инклюзивной группе на начальном этапе необходимо задействовать детей с одним типом функционального нарушения (например, опорно-двигательного аппарата) в обычные спортивные секции по индивидуальным, а не игровым видам спорта, но только по их желанию.

Занятия физической культуры должны строиться с индивидуальным подходом и учетом особенностей детей. Например, при включении в подвижные и спортивные игры подбирать ролевые функции исходя из функционального состояния каждого участника (нападающий, защитник, судья и др.), а при проведении эстафет соответственно распределять различные задания [2].

Можно использовать упражнения с форой – с разными дозировками, исходными и конечными положениями. Стремления к различным достижениям, победам начинаются с детства, поэтому нельзя делить людей на инвалидов и не инвалидов, все мы имеем равные права и возможности.

Это поможет не только, людям с «ограниченными возможностями» найти себя в социуме и получить образование, но и поможет остальным стать добрее, гуманнее к окружающим.

В настоящее время состояние здоровья детей старшего дошкольного возраста вызывает тревогу. Одной из причин этого являются современные условия повседневной жизни детей, связанные с уменьшением объема двигательной активности. Всё чаще авторы отмечают, что на ограничение двигательной активности детей оказывают негативное влияние многие экзогенные факторы, в частности, чрезмерное увлечение детей компьютерной техникой, просмотр телепередач, видеопрограмм и другие занятия малоподвижного характера. Напротив, дети, выполняющие необходимый объем движений, как правило, отличаются достаточным уровнем физического развития, хорошими адаптационными возможностями, низкой подверженностью заболеваниям. По данным НИИ гигиены и охраны здоровья детей и подростков НЦЭД РАМН, в России 60% детей в возрасте от 3 до 7 лет имеют функциональные отклонения в состоянии здоровья, из них 32% занимают отклонения ОДА, и только 10% детей приходят в школу абсолютно здоровыми. Значительное место в структуре заболеваний ОДА занимает плоскостопие, которое диагностируется в 44% случаев у детей 6-9 лет. Очевидно, что сидячий образ жизни детей стал определяющим фактором недостаточной нагрузки на стопу, в частности на мышцы стопы, отвечающие за противодействие гравитационным силам и как следствие причиной дегенеративных изменений в её структуре. Известно, что форма и величина свода стопы зависит главным образом от состояния ее мышц и связок. При нормальной форме стопы нога при ходьбе и стоянии опирается на наружный продольный свод. Внутренний свод работает в основном как рессора, что обеспечивает эластичность походки и других видов локомоций. Если мышцы, поддерживающие нормальный свод стопы, ослабевают, вся нагрузка ложится на связки, которые, растягиваясь, упрощают стопу. Недостаточная

2. Cortes, C (1992) “Media Literacy: An Educational Basic for the Information Age”, Education and Urban Society: Vol. 24, 4: pp. 489-497

3. Evans, T. (1995). Globalisation, post-Fordism and open and distance education. Distance Education, 16(2), 256–269. doi:10.1080/0158791950160207

4. Grieve, R., Indian, M., Witteveen, K., Tolan, G. A., & Marrington, J. (2013). Face-to-face or Facebook: Can social connectedness be derived online?. Computers in Human Behavior, 29(3), 604-609.

5. Holland, F. G. (2014). Teaching in higher education: An interpretive phenomenological analysis. Sage.

6. Krathwohl, D. R. (1964). Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals (Vol. 2). Longmans, Green.

7. Laverty, S. M. (2003). Hermeneutic phenomenology and phenomenology: A comparison of historical and methodological considerations. International journal of qualitative methods, 2(3), 21-35.

8. Liu, Y. (2010). Social media tools as a learning resource. Journal of ducational Technology Development and Exchange, 3(1), 101-114.

9. Marshall, L., & Rowland, F. (2013). A guide to learning independently. Pearson Higher Education AU.

10. McLeod, D. B. (1992). Research on affect in mathematics education: A reconceptualization. In D. Grouws (Ed.), Handbook of research on mathematics teaching and learning (pp. 575–596). New York: Macmillan

11. Merriam, S. B. (1998). Qualitative Research and Case Study Applications in Education. Revised and Expanded from" Case Study Research in Education.". Jossey-Bass Publishers, 350 Sansome St, San Francisco, CA 94104.

12. Peterson, P., Baker, E., & McGaw, B. (2010). International encyclopedia of education. Elsevier Ltd.

13. Philipp, R. A. (2007). Mathematics teachers’ beliefs and affect. In F. K. Lester (Ed.), Second handbook of research on mathematics teaching and learning (Vol. 1). USA: National Council of Teachers of Mathematics.

14. Rokeach, M. (1968). Beliefs, attitudes and values: A theory of organisational change. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

15. Sinclair, T. J., & Grieve, R. (2017). Facebook as a source of social connectedness in older adults. Computers in Human Behavior, 66, 363-369.

16. Sleeter, C. E. (2001). Preparing teachers for culturally diverse schools: Research and the overwhelming presence of whiteness. Journal of teacher education, 52(2), 94-106.

17. Sloan, A. & Bowe, Brian (2014). Phenomenology and hermeneutic phenomenology:the philosophy, the methodologies and using hermeneutic phenomenology to investigate lecturers' experiences of curriculum design. Quality & Quantity, Vol.48, no.3,pp.1291-1303. doi:10.1007/s11135-013-9835-

18. Smith, J. A., Flowers, P., & Osborn, M. (1997). Interpretative phenomenological analysis and the psychology of health and illness. Material discourses of health and illness, 68-91.

19. Spindler, G., & Spindler, L. (1993). The process of culture and person: Cultural therapy and culturally diverse schools. Renegotiating cultural diversity in American schools, 27-51.

20. Stove, R. J. (2007). The Cult of the Amateur: How Today's Internet Is Killing Our Culture [Book Review]. National Observer, (74), 64.

Педагогика

УДК: 796.91

кандидат педагогических наук,
доцент Мартыненко Иван Владимирович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Уральский государственный университет физической культуры» (г. Челябинск)

КОНДИЦИОННАЯ ПОДГОТОВКА КОНЬКОБЕЖЦЕВ ВЫСОКОЙ КВАЛИФИКАЦИИ В ГОДИЧНОМ ЦИКЛЕ

Аннотация. В данной работе приводятся примеры микроциклов, направленных на развитие ведущих физических способностей в годичном цикле, в настоящее время это неотъемлемая часть подготовки спортсменов. Ключевым моментом в работе является выявление скоростных способностей конькобежцев высокой квалификации, определение уровня общей выносливости, максимальной силы мышц ног и развития специальной выносливости в беге на коньках.

Ключевые слова: конькобежцы, кондиционная подготовка, спортсмены высокой квалификации.

Annotation. There are mycrocycle examples in this article, directed on developing of leading physical capacity in annual cycle. This is an integral part of sports training now. The key point in this report is the identification of highly qualified iceskaters speed abilities, the definition of common endurance level as well as maximum leg muscles strengh and the developing of special stamina in speed skating.

Keywords: are iceskaters, the condition, highly qualified athletes.

Введение. В настоящее время В. Н. Платонов отмечает, «современная система подготовки спортсмена – это сложное многофакторное явление, включающее цели, задачи, средства, методы, материально-технические и другие условия, обеспечивающие достижения спортсменом наивысших показателей, и, вместе с тем, это и организационно-педагогический процесс подготовки к соревнованиям» [6, с. 734].

По мнению Орешкиной И. Н., «тренировочный процесс конькобежцев на этапе спортивного совершенствования многолетнего процесса подготовки основывается на специфических принципах спортивной тренировки, которые направлены на достижение максимальных спортивных результатов в скоростном беге на коньках. Постепенность увеличения нагрузок и их предельность в тренировке должны соответствовать возможностям и уровню подготовленности, обеспечивая рост достижений спортсменов» [4, с. 153]. В тоже время С. А. Ярушин уточняет, «применение простейших, но, в то же время, валидных методик оценки компонентов подготовки спортсменов, их текущего состояния, весьма актуально в условиях тренировочных сборов. Как правило, в таких случаях доступ к сложным приборам функциональной диагностики затруднен, а использование инвазивных методик биохимического исследования не всегда желательно» [2, с. 34].

В работе под кондиционной тренировкой мы понимаем направленную подготовку развивающего характера, целью которой является

- по профилактике гриппа и простудных заболеваний
- по профилактике отклонений в физическом развитии (в том числе нарушений осанки)

2.обще-оздоровительную работу

3.санитарно-просветительскую работу: с коллективом, с родителями, с детьми.

В инклюзивном образовании физическое воспитание и физическая культура могут стать значительно большей проблемой по сравнению с другими предметами. Требуются значительные изменения программы, организации и содержания занятия в соответствии с интересами и возможностями всех детей, обучающихся в одной группе. Однако задачи физического воспитания детей с ОВЗ не могут и не должны свестись только к рекреации, а здоровых детей — к развитию толерантности. В любом случае данный вид образования в современном обществе все сильнее закрепляет свои позиции, повышая не только интеллектуальность общества, но и увеличивая при этом уровень гуманности человечества [1].

Преподавателями физической культуры подчеркивают определенные условия организации физкультурно-оздоровительного процесса в инклюзивных группах:

- Организация, проведение индивидуальных и групповых занятий по физической культуре и ЛФК учащихся всех групп здоровья;
- Участие в спортивно-массовых мероприятиях района для детей с ограниченными возможностями здоровья;
- Обязательное медицинское обслуживание (вакцинация, доврачебная помощь, профилактические осмотры и др.);
- Проведение индивидуальных бесед медицинской сестрой с обучающимися и их родителями по вопросам сохранения и укрепления здоровья, личной гигиены и др.;
- Контроль соблюдения санитарных норм;
- Психолого-педагогическая диагностика школьной адаптации обучающихся с ограниченными возможностями;
- Профилактика возникновения конфликтных ситуаций в процессе обучения в условиях инклюзии;
- Координация воспитательной работе в аспекте формирования толерантного отношения;
- Психолого-педагогическое консультирование всех участников образовательного процесса;
- Контроль соблюдения принципов здоровьесбережения и инклюзии.

Однако есть проблемы, с которыми сталкиваются участники образовательного процесса на начальном этапе внедрения инклюзивного образования:

В первую очередь это - психологические проблемы педагога: Идея инклюзивного образования действительно займет свое место в образовательном процессе только в том случае, если она овладеет умами педагога, станет составной частью их профессионального мышления. Требуются специальные усилия, чтобы это произошло. Опыт внедрения инклюзивного образования показывает, что учителя и другие специалисты не

Формулировка цели статьи. Эффективная организация здоровьесберегающего поведения в дошкольном учреждении в условиях инклюзивного образования.

Изложение основного материала статьи. Изменения, происходящие в современном российском обществе, безусловно, затрагивают и институт детства. Стремление современных родителей к всестороннему раннему развитию ребенка зачастую приводит к увеличению нагрузок, уменьшению времени, уделяемому родителями непосредственному общению и воспитанию ребенка, физическим, эмоциональным и информационным перегрузкам, что негативно отражается не только на соматическом, но и на психологическом здоровье и благополучии ребенка. Вот почему задача укрепления физического и психического здоровья дошкольника, приобщения детей к ценностям здорового образа жизни является приоритетным направлением работы дошкольного образовательного учреждения.

Здоровьесберегающее поведение - активная деятельность личности, направленная на сохранение и укрепление здоровья, включающая отношение к здоровью как к ценности; мотивацию здорового образа жизни, формирование умений, навыков и поведенческих стратегий, необходимых для осознания и оценки собственного здоровья, воспитания культуры здоровьесбережения. Работа по формированию здоровьесберегающего поведения должна начинаться с детского возраста, так как именно в этот период формируются основы двигательной и умственной деятельности, рациональной организации режима дня, питания, закаливания, отношение к вредным привычкам и пр.

Здоровьесберегающее поведение становится нормой поведения дошкольников тогда, когда в ее формировании преодолевается несколько этапов – от знаний, навыков, убеждений, желаний и готовности к изменениям в поведении до их практического внедрения в повседневную жизнь.

Выделяют следующие формы реализации работы по формированию здоровьесберегающего поведения старших дошкольников:

- Познавательные беседы с детьми, опытно-экспериментальная деятельность.
- Беседы с родителями.
- Игровая деятельность.
- Проведение развлечений.

Основными средствами являются:

- Информирование родителей.
- Вовлечение родителей в совместную работу, создавая радостную атмосферу совместного с ребёнком дела.
- Обогащение предметно-развивающей среды дидактическими пособиями.

Мы считаем, что наряду с обеспечением необходимых условий для сохранения и укрепления здоровья детей, в дошкольном учреждении должна быть простроена система педагогической работы по формированию у дошкольника осознанного, преобразовательного отношения к своему здоровью.

По мнению Чубаровой С., Козловской Г., Еремеевой В. структура программы, разработанной для формирования здоровьесберегающего поведения, может включать различные разделы в зависимости от конкретных условий дошкольного учреждения. Она может включать:

1. профилактическую работу:

развитие ведущих физических способностей, необходимых атлету в избранном виде спорта.

Формулировка цели статьи заключается в экспериментальной проверке эффективности кондиционной подготовки, направленной на развитие физических способностей конькобежцев высокой квалификации.

Изложение основного материала статьи. Работа выполнена на базе Муниципального бюджетного учреждения спортивной школы олимпийского резерва № 1 по конькобежному спорту г. Челябинска, Муниципального бюджетного учреждения спортивной школы олимпийского резерва им. Л. П. Скобликовой г. Челябинска, ледового дворца «Уральская Молния». В исследовании приняли участие 8 конькобежцев высокой квалификации в возрасте от 20-26 лет, входивших в сборную команду Челябинской области с апреля 2016 г. по апрель 2017 г., все спортсмены являлись мастерами спорта, стаж занятий скоростным бегом на коньках составлял более десяти лет.

Среди многочисленных факторов, влияющих на эффективность тренировочного процесса и его управление, одно из важных мест принадлежит своевременному и правильно организованному контролю за процессом подготовки спортсменов высокой квалификации [3; 5; 7]. Из множества форм контроля за развитием тренированности ключевое место занимает метод педагогического тестирования. Метод педагогического тестирования предполагает однократные или многократные испытания атлетов по средствам выполнения заранее выбранного контрольного упражнения или какого-либо комплекса упражнений. Проанализировав специальную научно-методическую литературу по избранному виду спорта, были выделены из целого ряда следующие контрольные упражнения (тесты): легкоатлетический бег 100 м (выявление скоростных способностей конькобежцев); легкоатлетический бег 2000 м, (определение уровня общей выносливости конькобежцев); приседания со штангой (определение максимальной силы мышц ног конькобежцев); бег на коньках 1500 м (определение уровня развития специальной выносливости конькобежцев).

В начале общеподготовительного периода годичного цикла проведены тесты на определение уровня максимальной силы, скорости и выносливости. По окончанию специально-подготовительного периода проведены мероприятия по определению специальной выносливости. Затем конькобежцы контрольной группы прошли второй этап тестирования по определению динамики развития физических способностей. Эксперимент длился подготовительный и соревновательный периоды годичного цикла и имел ряд особенностей, которые приведены ниже.

Тренировочный процесс в подготовительном периоде годичного макроцикла (май-сентябрь) состоял из 5 мезоциклов. Каждый мезоцикл дробился на 3 рабочих и 1 разгрузочный микроцикл, который строился по системе 6+1, с полным днем отдыха в конце недели, т. е. в воскресенье и один из тренировочных дней был предусмотрен отдых во второй половине дня – четверг. В течение всего подготовительного периода в первой половине дня конькобежцы тренировались согласно утвержденным планам сборной команды Челябинской области. Во второй половине дня тренировочный процесс конькобежцев включал в себя следующее:

– понедельник: темповый бег, прыжки через барьеры и упражнения, выполняемые методом круговой тренировки;

– вторник: силовая тренировка с большими весами;

– среда: интервальная тренировка, состоящая из специальных технических прыжков и легкоатлетического бега, в конце основной части выполнялся легкоатлетический бег с ускорениями;

– четверг: активный отдых (велосипедная подготовка, спортивные игры);

– пятница: силовая тренировка умереннной интенсивности с большим количеством приседаний за один подход (вес средний, 50% от максимального);

– суббота: кроссовый бег в течение 40-60 мин;

– воскресенье: день отдыха.

Тренировочный процесс в соревновательный период (с октября по март), был сориентирован на подготовку к наиболее значимым соревнованиям. Объемы нагрузки постепенно снижалась, при этом увеличивалась интенсивность. Тренировочный процесс строился на основе микроциклов и имел два выходных дня – четверг и воскресенье, включая один день с одной тренировкой в среду или субботу.

Утреннюю тренировку конькобежцы выполняли согласно плану подготовки сборной команды Челябинской области по конькобежному спорту. Во второй половине дня тренировочный процесс конькобежцев включал в себя следующее:

– понедельник: круговая тренировка специальной направленности;

– вторник: силовая тренировка с большими весами;

– четверг: день отдыха;

– среда: активный отдых (кроссовый бег, спортивные игры);

– пятница: силовая тренировка умереннной интенсивности с большим количеством приседаний за один подход (вес средний, 50% от максимального);

– суббота: активный отдых (кроссовый бег, спортивные игры);

– воскресенье: день отдыха.

Как правило, соревнования по конькобежному спорту организуются в выходные дни, в связи с этим микроцикл включал один полный день отдыха в четверг и одну тренировку в среду. Во второй половине дня тренировочные занятия проводились по следующему плану:

– понедельник: кроссовый бег;

– вторник: силовая тренировка с большими весами (вес и количество подходов сокращается);

– среда и четверг: дни отдыха;

– пятница: кроссовый бег (ЧСС 120-140 уд/мин);

– суббота и воскресенье: соревновательные дни.

Перед началом педагогического эксперимента у конькобежцев в экспериментальной группе проведено педагогическое тестирование с целью выявления исходного уровня физической подготовленности внутри группы и в конце подготовительного периода был определен уровень специальной выносливости. Результаты общей и специальной подготовленности конькобежцев высокой квалификации до педагогического эксперимента представлены в соответствии с таблицей 1.

Педагогика

УДК 373.2:376-053.4

кандидат педагогических наук, доцент Оганнисян Лариса Арамовна
Южный федеральный университет (г. Ростов-на-Дону);
инструктор по физической культуре Хохлачева Анжела Сергеевна
Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад № 11 «Березка» (Ростовская область, Константиновский район)

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Огромным потенциалом формирования здоровьесберегающего поведения дошкольников обладает физическая деятельность, которая стимулирует развитие психических процессов, создает условия для познания окружающего мира, усвоения способов укрепления и сохранения здоровья, реализует творческую активность формирующейся личности ребенка, позволяет формировать опыт ценностного поведения, создавая среду для формирования ценности здоровьесбережения благодаря оформлению в различных знаковых системах в соответствии с целями педагога и предпочтениями, интересами детей.

Ключевые слова: здоровьесберегающее поведение, физическая культура, инклюзивное образование, дошкольное образование.

Annotation. Huge potential for the development of health-saving behavior of preschool children has a physical activity which stimulates the development of mental processes, creates the conditions for learning about the world, learning the ways of strengthening and preservation of health, implements the creative activity of emerging personality of the child, allows to create and experience value of the behavior, creating an environment for the formation of values of health care through the design of different symbolic systems in accordance with the purposes of the teacher and the preferences and interests of children.

Keywords: health-preserving behavior, physical education, inclusive education, early childhood education.

Введение. В современных образовательных учреждениях инклюзивные методы являются инновационными. Развитие инклюзивного образования – не создание нового, а системное изменение всех ступеней образования и общества в целом. В психолого-педагогической науке исследование инклюзивных процессов происходит в основном в контексте организационно-методических проблем воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, вопросов их социализации и реабилитации.

Процессы экономической и культурной глобализации, трансформация системы нравственных и духовных ценностей, регулирующих жизнедеятельность общества, возрастающая роль информационных технологий, нарастание экологической, политической и экономической напряженности повышают уровень стрессогенности жизни в современном российском обществе и отражаются на состоянии здоровья россиян.

Педагогические условия, влияющие на формирование опыта творческого мышления, можно разделить на две группы: объективные (ситуативные) и субъективные (личностные). Субъективные условия – это устойчивые черты характера человека, способные влиять на состояния, вызванные той или иной ситуацией. К объективным - относятся такие условия среды, такая организация образовательного процесса, когда не подавляется инициатива студентов, формируется в них уверенность в своих силах и возможностях, стимулируется самостоятельность, развивается воображение.

Выводы. Результаты проведенного педагогического эксперимента свидетельствуют о положительной динамики предлагаемой модели развития творческого мышления студентов профессионального образования, и дидактического специального комплекса процесса развития творческих умений у студентов среднего профессионального образования. У обучаемых расширились и изменились представления о своих возможностях, сформировалась мотивация на творческую деятельность, повысилась самооценка. Исследовательская и творческая позиция у определенных из них стала личностной характеристикой личности.

Практическая деятельность в колледже показывает, что организовывая образовательный процесс на данных принципах, у педагога получится повысить уровень раскрытия творческого мышления студентов, а так же повысить самооценку в своих творческих способностях.

Для успешного профессионального становления личности, педагогам необходимо помнить о том, что одна из главных ролей в данном процессе принадлежит творческому потенциалу, который необходимо не только развивать, но поощрять и поддерживать у студентов в процессе обучения.

Все описанные условия и методы развития творческого мышления студентов возможны лишь при соответствующем отношении педагогов к данной проблеме, т. к. процесс подготовки к творческим занятиям гораздо сложнее и занимает больше времени. Поэтому необходимо осознать, что те специалисты, которые выпустятся из образовательного учреждения будут определять вектор развития нашей страны в недалеком будущем, а то, насколько эффективно и быстро они будут решать возникающие, пока еще неизвестные профессиональные вопросы и проблемы, зависит от качества полученного образования и уровня развития их творческого мышления.

Литература:

1. Ахмедбекова Р.Р. Психолого-педагогические условия развития творческого мышления студентов вуза. М., 2016
2. Иванова И.П. Развитие творческого мышления студентов в условиях проблемно-деятельностного обучения / И.П. Иванова. – Ставрополь, 2002.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт СПО по специальности 23.02.05 Эксплуатация транспортного электрооборудования и автоматики (по видам транспорта, за исключением водного) Приказ от 22 апреля 2014 г. N 387

Таблица 1

Результаты общей и специальной подготовленности конькобежцев высокой квалификации до педагогического эксперимента

Тесты	Испытуемые								(x±δ)
	1	2	3	4	5	6	7	8	
	Результаты тестирования								
Бег 100 м, с	12,50	12,75	12,43	12,96	13,10	12,66	13,20	12,45	12,75±0,2
Бек 2000 м, мин	7,25	7,31	7,21	7,33	7,17	7,22	7,15	7,23	7,23±2,3
Max сила, кг	140	125	118	135	105	120	105	135	122±6,0
Бег на коньках 1500 м, мин	1.50,10	1.49,72	1.49,77	1.51,51	1.52,21	1.51,09	1.51,46	1.51,54	1.50,92±0,3
Приложение: x – среднее арифметическое значение; δ – стандартное отклонение									

Средние результаты группы конькобежцев высокой квалификации до эксперимента составили: в тесте легкоатлетический бег 100 м – 12,75±0,2 с, в легкоатлетическом беге на 2000 м – 7,23±2,3, в показателе максимальной силы –122±6,0 кг, в беге на коньках на дистанции 1500 м – 1.50,92±0,3. Различия всех четырех тестов являются недостоверными по показателю Т-критерий Стьюдента.

Внедряемая методика подготовки в тренировочный процесс конькобежцев высокой квалификации сборной Челябинской области заключается в дополнительном применении средств, направленных на развитие ведущих физических способностей во второй половине дня (вторая тренировка) подготовительного и соревновательного периодов.

В заключении педагогического эксперимента было проведено повторное тестирование конькобежцев высокой квалификации по тем же показателям, что и до эксперимента. Результаты тестирования по общей и специальной подготовленности конькобежцев высокой квалификации после педагогического эксперимента представлены в соответствии с таблицей 2.

Таблица 2

Результаты общей и специальной подготовленности конькобежцев высокой квалификации после педагогического эксперимента

Тесты	Испытуемые								(x±δ)
	1	2	3	4	5	6	7	8	
	Результаты тестирования								
Бег 100 м, с	12,30	12,63	12,31	12,83	13,01	12,37	13,15	12,29	12,61±0,3
Бек 2000 м, мин	7,20	7,19	7,14	7,29	7,15	7,20	7,12	7,20	7,18±3,1
Max сила, кг	165	135	130	155	155	138	120	150	138±4,3
Бег на коньках 1500 м, мин	1.48,00	1.49,27	1.48,88	1.50,30	1.50,35	1.50,23	1.50,86	1.50,26	1.49,76±0,3
Приложение: x – среднее арифметическое значение; δ – стандартное отклонение									

В таблице видно, что средние результаты группы конькобежцев высокой квалификации после эксперимента составили: в тесте легкоатлетический бег на 100 м – 12,61±0,3 с., в легкоатлетическом беге на 2000 м – 7,18±3,1, в показателе максимальной силы – 138±4,3 кг, в беге на коньках на дистанции 1500 м – 1.49,76±0,3. Результаты являются достоверными по показателю Т-критерий Стьюдента.

Результат в легкоатлетическом беге на 100 м в начале исследования составил 12,75 с., а в конце исследования – 12,6 с., групповой показатель повысился на 0,14 с., прирост составил 1,08 %. Результат в легкоатлетическом беге на 2000 м в начале исследования составил 7,23 с., а в конце исследования – 7,18 с., групповой показатель улучшился на 5 с., прирост составил 1,06 %. Результат в упражнении на определение максимальной силы в начале исследования составил 122,9 кг, а в конце исследования – 138,9 кг, групповой результат повысился на 16 кг, прирост составил 12,54 %. Результат на дистанции 1500 м на определение специальной выносливости в октябре составил 110,92 с., а в марте 109,76 с. Групповой результат улучшился на 1,16 с. Средне групповой прирост результатов составил 1,04 %.

Исследование ведущих физических способностей конькобежцев и регистрация технических результатов в скоростном беге на коньках на дистанции 1500 м, зафиксированных в начале и после эксперимента, позволили получить индивидуальные и среднегрупповые значения результатов соревновательной деятельности. В таблице 3 представлена динамика индивидуального прироста показателей развития физических качеств и спортивного результата конькобежцев высокой квалификации за период исследования

большинства студентов был выявлен высокий уровень развития творческих способностей (18%).

Второй этап формирующий. Цель данного этапа в опытно-экспериментальной работе является формирование образовательного процесса для развития творческого мышления студентов среднего профессионального образования в процессе изучения электрооборудования автомобилей.

На данном этапе использовались разнообразные методы исследования: метод диалогической беседы, эмпатии, проблемного изложения, включенного наблюдения, метод самоотчета.

С целью изучения эффективности применяемых педагогических условий разработаны проблемно-поисковые задачи. Определялась зависимость между разработанным комплексом педагогических условий и уровнем развития творческого мышления студентов.

В качестве примера рассмотрим раздел профессионального модуля ПМ.01 «Основы электротехники и электроники». Изучение данного раздела, овладение теоретическими и практическими знаниями в решении поломок электрооборудования автомобилей повышают уровень технической культуры студента, способствует развитию креативности, познавательной самостоятельности, творческой активности. Для повышения эффективности творческого развития студентов, в своей работе нами предложено методические разработки, в которых содержаться практические и теоретические задания.

Работа выполняется по определённой схеме - при выполнении практического задания, студент сам прорабатывает теоретический материал, который получил на лекции, так же разбирает примеры и разрабатывает свои примеры. На первом этапе занятия, несколько студентов отвечают устно по изученному теоретическому лекционному материалу и решают задачи, а группа оценивает их ответы. Или студенты в паре рассказывают материал друг другу и выставляют оценки. Таким же образом оцениваются домашние задания, выполненные по индивидуальным вариантам. В каждом предложенном дидактическом материале имеется раздел «дополнительные творческие задачи повышенной сложности», который является не обязательным, но желательным для выполнения.

Огромное внимание при изучении учебного модуля «Основы электротехники и электроники» уделялось использованию творческих заданий, основной задачей, которой является создание проблемных ситуаций.

Для развития творческого мышления студентов в работе студентам 2 курса было предложено разработать творческие проекты для студенческой конференции по темам: «Какая схема подключения лучше», «Биполярный или полевой транзистор», «Шумит ли электричество?», «Филология и электроника».

Анализ анкетных данных экспериментальных групп по итогам конференции показал, что 82% студентов считают, что опыт участия в проектной исследовательской поможет в будущей работе; 51% – выразили желание повторно участвовать и победить; 22% студентов – хотели бы реализовать себя в творческой деятельности; 20% отметили важность мероприятия как самовыражения и самоактуализации, 23% респондентов осознали себя звеном общей цепи, 79% опрошенных пожелали еще раз повторить при неудачном исходе.

2. Опишите структуру большинства людей, которые вас окружают каждый день.

3. В чем заключается сходство и различия мысленных действий и действий практических, если действия отличаются (читает книгу и пьет чай)? Обоснуйте?

У многих студентов в ответах вызвало затруднение, так как вопросы были нестандартными и требовали разъяснений и рассуждений.

В процессе констатирующего эксперимента, на диагностическом этапе нашей опытно-экспериментальной работы определился начальный уровень развития творческого мышления студента. В процессе исследования появилась необходимость осуществить уровневый подход полученных результатов.

На протяжении 1 этапа нашей опытно-экспериментальной работы были сформированы контрольная (студенты группы 2-12ЭТЭ) и экспериментальная (студенты группы 2-13ЭТЭ) группы, численностью по 30 человека в каждой. В процессе развития творческого мышления студентов были определены уровни сформированности творческого мышления: пассивный (низкий), конструктивный (средний) и креативный (высокий).

По результатам анализа серии диагностических контрольных работ, наблюдений, анализа интеллектуальных продуктов, решений и ответов на нетипичные вопросы, в процессе практических занятий, консультаций, лекционных занятий, в экспериментальной и контрольной группах были выявлены уровни креативных способностей, познавательной самостоятельности и творческой активности студентов, которые представлены в таблице 2.

Таблица 2

Результаты анализа исходного уровня творческого мышления студентов контрольной и экспериментальной групп

Уровни	Творческая активность			Познавательная самостоятельность			Креативные способности		
	КГ	ЭГ	Общий %	КГ	ЭГ	Общий %	КГ	ЭГ	Общий %
Низкий	10	11	35	9	13	37	6	11	28
Средний	15	13	46	17	15	53	14	11	41
Высокий	5	6	18	4	2	10	10	8	30

Полученные результаты свидетельствует о том, что уровень развития мышления студентов экспериментальной группы был значительно повышен. Так если еще на первом этапе эксперимента у большинства студентов данной группы наблюдался средний (46%) и низкий (35%) уровень развития творческого мышления, то после внедрения программы, направленной на развитие творческого мышления студентов, то на контрольном этапе, у

Таблица 3

Динамика индивидуального прироста показателей развития физических качеств и спортивного результата конькобежцев высокой квалификации за период исследования

Тесты							
Бег 100 м		Бег 2000 м		Приседания со штангой		Бег на коньках 1500 м	
Прирост, с	Прирост, %	Прирост, с	Прирост, %	Прирост, кг	Прирост, %	Прирост, с	Прирост, %
0,20	1,60	5	1,12	25	17,86	2,10	1,90
0,12	0,94	12	2,66	10	8,00	0,45	0,39
0,12	0,97	7	1,58	11,5	9,70	0,89	0,81
0,13	1,00	4	0,88	20	14,81	1,21	1,13
0,09	0,69	2	0,45	10	9,52	0,86	1,70
0,29	2,29	2	0,45	118	15,00	0,76	0,77
0,05	0,38	3	0,69	15	14,29	0,6	0,53
0,16	1,29	3	0,68	15	11,11	1,28	1,04

Индивидуальный прирост показателей испытуемых составил: у 1 конькобежца 1,12-17,86 %; 2 – 0,39-8,00 %; 3 – 0,81-9,70 %; 4 – 0,88-14,81 %; 5 – 0,45-9,52 %; 6 – 0,45-15,00 %; 7 – 0,38-14,29 %; 8 – 0,68-11,11 %.

Относительно незначительная внутригрупповая вариативность большинства показателей физической подготовленности может быть объяснена достаточной однородностью членов группы в квалификационном, возрастном и «стажевом» планах. Показатели средних значений физической подготовленности конькобежцев высокой квалификации внутри группы на достоверность различий до и после исследования представлены в соответствии с таблицей 4.

Таблица 4

Показатели средних значений физической подготовленности конькобежцев высокой квалификации внутри группы на достоверность различий до и после исследования

Тесты	Кол-во человек	Результаты эксперимента		Достоверность	
		до	после	t	P
Бег 100 м, с	8	12,75	12,63	7,3	≤0,05
Бег 2000 м, мин	8	7,23	7,18	4,0	≤0,05
Приседания со штангой, кг	8	122,9	138,5	8,4	≤0,05
Бег на коньках 1500 м, мин	8	1.50,92	1.49,76	5,8	≤0,05
Приложение: t – эмпирическое значение; P – уровень значимости					

В результате проведенного эксперимента произошел прирост физических способностей на достоверном уровне по показателям: скоростные способности увеличились 1,08 % ($p \leq 0,05$); выносливость возросла на 1,06 % ($p \leq 0,05$); силовые способности выросли аж на 12,54 % ($p \leq 0,05$); результат в беге на коньках улучшился на 1,04 % ($p \leq 0,05$).

Результаты проведенного исследования подтверждают целенаправленность применения разнообразных методов и средств общей и специальной физической направленности в виде упражнений, комплексов заданий в тренировочном процессе. Это однозначно дает положительный результат в соревновательной деятельности и напрямую влияет на его улучшение.

Выводы. Предложенная методика подготовки (развивающего характера) конькобежцев высокой квалификации применена в тренировочном процессе исключительно в подготовительном периоде годичного макроцикла. Особенностью методики подготовки является применение вечерних (вторых) тренировочных занятий, направленных на развитие ведущих физических способностей, с целью постепенного улучшения спортивных результатов на дистанции 1500 м.

Отметим, что во всех тестах общефизической (легкоатлетический бег 100 м, легкоатлетический бег 2000 м, приседания со штангой) и специальной (бег на коньках 1500 м) направленности произошел прирост результатов, которые являются статистически достоверными ($p<0,05$).

Данное исследование подтвердило связь между техническими результатами конькобежцев высокой квалификации и уровнем развития их ведущих физических способностей, таких как скорость, сила, выносливость. Кондиционная подготовка в сочетании с различными методами и средствами тренировки является эффективной, и внедрение ее в тренировочный процесс положительно отражается на технических результатах конькобежцев.

Литература:

1. Мартыненко, И. В. Актуализация методики подготовки конькобежцев 11-12 лет в современных условиях / И. В. Мартыненко // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2015. – № 3. – С. 155-163.

2. Мартыненко, И. В. Исследование функционального состояния спортсменов при адаптации к физическим нагрузкам циклической направленности / И. В. Мартыненко, С. А. Ярушин // Современные исследования социальных проблем: электронный научный журнал. – Красноярск, 2016. – № 7 (63). – С. 34-46.

3. Мелихова, Т. М. Технологии подготовки конькобежцев-спринтеров высокой квалификации / Т. М. Мелихова, Д. А. Мальгин, И. В. Мартыненко: учеб.-метод. пособ. – Челябинск: УралГУФК, 2007. – 58 с.

4. Орешкина, И. Н. Оперативный контроль тренировочного процесса квалифицированных конькобежцев с применением методики Firstbeat / И. Н. Орешкина, Е. В. Быков, О. И. Коломиец, И. В. Мартыненко // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Научный журнал. – Ялта: РИО ГПА, 2016. – Вып. 53. – Ч. 7. – С. 153-160.

5. Орешкина, И. Н. Организационно-методические предпосылки реализации трехцикловой периодизации тренировочного процесса высококвалифицированных конькобежцев в условиях крытых катков /

ДПС и электромонтер встречались единственный раз, когда работник ДПС оштрафовал электромонтера за нарушение правша перехода в неположенном месте. Электромонтер младше работника ДПС. Кто чем занимается?

Результаты решения заданий, предлагаемых на первичной диагностике студентов 2 курса представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты решения заданий в процессе проведения контрольной диагностики

№	Задание	Пассивный (низкий) уровень	Конструктив-ный (средний) уровень	Креативный (высокий) уровень
1	Определить последова-тельность	22	24	14
2	Исследование схемы	15	31	14
3	Рассчитать сопротивление	26	25	9
4	Определить профессии	34	20	6
Общее количество		97 (40%)	100 (42%)	43 (18%)

Самое простое оказалось *задание 2* - исследование предложенной схемы, как выяснилось у 45 студентов не выработано умение отходить от стереотипных ходов мысли. Те студенты, у которых сформировано такое качество ума, как гибкость, смогли найти ошибку и обосновать ее, правильно выполнить исследование, хотя в формулировке задания этого не требовалось.

Задание 3 у 26 студентов вызвало затруднение, а некоторые вообще к его решению не приступали. У студентов с креативным уровнем творческого мышления при решении задания 3 проявился устойчивый познавательный интерес, творческая активность.

Задание 4 вызвало сложность у студентов с пассивным (низким) уровнем творческого мышления и у студентов с конструктивным (средним) уровнем, так как задание требовало анализа огромного числа фактов и, рассуждая, анализируя, испытуемые ошибались, пропускали некоторые этапы решения, и не смогли решить задание до конца. Анализ проведенной работы показал, что часто студенты не могут выделить данные, существенные признаки, не могут соотнести условие с требованием задачи, на которые необходимо опираться, пропускают важные этапы решения.

Так же студентам давалось задание ответить на вопросы, ответы которых не требуют определенных знаний, а являются ситуациями для обдумывания и размышления, но которые позволяют определить наличие творческого мышления. Приведем пример некоторых вопросов.

1. Случалось ли вам сталкиваться с тем, что одинаковые жизненные ситуации трактуются различными людьми совершенно по-разному? Как вы считаете, почему так происходит? Опишите одну такую ситуацию.

Задание 1. Как подключены аккумуляторы в автомобильной аккумуляторной батареи?

Задание 2. Исследуйте данную схему на правильность подключения (Рис. 1).

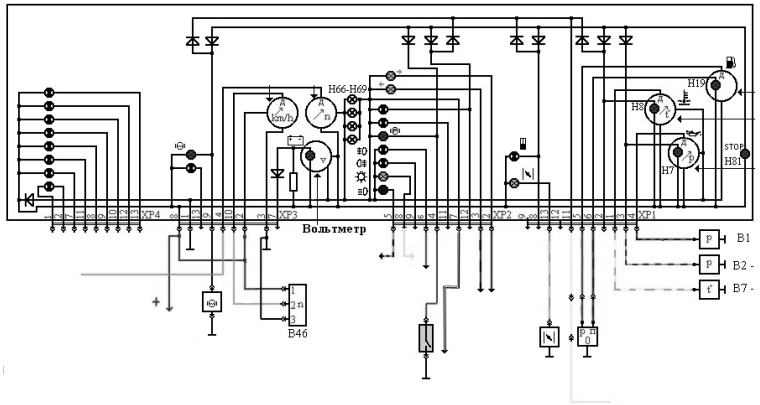


Рисунок 1

Задание 3. Определить схему подключения усилителя (Рис. 2). Рассчитать по схеме общее сопротивление усилителя, если R1=3Ом, R2=0,2Ом, R3=5Ом,R4=2Ом.

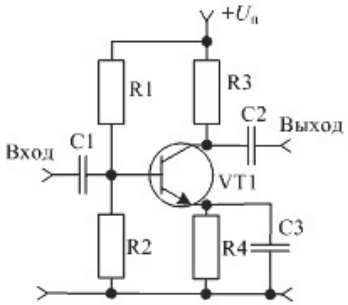


Рисунок 2

Задание 4. Определите профессии. Васильев, Сидоров, Петров и Иванов, живут в одном городе. Их профессии — работник ДПС, электромонтер, водитель, продавец. Петров и Иванов — соседи и ездят вместе на работу. Сидоров младше Петрова. Васильев проигрывает Иванову в домино. Работник ДПС живет рядом с водителем. Продавец ходит на работу пешком. Работник

И. Н. Орешкина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2016. – № 3. – С. 68-72.

6. Платонов, В. Н. Система подготовки спортсменов в олимпийском спорте: общая теория и ее практические приложения: учебник тренера высш. квалификации / В. Н. Платонов. – М.: Советский спорт, 2005 – 820 с.

7. Рыженкова, А. А. Особенности методики подготовки конькобежек-юниорок в двухгодичном цикле / А. А. Рыженкова, И. Н. Орешкина, // Материалы региональной науч.-метод. конференции магистрантов «Физическая культура, спорт, туризм: наука, образование, технологии». – Челябинск: УралГУФК, 2017. – С. 297-301.

Педагогика

УДК:377.3

кандидат психологических наук,
доцент Мисиров Динамутдин Несретдинович
Академия психологии и педагогики
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Южный федеральный университет» (г. Ростов-на-Дону);
кандидат педагогических наук,
доцент Акопян Марина Артавазовна
Академия психологии и педагогики
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Южный федеральный университет» (г. Ростов-на-Дону)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ЭЛЕКТРООБОРУДОВАНИЮ АВТОМОБИЛЕЙ

Аннотация. В статье представлены результаты изучения основных подходов к выявлению отношения студентов к развитию творческого мышления. Дано собственное видение построения учебного процесса, показаны условия формирования технического мышления у студентов, описаны эффективные методы и приемы развития технического мышления на учебных занятиях. В данной работе проведен анализ понятия творческое мышление, а также раскрыты педагогические условия и методология формирования творческого мышления студентов в процессе обучения и приведены примеры практических заданий для развития творческого мышления студентов профессионального обучения.

Ключевые слова: творческий потенциал личности, качество обучения, проблемное обучение, развитие творческого мышления, техническое мышление.

Annotation. The article presents the results of studying the major approaches to identify the attitude of students towards the development of creative thinking-tion. This vision of the teaching process, the formation of technical thinking in students, describes effective methods and techniques of development of technical thinking in the classroom. In this work the analysis of the concept of creative thinking, and also

disclosed pedagogical conditions and methodology for formation of creative thinking of students in the learning process and provides examples of practical tasks for development of creative thinking of students about vocational training.

Keywords: creative potential of the individual, the quality of teaching, problem-based learning, development of creative thinking, technical thinking.

Введение. Изменения, происходящие в мире, влекут за собой кризисы (экономические, политические и т.д.) и несут изменения, которые напрямую отражаются во всех сферах деятельности человека, в том числе и в образовании. Смена типа общественно-экономической формации, изменение взгляда на сущность человека и его роль в обществе и последовавшая за этим смена образовательной парадигмы не могли не повлиять на изменение целей образования.

В определенный момент стало ясно, что доминировавшие в последние годы образовательные парадигмы не могут быть применены в современной системе образования, они тормозят ее развитие. Кроме того, в государственной федеральной программе «Развитие образования» на 2013-2020 гг., введенное в перестроечное время государственных образовательных стандартов, обусловило появление ряда проблемных полей, к которым можно отнести снижение качества образования, изменения потребности рынка труда, неконкурентоспособность выпускаемых специалистов в системе среднего профессионального образования.

О необходимости создания благоприятных условий для развития личности подчеркивается в законе «Об образовании» (2013г.), одной из основных задач которой является обеспечение разностороннего развития личности. Особую актуальность она приобретает в связи с принятием ФГОС СПО, где проблема подготовки компетентных специалистов выходит на первый план.

В психолого-педагогической литературе существует немало теоретических и экспериментальных исследований, где большое внимание уделено определению понятия творчества, раскрытия его структуры, определения специфики творческого становления личности.

Важным для психолого-педагогических исследований является то, что в процессе развития творческого мышления происходит не только развитие самого человека, но и преобразование внешнего мира.

Формулировка цели статьи. В данной статье рассмотрена модель развития творческого мышления студентов. В рамках нашего исследования была поставлена цель - изучить эффективность применяемой методики для развития творческого мышления студентов среднего профессионального образования в процессе обучения профессионального модуля. А также определена зависимость между разработанным комплексом педагогических условий и уровнем развития творческого мышления студентов.

Изложение основного материала статьи. Анализ Федерального государственного стандарта СПО по специальности 23.02.05 «Эксплуатация транспортного электрооборудования и автоматики (кроме водного транспорта)» показал, что предпосылкой формирования творческого мышления у будущего специалиста является набор дисциплин, преподаваемых в рамках этой специальности. Особую роль в этом процессе принадлежит техническим дисциплинам профессионального цикла, так как знания,

полученные при изучении данных дисциплин, являются фундаментальной основой формирования профессиональных компетенций.

Развивать творческое мышление студентов – значит совершенствовать мыслительные операции: анализ, синтез, сравнение и обобщение, классификацию, планирование, абстрагирование, и обладать такими характеристиками мышления, как критичность, глубина, гибкость, широта, быстрота, вариативность, а также развивать воображение и обладать знаниями разного содержания.

Студент должен быть подготовлен к выполнению профессиональных задач. Одним из требований к подготовке студента профессиональной деятельности является формирование общекультурных и профессиональных компетенций, развитие творческого мышления. Федеральный государственный образовательный стандарт СПО выделяет следующие требования к уровню подготовки выпускника: понимание основных направлений развития науки и техники; знание основ технических дисциплин, закономерностей развития производственно-технической сферы; умение анализировать состав, структуру, устройство и принцип работы технических объектов; выполнение проектных и конструкторских расчетов. Реализация этих требований возможна только при условии развития у студента творческого мышления.

Основной задачей организации экспериментальной проверки работы является анализ эффективности использования методики развития творческого мышления студентов среднего профессионального образования в процессе обучения профессионального модуля ПМ.01. «Конструкция, техническое обслуживание и ремонт транспортного электрооборудования и автоматики». Главным методом опытно-экспериментальной работы выбран педагогический эксперимент, он позволяет установить основные взаимосвязи процесса развития, и позволяет сделать корректировку в существующей практике.

Базой для нашего исследования явился Донской государственный технический университет Авиационный колледж. Экспериментальная проверка исследования состояла из 4 этапов – контрольного, формирующего, поискового и констатирующего.

Первый этап – констатирующий. На этом этапе нашего исследования принимали участие 60 студентов Авиационного колледжа ДГТУ. На первом этапе мы использовали методы: анализ интеллектуальных работ студентов, экспертные оценки, включенное наблюдение, анкетирование с целью определения творческого мышления студентов 2 курса, обучающихся на специальности 23.02.05 «Эксплуатация транспортного электрооборудования и автоматики (кроме водного транспорта)» и определения студентов по уровням развития креативных способностей, познавательной самостоятельности и творческой активности.

Диагностика проводилась через систему срезовых работ, в которых обязательна фиксация и анализ полученных результатов. Для диагностирования первичного уровня нами использовалась контрольные работы с задания, не требующие определенных знаний. Эксперименты проводились в группах и индивидуально. Полученные результаты первой контрольной обозначим «нулевым срезом», который определяет начальный уровень творческого мышления студентов.

Пример анализа решения некоторых заданий из «нулевого среза» и определения уровней творческого мышления студентов.