

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



ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ВЕСТНИК

Выпуск 12

Научный журнал

**Новосибирск
Ялта
2020**

УДК 37
ББК 74.04
П 78

Рекомендовано ученым советом Гуманитарно-педагогической академии (филиал) «Крымского федерального университета им. В.И. Вернадского» от 29 января 2020 года (протокол № 1)

Педагогический вестник. – Научный журнал: – Новосибирск-Ялта: Изд. АНС «СибАК», 2020. – Вып. 12. – 61 с.

Главный редактор:

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

Редакционная коллегия:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

© Изд. АНС «СибАК» (г. Новосибирск), 2020 г.

© Гуманитарно-педагогическая академия (г. Ялта), 2020 г.

Все права защищены.

**ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОГО СОЗНАНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ
СИСТЕМЕ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ**

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

Постановка проблемы. В современных условиях развития правового государства исследование проблемы формирования правосознания будущих педагогов приобретает особую актуальность. Его формирование достигается путем реализации в педагогическом вузе компонентов правового образования и правового воспитания будущих учителей.

Система правового образования в условиях педагогического вуза включает:

- диагностику исходного уровня сформированности правовой культуры;
- определение цели и конкретизацию задач правового образования в учебном и воспитательном процессах;
- определение содержания правового образования с учетом педагогических специальностей и уровня сформированности правовой культуры студента;
- отбор методов и форм организации правового образования;
- осуществление процесса формирования и развития правовой культуры;
- анализ и оценку результатов педагогической деятельности в данной области [5].

Система правового воспитания в высшем учебном заведении служит, по нашему мнению, организационным и методологическим механизмом, с помощью которого субъекты правового воспитания воздействуют на общественное и индивидуальное сознание будущего специалиста, помогая последнему воспринять правовые принципы и нормы. В процессе правового воспитания будущего специалиста формируется профессиональное правосознание.

Изложение основного материала исследования. Процесс формирования профессионального правосознания будущих педагогов должен отражать основные существенные характеристики феномена «правосознание». На основе анализа теоретических источников уточним, что правосознание личности определяют следующие характеристики:

- социокультурные (так как правосознание является проявлением духовности личности, условием устойчивости ее социально-правовой позиции во время изменений социальной ситуации);
- психолого-педагогические (так как в данном личностном свойстве задействованы когнитивные, аффективные, регулятивные процессы, а также отрасль самопознания);
- правовые (правовая норма является своеобразной моделью поведения личности, однако она не способна отразить все без исключения жизненные ситуации, учесть индивидуально-возрастное своеобразие ее «жизненного пути»).

Социокультурные особенности обусловлены тем, что правосознание является компонентом демократической правовой и общей культуры человечества, которая имеет для страны судьбоносный характер, помогает определиться относительно стратегии ее развития; это средство, с помощью которого осуществляется взаимодействие человека с законом, правом, государством, а через них – с экономикой, политикой, культурой, бытом и тому подобное.

Психолого-педагогические особенности формирования правосознания, предусматривают привлечение студентов к правовым ценностям через правовые знания (содержание учебного материала), осознание, внутреннее восприятие их путем привлечения воспитанников к разновидностям как познавательной, так и практической деятельности. Сформированность правосознания определяется путем сведения воедино трех показателей: правовых знаний, ценностного отношения к праву и готовности действовать в соответствии с его нормами, противостоять правонарушениям, что предопределяет правомерность поведения.

Правовые особенности формирования правосознания состоят в призывании регулировать поведение людей, выдвигая определенные требования и предписания, которые объективно нуждаются в законодательном закреплении, для придания им общеобязательного характера. Поэтому специфика правосознания оказывается не в отображении поведения людей, а в требовании установления границ этого поведения, обосновании необходимости установления конкретного круга прав и обязанностей участников общественных отношений [4].

Современное состояние исследования правосознания позволяет ученым воссоздать логику, схематично представить процесс перевода правовых требований в вполне осознанную личностью деятельность, а именно: право (нормы права) – правовое сознание (в единстве правовых знаний, ценностного отношения к праву, и готовности к правовой деятельности) – побуждение (в виде правовых мотивов) – правовое поведение.

Формирование правосознания будущего учителя в процессе обучения и правового воспитания личности это процесс двойственный, во-первых, это накопление правовых знаний, во-вторых, это превращение накопленной информации в личные убеждения. Переход правовых знаний в правовые убеждения студентов обеспечивается изучением историко-теоретических и юридических дисциплин, в ходе которого раскрывается место и роль права в развитии цивилизации, его значение для минимизации социальных конфликтов, обеспечения свободы личности, потому что в основу формирования правосознания положено знание принципов и норм права, признание его социальной ценности [1].

Структура правового убеждения, которое производится таким образом, включает в себя не только знание правовых норм и не только уверенность в истинности этих знаний, но и постоянную готовность действовать, руководствуясь ими [3].

Триединой целью правового образования и воспитания студентов – будущих педагогов является:

- искоренение правового нигилизма в студенческой среде;
- воспитание у будущих специалистов в сфере образования потребности в приобретении правовых знаний;

- развитие социальной правовой активности будущих педагогов [2].

Одной из главных задач высшего учебного заведения в этом направлении является организация правообразовательной и правовоспитательной деятельности как комплекса единой программы, охватывающей всех студентов педагогических специальностей, независимо от направления подготовки.

Выводы. При реализации модели формирования правового сознания будущих педагогов важное значение имеет контрольно-оценочный этап. Выдвигая цель и задачи формирования правового сознания студентов и реализуя их в педагогическом процессе, насущной потребностью является систематическое изучение эффективности проделанной работы [2].

Критериями сформированности правового сознания студентов являются:

- правовая обученность;
- правовая образованность;
- правовая воспитанность;
- правовая развитость [1].

В процессе правового обучения и воспитания будущих учителей в педагогических вузах особенно важно учитывать то, что правовое влияние осуществляется не только через восприятие определенной системы запретов, но и через формирование нравственной позиции личности.

Аннотация. Статья посвящена проблеме реализации правового образования и правового воспитания будущих педагогов в системе их профессиональной подготовки в высшей школе. В работе обосновано одной из ведущих целей и результатов указанных педагогических процессов формирование правосознания будущих учителей. В исследовании обозначены цели и задачи правового воспитания и образования будущих педагогов в высшей школе, проанализированы социокультурные, психолого-педагогические и правовые особенности формирования правосознания будущих педагогов в процессе их профессиональной подготовки в учреждениях высшего профессионального образования. В статье определена структура модели формирования правосознания будущих учителей в педагогическом вузе, а также критерии его сформированности.

Ключевые слова: правовое воспитание; правовая культура; правовое сознание личности; правовое общество; профессиональная подготовка будущих педагогов; формирование правосознания; социокультурные особенности, психолого-педагогические, правовые особенности формирование правового сознания педагогов.

Annotation. The article is devoted to the problem of implementation of legal education and legal education of future teachers in the system of their professional training in higher education. The paper substantiates one of the main goals and results of these pedagogical processes—the formation of legal awareness of future teachers. The study identifies goals and tasks of legal education of future teachers in higher education, analyzed the socio-cultural, psycho-pedagogical and legal aspects of formation of legal consciousness of future teachers in the process of their professional training in institutions of higher education. The article defines the structure of the model for the formation of legal awareness of future teachers in a pedagogical University, as well as the criteria for its formation.

Keywords: legal education; legal culture; legal consciousness of the person; legal society; professional training of future teachers; formation of legal consciousness; socio-cultural features, psychological and pedagogical, legal features formation of legal consciousness of teachers.

Литература:

1. Певцова Е.А. Современные дефинитивные подходы к правовой культуре и правовому сознанию // Журнал российского права. – 2004. – № 3. – С. 70-81.
2. Певцова Е.А. Современные подходы юристов к вопросу соотношения дефиниций «правовая культура», «правовое воспитание», «правовое образование» // Основы государства и права. – 2002. – №6. – С. 66-74.
3. Певцова Е.А. Соотношение правовой информированности и правосознания в современном обществе // Основы гос-ва и права. – 2002. – № 5. – С. 76-78.
4. Шемкова Л.Л. Современное правосознание и правовая культура (теоретико-правовые аспекты) // Глобализационные процессы в сфере права: проблемы правового развития в России и СНГ. – М.: Изд-во МГУ К, 2001. — С. 212-214.
5. Экимов, Л.И., Моисеев, Л.Л. Правосознание, правовая культура и правовой нигилизм // Теория государства и права. – М.: Юнити-Дана; Закон и право. – 2001. – С. 396.

УДК 371

ЛЕКЦИЯ-ВИЗУАЛИЗАЦИЯ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕТОД ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

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

Постановка проблемы. В рамках организации познавательного процесса в высшей школе, несмотря на указание исследователями на определенные недостатки изучаемой в данном исследовании формы обучения, самым оптимальным способом передачи и усвоения учебной информации как интеллектуальной культуры поколений является лекция.

Изложение основного материала исследования. Говоря о сущности лекции в образовательном процессе вуза, уточним, что в данном исследовании, вслед за И.Ф. Харламовым, понятие «организационная форма обучения» будем понимать как дидактическую категорию, означающую внешнюю сторону организации учебного процесса, которая связана с количеством обучающихся, временем и местом обучения, а также порядком его осуществления [5]. Ведущей особенностью лекции как формы обучения является обеспечение возможности преподавателю изложить в логически систематизированной форме большой объем учебной информации.

В образовательном процессе вуза лекция выполняет следующие функции:

- обучающую;
- формирующую;
- развивающую;
- воспитательную;
- организующую [3].

В частности, актуальность и оптимистичность лекции значима в контексте преподавания исторических дисциплин в высшей школе. Специфика предмета, сложность и большой объем информации, риск дезориентации студентов в широком информационном поле обосновывают потребность преподавателей-историков ведущей формой построения учебных занятий выбирать лекцию.

Несмотря на многочисленные преимущества лекции, сегодня многие исследователи указывают и на существенные недостатки данной формы обучения. Так, основным недостатком традиционной лекции в вузе М.В. Ретивых считает пассивность студентов при высокой односторонней активности преподавателя [3]. В период развития концепций личностно-ориентированного и гуманистического образования, обращение к лекции снижает возможность индивидуализации познавательного процесса обучающихся, построения его на субъект-субъектной основе, где студент выступает в активной познавательной позиции [1; 2].

Инновационные процессы, происходящие в современной высшей школе, развитие новых педагогических технологий, требуют от преподавателя истории обращения к более эффективным формам обучения с целью формирования компетентных и конкурентоспособных специалистов.

Таким образом, можем говорить о наличии в современной методике некоего противоречия между потребностью обращения к инновационным и более эффективным формам обучения студентов и высоким педагогическим потенциалом лекции в организации их исторического образования. По нашему мнению, решение данного противоречия может быть реализовано обращением в контексте преподавания исторических дисциплин в высшей школе к инновационным видам лекций, которые строятся на основе применения современных технологий и средств обучения.

К инновационным видам лекции, вслед за Н.В. Бордовской отнесем следующие:

- проблемная лекция;
- лекция-консультация;
- лекция-беседа;
- лекция-визуализация;
- лекция-провокация (с заранее запланированными ошибками);
- лекция вдвоем (бинарная лекция) [4].

По нашему мнению, в системе преподавания истории в высшей школе могут применяться все указанные инновационные виды лекционных занятий, однако, следуя цели данного исследования, остановимся на более детальном изучении лекции-визуализации.

На основе изучения теоретической литературы уточним, что данный вид лекции возник как результат поиска новых возможностей реализации принципа наглядности, который не только способствует более успешному восприятию и запоминанию учебного материала, но и позволяет глубже проникнуть в сущность изучаемых процессов и явлений. Этот факт обосновывает педагогическую ценность данного вида лекции в системе изучения студентами исторического материала: личностей, событий, архивных документов, памятников и т.п.

Сущность лекции-визуализации заключается в подаче визуальных материалов, на которых, наряду с текстом, размещены изображения: схемы, диаграммы, рисунки, фотографии, видеоматериалы и прочее. Эти визуальные материалы сопровождаются комментированием преподавателя.

По мнению М.В. Ретивых «Процесс визуализации представляет собой свертывание разных видов вербальной информации в наглядный образ, который будучи воспринятым, может быть развернут и служить опорой для адекватных мыслительных и практических действий, направленных на усвоение учебного материала» [3, с. 63].

По способу визуализации В.П. Чижик классифицирует такие лекции на следующие виды:

- с применением доски и мела (маркера);
- с применением заранее подготовленных плакатов, портретов, картин и т.п.;
- с применением интерактивной доски;
- с применением проектора [6].

В системе организации исторического образования будущих специалистов в высшей школе обращение к лекции-визуализации обосновывается ее следующими преимуществами:

- удобством подачи научно-исторических фактов;
- активизацией внимания и мышления студентов;
- повышением интереса и внутренней активности мысли обучающихся;
- обеспечением условий для дальнейшего более глубокого и самостоятельного изучения учебного материала.

Выводы. Таким образом, для совершенствования качества исторического образования, повышения уровня обеспеченности субъект-субъектного педагогического взаимодействия на занятиях, согласно аксиологическому, гуманистическому и личностно-ориентированному подходам, в системе преподавания истории в высшей школе должны применяться современные технологии обучения. Учитывая высокий дидактический потенциал лекции как академической формы организации познавательного процесса в вузе и современные достижения педагогической науки, в процессе преподавания истории в высшей школе сегодня целесообразным является обращение к инновационным видам лекционных занятий, в частности, – к лекции-визуализации.

Аннотация. В статье указано противоречие между потребностью использования в системе вузовского образования в процессе преподавания истории инновационных педагогических технологий и высоким педагогическим потенциалом лекции как ведущей организационной формы обучения студентов. В работе в качестве решения данного противоречия обоснована потребность обращения преподавателей к инновационным видам лекционных занятий, одним из которых является лекция-визуализация. Сущность этого вида лекций раскрыта в исследовании, в котором также приведена классификация таких лекций по

способу визуализации. В статье обосновываются преимущества общения к лекции-визуализации в контексте реализации исторического образования будущих специалистов в высшей школе.

Ключевые слова: историческое образование, методика преподавания исторических дисциплин в высшей школе, организационная форма обучения, дидактическая категория, лекция, инновационные виды лекций, лекция-визуализация, учебная информация, процесс визуализации учебного материала, инновационные технологии и средства обучения, активизация познавательной деятельности студентов.

Annotation. The article points out the contradiction between the need to use innovative pedagogical technologies in the system of higher education in the process of teaching history and the high pedagogical potential of the lecture as the leading organizational form of teaching students. As a solution to this contradiction, the paper substantiates the need for teachers to apply to innovative types of lectures, one of which is a lecture-visualization. The essence of this type of lectures is revealed in the study, which also provides a classification of such lectures by the method of visualization. The article substantiates the advantages of communication to the lecture-visualization in the context of the implementation of the historical education of future specialists in higher education.

Keywords: historical education, methods of teaching historical subjects in higher education, organizational form of education, didactic category, lecture, innovative types of lectures, lecture-visualization, educational information, the process of visualization of educational material, innovative technologies and learning tools, activation of students' cognitive activity.

Литература:

1. Бондаревская Е.В. Личностно-ориентированное образование: опыт, разработки, парадигмы. – Ростов н/Д, 1997. – 321 с.
2. Виленский В.Я., Образцов П.И., Уман А.И. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе: Учебное пособие. М.: Педагогическое общество России, 2005. 192 с.
3. Ретивых М.В. Инновационные технологии обучения в вузе: концептуальные основы, педагогические средства, формы и виды // Вестник Брянского государственного университета. – 2015. – № 1. – С. 61-65.
4. Современные образовательные технологии: Учебное пособие / Под ред. Н.В. Бордовской. М.: КНОРУС, 2011. 432 с.
5. Харламов И.Ф. Педагогика: Учеб. пособие. 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Высш. шк., 1990. – 237 с.
6. Чижик В.П. Инновационные способы активизации познавательной деятельности студентов при проведении лекционных занятий // Сибирский торгово-экономический журнал. – 2011. – № 14. – С. 100-104.

УДК 371

ЭТАПЫ РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ

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

Постановка проблемы. На современном этапе развития психологического образования с целью повышения его качества возникает потребность в реализации целенаправленного педагогического сопровождения процесса профессионально-личностного становления будущих психологов. В данном исследовании под термином «педагогическое сопровождение», разделяя мнение С.В. Сильченковой, будем понимать форму педагогической деятельности, направленную на создание условий для личностного развития и самореализации воспитанников, развития их самостоятельности и уверенности в различных ситуациях жизненного выбора [4].

Изложение основного материала исследования. В контексте решения проблемы педагогического сопровождения профессионально-личностного становления будущих психологов нами была разработана соответствующая модель, требующая экспериментального изучения ее эффективности. В рамках решения данной задачи был проведен эксперимент по внедрению данной модели в учебно-воспитательный процесс Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялте, Института педагогического образования и менеджмента (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Армянске.

Реализация модели педагогического сопровождения профессионально-личностного становления будущих психологов осуществлялась в четыре этапа при обеспечении соответствующих организационно-педагогических условий. Так, модель педагогического сопровождения профессионально-личностного становления будущих психологов реализовывалась по следующим этапам:

- 1) организационно-подготовительному;
- 2) содержательно-технологическому;
- 3) проектировочному;
- 4) рефлексивному.

Каждый этап апробации модели осуществлялся с определенной целью путем применения конкретных методов. Также на каждом этапе реализовывались определенные организационно-педагогические условия, определенные в исследовании с целью повышения эффективности процесса профессионально-личностного становления психологов в процессе их обучения в высшей школе. В данном контексте заключим, что в рамках данного исследования под понятие организационно-педагогические условия, вслед С.Н. Павловым, будем понимать «совокупность объективных возможностей обучения и воспитания, организационных форм и материальных возможностей, а также обстоятельств взаимодействия субъектов педагогического процесса. Эти условия являются результатом целенаправленного, планируемого отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов (приемов) для достижения цели педагогической деятельности» [3, с. 14].

Обратимся к более детальному изучению каждого этапа.

Систему целеполагания первого этапа составили следующие цели:

- создание организационных условий для подготовки будущих психологов к профессиональной деятельности;

- создание информационное обеспечение;

- обеспечение условий для знакомства студентов с профессией психолога.

В рамках данного этапа реализовывалось первое организационно-педагогическое условие, а именно: обеспечение приоритета интересов сопровождаемого профессионально-личностном становлении.

Достижение целей первого этапа в рамках эксперимента осуществлялось путем применения таких форм работы, как:

- консультирование;

- просвещение (лекции и беседы о профессии психолога, профессиональных направлениях деятельности психолога).

Целью содержательно-технологического этапа стало развития умения студентов к осуществлению системного анализа проблемных ситуаций. В контексте данного этапа реализовывалось следующее организационно-педагогическое условие: реализация гуманистически ориентированного педагогического общения, направленного на обеспечение сотрудничества с другими участниками профессиональной деятельности. В контексте данного этапа внедрения модели реализовывались такие методы и формы обучения и педагогического взаимодействия, как:

- системный анализ проблемных ситуаций;

- имитационные деловые игры;

- внедрение в учебный план профессиональной подготовки психологов факультатива «Профессионально-личностное становление психолога».

Целью третьего (проектировочного) этапа являлось развитие проектировочных умений будущих психологов. В рамках этого этапа было реализовано следующее организационно-педагогическое условие: обеспечение максимальной самостоятельности и активности будущих психологов в процессе профессиональной подготовки.

Цели проектировочного этапа достигались путем привлечение студентов к участию в тренингах, разработке и презентации проектных работ.

Рефлексивный этап реализации модели педагогического сопровождения профессионально-личностного становления будущих психологов был нацелен на развитие у студентов умений самостоятельно оценивать свое состояние и эмоции, а также результаты собственной деятельности. В контексте четвертого этапа апробации модели было реализовано такие организационно-педагогические условия, как:

- повышение уровня практикоориентированности образовательного процесса с целью формирования способности студентов к принятию оптимальных решений в ситуациях профессионального выбора;

- максимальная профессионализация информационно-образовательной среды.

Цель четвертого этапа экспериментального внедрения модели достигалась путем проведения таких форм работы, как:

- супервизия;

- конкурсы профессионального мастерства;

- практика.

На основе анализа результатов после проведения форм работы со студентами в рамках четырех этапов реализации модели нами были определены общие уровни профессионально-личностного становления будущих психологов:

- начальный;

- базовый;

- рефлексивный [1].

Выводы. На основе сопоставления результатов данных первичной и контрольной диагностик уровня профессионально-личностного становления будущих психологов была доказана эффективность разработанной модели и определенных в исследовании организационно-педагогических условий реализации педагогического сопровождения студентов в образовательном процессе [2].

Аннотация. Статья посвящена отражению основных этапов апробации модели педагогического сопровождения профессионально-личностного становления будущих психологов. В рамках каждого этапа были раскрыты его цели, реализуемые организационно-педагогические условия и формы работы со студентами, направленные на повышение уровня их профессионально-личностного становления.

Ключевые слова: профессиональное образование будущих психологов, профессионально-личностное становление будущих психологов, педагогическое сопровождение, организационно-педагогические условия, модель педагогического сопровождения профессионально-личностного становления будущих психологов, этапы, методы, уровни профессионально-личностного становления будущих психологов.

Annotation. The article is devoted to the reflection of the main stages of testing the model of pedagogical support for professional and personal development of future psychologists. Within each stage, its goals, implemented organizational and pedagogical conditions and forms of work with students aimed at increasing the level of their professional and personal development were revealed.

Keywords: professional education of future psychologists, professional-personal formation of future psychologists, educational support, organizational-pedagogical conditions, model of pedagogical support of professional and personal formation of future psychologists, stages, methods, levels of professional and personal formation of future psychologists.

Литература:

1. Бугославская А.В. Анализ научных подходов к определению уровня профессионально-личностного становления будущих психологов // Мир науки, культуры, образования. – 2019. – № 2. – С. 296-297.

2. Бугославская А.В. Диагностика уровня сформированности профессионально-личностного становления будущих психологов // Гуманитарное и социально-научное знание: теоретические исследования и практические разработки: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции, 10 декабря 2019 г., Нижний Новгород: Профессиональная наука, 2019. – 250 с. – С. 91-95

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

4. Сильченко С.В. Формы и направления педагогического сопровождения // Современные научные исследования и инновации. – 2013. – № 10 [Электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <http://web.snauka.ru/issues/2013/10/27827>

УДК 371

ПРОБЛЕМА СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ВЕДУЩИХ АВТОРСКИХ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ КОНЦЕПЦИЙ

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

Постановка проблемы. Анализ теоретических источников позволяет говорить о том, что в контексте психологической науки термин «личность» рассматривается в узком и широком значениях. В широком смысле случае личность определяется как совокупность психологических качеств, характеризующих каждого человека, таких как характер, темперамент, способности и т.п. При таком подходе понятие «личность» охватывает весь комплекс психологической организации человека. В узком смысле личность представляет собой высшую интегрирующую инстанцию, что добавляет всей психической организации человека неповторимого единства и целостности.

Изложение основного материала исследования. Рассмотрев сущность понятия «личность» с точки зрения психологической науки, обратимся к изучению значения термина «социализация личности». Представители структурно-функционального направления американской социологии (Т. Парсонс, Г. Мертон) под социализацией понимают процесс полной интеграции личности в социальную систему. Поскольку последнее традиционно раскрывается этой школой с помощью понятия «адаптация», то социализация в этом контексте трактуется как процесс вхождения человека в социальную среду и ее приспособления к культурным, психологическим и социальным факторам [5].

Представители гуманистической психологии (Г. Олпорт, К. Роджерс и др.) под социализацией понимают процесс самоактуализации «Я-концепции», самореализации личностью своего потенциала и творческих способностей, ее саморазвития и самоутверждения [6].

В контексте данного исследования под социализацией человека будем понимать процесс усвоения и воспроизведения им культурных ценностей и социальных норм, а также саморазвития и самореализации в том обществе, в котором он проживает. Социализация человека осуществляется с помощью ряда средств, специфических для конкретного общества, определенной социальной среды и возраста тех, на кого направлено социализационное влияние. Процесс социализации направлен на достижение двух главных целей – интеграции личности в социум на основе усвоения социальных ролей и обеспечение воспроизводства общества вследствие усвоения установившейся в нем системы убеждений и образцов поведения.

Процесс социализации человека зависит также от образа его жизни, который в работах некоторых ученых представляется интегративным результатом всех факторов социализации. Выступая результатом взаимодействия людей и окружающей природной и социальной микро-, мезо-, макросреды, он характеризуется общими (менталитет страны, формы политической власти, экономический строй и т.д.), специфическими (своеобразие региона, города, села и т.д.) и единичными (конкретная семья, школа, коллектив, группа, человек) чертами.

Такое разнообразие факторов, определяющих направленность процесса социализации, и глобальность усложняющих его проблем вполне закономерно вызвали усиление внимания исследователей к феномену социализации личности. В данном контексте особый интерес представляет анализ различных теорий и концепций социализации личности.

Понятие «социализация» было впервые введено в научный обиход американским социологом Ф. Гиддингом. По мнению ученого, социализация – это процесс развития социальной природы или характера человека, который происходит как в результате стихийного влияния социума, так и благодаря воздействиям общества в соответствии с «сознательными планами». Результатом социализации, по мнению Ф. Гиддинга, должно стать «плюралистическое поведение», которое обеспечивает взаимопонимание и коммуникацию людей и отвечает запросам общественному сознанию [1].

По мнению автора теории «зеркального Я» и теории малых групп Ч. Кули, индивидуальное «Я» обретает социальные признаки в условиях коммуникации, то есть, в межличностном общении в рамках первичной социальной группы (семьи, сверстников и т.п.). Так, согласно концепции Ч. Кули, процесс социализации личности происходит при взаимодействии с индивидуальными и групповыми субъектами [2].

Механизм социализации личности в семье в нестабильной социокультурной среде – предмет познания американского ученого И. Таллмена. Ученый считал, что такие составляющие социализации личности, как содержание, результат и качество, в детстве во многом определяются условиями общины, в которой проживает его семья. В основе научной концепции ученого – утверждение: чем лучше человек учится решать проблемы в собственном окружении в подростковом возрасте, тем лучше он способен переживать резкие изменения и непредсказуемость этого мира, когда станет взрослым [4].

Согласно когнитивной модели социализации, научно обоснованной Ж. Пиаже, поведение личности детерминировано ее знаниями, а их совокупность образует в ее сознании своеобразный образ (картину) окружающей среды [3]. По мнению ученого сознанием и поведением человека управляет именно эта картина мира, а не объективная реальность. Основным аспектом социализации при этом является процесс обучения мышлению, развития познавательных, эмоциональных и нравственных структур личности. В соответствии с этой моделью когнитивная социализация личности реализуется в несколько стадий, каждая из которых определяется появлением новых навыков, ограничивающих обучение человека. Все стадии он проходит

последовательно, хотя скорость и результативность поэтапной социализации могут отличаться у разных людей.

Согласно концепции немецкого социального психолога и теоретика психоанализа Э. Фромма, процесс социализации личности берет свое начало с того момента, когда индивид проявляет себя и свое отношение к людям через формы взаимоотношений между людьми, соответствующие нормам того или иного социума. Развитие определенной формы деятельности и овладение способами общения приводит к формированию социального характера личности, то есть к стабильной и четко выраженной социальной ориентации.

Э. Фромм определил пять основных способов социализации, а именно:

- мазохизм,
- садизм,
- деструктивизм,
- конформизм,
- любовь.

Указанным способам соответствуют способы адаптации к социуму: рецептивный, эксплуатирующий, накопительный, рыночный, продуктивный [7].

По мнению отечественного ученого А.В. Мудрика, социализация личности зависит от трех групп факторов: макрофакторов, мезофакторов и микрофакторов. К первой группе исследователь отнес космос, планету, мир, страну, общество, государство. Макрофакторы влияют на социализацию всех жителей планеты или очень больших групп людей, например, граждан определенной страны. Вторая группа факторов охватывает условия социализации больших групп людей, которые различаются по национальному признаку (этнос как фактор социализации), по месту жительства (регион, город, село, поселок), по принадлежности к аудитории тех или иных средств массовой коммуникации (радио, телевидение, кино). К группе микрофакторов А.В. Мудрик включает социальные группы, которые непосредственно влияют на конкретных людей (семья, группа сверстников, микросоциум, учебные, профессиональные и общественные организации и др.) [4].

Выводы. Анализ работ, посвященных проблематике социализации личности, позволяет очертить достаточно большой круг имеющихся технологий социализационного процесса. По нашему мнению, указанные подходы не противоречат друг другу, а, скорее, подчеркивают многогранный характер социализации.

Аннотация. Исследование посвящено изучению сущности феномена социализации. В данной статье нашей целью стало изучение факторов, механизмов социализации личности. Для решения поставленной цели были проанализированы ведущие научные подходы известных теоретиков в области социальной психологии, проанализированы взгляды ученых относительно процесса социализации личности. В работе на основе анализа авторских теорий и концепций социализации личности было обоснована ее интегративная природа и многофакторность развития.

Ключевые слова: личность, развитие личности, социум, социализация личности, социальный контекст, процесс социализации, факторы социализации, научные концепции и подходы, механизм социализации, теория, модель.

Annotation. The study is devoted to the study of the essence of the phenomenon of socialization. In this article, our goal was to study the factors and mechanisms of socialization of the individual. To achieve this goal, the leading scientific approaches of well-known theorists in the field of social psychology were analyzed, and the views of scientists regarding the process of socialization of the individual were analyzed. Based on the analysis of the author's theories and concepts of socialization of the individual, the author justified its integrative nature and multifactorial development.

Keywords: personality, development of personality, society, socialization of personality, social context, process of socialization, factors of socialization, scientific concepts and approaches, mechanism of socialization, theory, model.

Литература:

1. Giddings F.H. (1897) *The Theory of Socialization: A Syllabus of Sociological Principles for the Use of College and University Classes*. N.Y.; L.: MacMillan & Co., Ltd. xiv, 47 p.
2. Кули Ч. Первичные группы // *Американская социологическая мысль: Тексты*. – М.: Изд-во МГУ, 1994. – С. 330.
3. Мейли Р. Структура личности // *Экспериментальная психология* / Под ред. П. Фресса и Ж. Пиаже. – М., 1975. – Т. 5. – С. 196-283.
4. Мудрик А.В. Социализация человека: учеб. пособ. [для студ. вузов, обучающихся по спец. 050711 (031300) – Социальная педагогика]. – [2-е изд., испр. и доп.]. – М.: Академия, 2006. – 304 с.
5. Парсонс Т. Система координат действия и общая теория систем: культура, личность и место социальных систем. Функциональная теория изменения / Т.Парсонс // *Американская социологическая мысль*. – М., 1994. – С. 448-464.
6. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека; пер. с англ. / Под общ. ред. Е.И. Исениной. – М.: Прогресс, 1994. – 480 с.
7. Фромм Э. Психоанализ и этика. – М.: Республика, 1990. – 415 с.

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

Постановка проблемы. В условиях реформирования системы отечественного образования в педагогической науке и практике происходит новое обращение к методу проектов, в результате чего усиливается его роль, расширяется круг и меняются способы применения, что позволяет говорить о нем как об инновационном методе, который в отношении измененных условий организации и осуществления учебно-воспитательного процесса обеспечит высокие показатели качества образования.

Вслед за И.А. Колесниковой, проект будем понимать как ограниченное во времени целенаправленное изменение отдельной системы с установленными требованиями к качеству результатов, возможными рамками расхода средств и ресурсов и специфической организацией [4].

Говоря о сущности проекта вообще, можно определить его следующие характерные черты:

- нацеленность на будущее;
- нацеленность на ожидаемый результат;
- использование системы средств для достижения желаемого результата;
- четкая определенность целей, задач и результатов в начале и при окончании реализации проекта;
- четкость определения критериев эффективности проекта [6].

Проектирование педагогической деятельности – это один из основных компонентов профессиональной деятельности учителя, который включает педагогические действия, основанные на осознании цели деятельности, способов, приемов, методов и форм ее достижения. Такие действия позволяют сводить в единую систему все учебно-воспитательные действия преподавателей, четко определив их причинно-следственную зависимость.

Изложение основного материала исследования. В современной педагогической науке существует несколько подходов к определению сущности педагогического проектирования. Ряд ученых определяет его как предварительную разработку основных деталей будущей деятельности обучающихся и педагогов [1]; другие исследователи трактуют педагогическое проектирование как содержательное, организационно-методическое, материально-техническое и социально-психологическое оформление замысла реализации целостного решения педагогической задачи, осуществляемой на эмпирически-интуитивном, опытно-логическом и научном уровнях [5].

Проектирование в педагогическом процессе, по мнению исследователей Н.А. Юкиной и И.В. Востриковой, представляет собой «комплексное явление, учитывающее и социально-культурное окружение, и управленческие решения, и технические и технологические возможности вуза, и психолого-педагогические аспекты» [7, с. 42].

В современной педагогической науке общепринятым считается определение педагогического проектирования, сформулированного В.П. Беспалько. Автор трактует анализируемый нами термина как самостоятельную полифункциональную педагогическую деятельность, предопределяющую создание новых или преобразование имеющихся условий процесса воспитания и обучения [2].

На основе приведенных определений и анализа теоретических источников процесс педагогического проектирования будем рассматривать как основной механизм осуществления и развития инновационной деятельности, как особый вид творчества, который включает такие компоненты (этапы):

- прогнозирование;
- моделирование;
- аналитическое оценивание.

Основными функциями проектной деятельности педагога, по мнению В.П. Беспалько, являются следующие:

- исследовательская;
- аналитическая;
- прогностическая;
- преобразовательная;
- нормирующая [2].

Основными видами педагогического проектирования являются:

- социально-педагогическое;
- психолого-педагогическое;
- образовательное.

Анализируя сущность педагогического проектирования, заключим, что в контексте творческой созидательной деятельности учителя речь идет о создании педагогического проекта.

В научной литературе педагогический проект трактуется как:

- комплекс взаимосвязанных мероприятий, направленных на изменение педагогической системы в течение заданного периода времени, учитывая определенные бюджетные рамки с ориентацией на четкие требования к качеству результатов и спецификации организации;

- разработанная система и структура действий педагога для реализации конкретной педагогической задачи с уточнением роли и места каждого действия, времени осуществления этих действий, их участников и условий, необходимых для эффективности всей системы действий.

К основным функциям реализации педагогических проектов относятся следующие:

- гностическая,
- прогностическая,
- ориентационно-поисковая,
- структурно-содержательная,
- конструктивная,

- контрольно-оценочная [3].

Составляющими педагогического проекта являются:

- цель (ожидаемый будущий результат);

- задачи;

- моделирование проекта (абстрактное определение до практического применения проекта его результатов, путей достижения, рисков).

- окружение проекта (условия, в которых предстоит осуществляться проекту) [7].

Выводы. Таким образом, педагогическое проектирование является обязательным компонентом (этапом) деятельности педагога, который предшествует его взаимодействию с обучающимися и предназначен для выбора из множества решений по этому взаимодействию наиболее эффективных путей, а также детальное, последовательное и обоснованное их изложение, олицетворяющее понятие педагогического проекта.

Аннотация. В статье анализируются основные теоретические аспекты педагогического проектирования. В исследовании проанализирована сущность понятия «проект», указаны его основные характерные признаки. В работе определена сущность педагогического проектирования, его виды и функции. В статье обоснована сущность педагогического проекта, определена его структура и функции.

Ключевые слова: проект, проектирование, проектная деятельность в системе образования, проектирование педагогического процесса, педагогическое проектирование, педагогический проект, сущность педагогического проекта, структура педагогического проекта.

Annotation. The article analyzes the main theoretical aspects of pedagogical design. The study analyzes the essence of the concept of "project" and indicates its main characteristics. The paper defines the essence of pedagogical design, its types and functions. The article substantiates the essence of the pedagogical project, defines its structure and functions.

Keywords: project, design, project activity in the education system, design of the pedagogical process, pedagogical design, pedagogical project, the essence of the pedagogical project, the structure of the pedagogical project.

Литература:

1. Безрукова В.С. Педагогика. Проектная педагогика. Учебное пособие для инженерно-педагогических институтов и индустриально-педагогических техникумов. – Екатеринбург: Издательство «Деловая книга», 1996. – 344 с.

2. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М., 1989. – 192 с.

3. Гурье Л.И. Проектирование педагогических систем: Учеб. пособие; Казан. гос. технол. ун-т. – Казань, 2004. – 212 с.

4. Колесникова И.А. Педагогическое проектирование: учеб, пособие для высш. учеб. заведений. – М: Изд-во «Академия», 2005. – 288 с.

5. Педагогика: Учебное пособие для педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М.: ШколаПресс, 1997. – 512 с.

6. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В., Петров А.Е. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. – М.: Изд-дат. центр «Академия», 2001. – 272 с.

7. Юкина Н.А., Вострикова И.В. Сущность, содержание и структура педагогического проектирования в инновационной образовательной среде вуза // Вестник Марийского государственного университета. – 2017. – Т. 11, № 1 (25). – С. 41-44.

УДК 371

ТЮТОРСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ КАК СРЕДСТВО РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ИХ АДАПТАЦИИ К СОЦИАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМУ ПРОСТРАНСТВУ ОРГАНИЗАЦИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

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

Постановка проблемы. Процесс перехода ребенка из семьи в организацию дошкольного образования является сложным как для малыша, так для его родителей. Младшему дошкольнику предстоит приспособиться к совершенно новым условиям жизнедеятельности, в сравнении с теми, к которым он привык, воспитываясь в семье. А это совсем не просто. Трудности, которые возникают у детей раннего возраста в процессе адаптации к ДОО, могут привести к такой форме, как дезадаптация, которая может проявляться в нарушениях дисциплины, снижении активности в игровой и учебной деятельности, ухудшении взаимоотношений с воспитателями и другими детьми. В данном ключе возникает психолого-педагогическая проблема адаптации детей к социально-образовательному пространству организации дошкольного образования [2].

Изложение основного материала исследования. Анализ работ исследователей в области педагогики и психологии позволяет говорить о том, что адаптация и связанный с ней адаптационный период представляет собой серьезное испытание для детей раннего дошкольного возраста. Вызванные адаптацией стрессовые реакции надолго нарушают эмоциональное состояние ребенка.

Так, на современном этапе развития педагогики и психологии важной задачей является поиск путей оптимизации процесса адаптации детей к образовательному пространству и социальной среде детского сада. Если психология изучает преимущественно адаптивные личностные свойства, характер протекания процессов адаптации и механизмов приспособления ребенка к социальной среде, то педагогическую науку в большей степени волнуют вопросы управления и педагогической поддержки процесса адаптации личности, поиск средств, форм, методов профилактики и коррекции неблагоприятных случаев адаптации, роль институтов социализации в процессе адаптации детей.

Изменение условий среды и необходимость выработки новых форм поведения требуют от младшего дошкольника особых усилий, вызывают появление стадии напряженной адаптации, включающей широкий спектр индивидуальных реакций, характер которых зависит от следующих внутренних и внешних факторов:

- от психофизиологических и личностных особенностей ребенка;
- от сложившихся семейных отношений;
- от условий пребывания в организации дошкольного образования.

Поскольку проявление этих факторов носит сугубо индивидуальный характер, можем прийти к выводу, что каждый ребенок привыкает к новой среде по-своему, адаптация детей группы протекает не синхронно. Так, учитывая сложность явления адаптации, каждый ребенок нуждается в психолого-педагогическом сопровождении данного процесса, но некоторые дети требуют особого внимания, применения индивидуальных форм и методов реализации сопровождения процесса адаптации [4].

По нашему мнению, основанному на результатах современных теоретических и эмпирических исследований по педагогике и психологии, одним из путей оптимизации процесса адаптации младших дошкольников к социально-образовательному пространству ДОО является реализация их тьюторского сопровождения.

В данном исследовании термин «тьютор» мы будем толковать так: это педагог, который:

- обеспечивает разработку и сопровождение индивидуальных образовательных программ обучающихся;
- организывает процесс индивидуальной работы с детьми по выявлению, формированию и развитию их познавательных интересов;
- сопровождает процесс формирования их личности (помогает им разобраться в успехах, неудачах, сформулировать личный заказ к процессу обучения, выстроить цели на будущее);
- координирует поиск информации обучающимися для самообразования [6].

Тьюторской сопровождение заключается в организации образовательного движения ребенка, которое строится на постоянном рефлексивном соотношении его достижений с интересами и устремлениями [1].

Наполнение деятельности тьютора отличается многогранностью. Тьюторское сопровождение не является тождественным педагогическому, ведь оно направлено на самостоятельное определение приоритетных задач и действий, ответственность за выбор которых несет тьюторант, потому что тьютор – только консультант. Принципиальное характерное отличие деятельности тьютора в любой сфере: не выполнить вместо тьюторанта, а научить получать результат самостоятельно [5].

Говоря о решении проблемы адаптации ребенка в образовательном пространстве дошкольной организации образования, целесообразно выявить основные функции деятельности тьютора в указанном контексте. К таким функциями отнесем следующие:

- осуществление роли проводника дошкольника в образовательное пространство ДОО;
- минимизирование стрессовых состояний ребенка;
- индивидуализация всего образовательного процесса в соответствии с индивидуальными особенностями ребенка, его потребностями и возможностями;
- разработка и реализация индивидуальной программы адаптации и социализации дошкольника;
- выстраивание процесса обучения, воспитания и развития ребенка с учетом его личностных особенностей, а также имеющегося у него потенциала с целью обеспечения возможности для усвоения образовательной программы каждым воспитанником ДОО [3].

В рамках оптимизации процесса адаптации младшего дошкольника к условиям организации дошкольного образования тьютор может эффективно использовать различные технологии и методики, а именно:

- арт-технологии;
- элементы телесной терапии, которые развивают волю ребенка, чувствительность, знакомят его с собственным телом, учат понимать свои эмоции и эмоции других;
- сеансы релаксации, способствующие расслаблению, полноценному отдыху нервной системы, приводящие к кровообращению в совершенное равновесие;
- фольклорные средства (сказки, стишки, колыбельные песни, народные игры и т.п.), в частности, наиболее эффективной в данном контексте является сказкотерапия, благодаря которой младший дошкольник учится узнавать и передавать эмоции по мимике, жестам, поведению, словам людей и сказочных персонажей [3].

Выводы. На основе анализа функций тьютора, разделяя мнение исследователей Г.В., Ганьшиной и Г.В. Луниной, заключим, что при решении проблемы адаптации ребенка к образовательному пространству ДОО, тьюторское сопровождение не только помогает ему овладеть программой, но и создает условия для обучения в соответствии с возможностями воспитанника, не нарушая процесс развития других детей. [3].

Аннотация. В данной статье изучается проблема адаптации младших дошкольников к социально-образовательному пространству учреждения дошкольного образования. В работе адаптация обосновывается в значении сложной психолого-психологической проблемы. Решение данной проблемы мы видим в реализации должного психолого-педагогического сопровождения процесса адаптации ребенка к условиям детского сада. Учет того, что процесс адаптации протекает у младших дошкольников неравномерно, многие из них нуждаются в индивидуальном сопровождении. Этот факт обосновывает потребность реализации тьюторского сопровождения детей к социально-образовательному пространству учреждения дошкольного образования. Сущность, функции, методы и технологии реализации такого сопровождения рассмотрены в данном исследовании.

Ключевые слова: адаптация, социализация, оптимизация процесса адаптации младших дошкольников, организация дошкольного образования, социально-образовательное пространство организации дошкольного образования, младшие дошкольники, тьютор, тьюторское сопровождение, функции тьютора, тьюторская деятельность.

Annotation. This article examines the problem of adaptation of younger preschoolers to the social and educational space of the preschool education institution. In this work, adaptation is justified in the meaning of a complex psychological problem. We see the solution to this problem in the implementation of proper psychological and pedagogical support of the child's adaptation to the conditions of kindergarten. Taking into account that the adaptation process is uneven for younger preschoolers, many of them need individual support. This fact justifies the

need to implement tutor support for children to the social and educational space of a pre-school education institution. The essence, functions, methods and technologies of implementing such support are considered in this study.

Keywords: adaptation, socialization, optimization of the process of adaptation of younger preschoolers, organization of preschool education, social and educational space of the organization of preschool education, younger preschoolers, tutor, tutor support, tutor functions, tutor activity.

Литература:

1. Азарова Е.А. К вопросу о тьюторской практике в современном образовательном пространстве // Преподаватель высшей школы в 21-м веке: тр. 8-й Междунар. науч.-практ. интернет-конф. Сб. 8. Ростов н/Д., 2010. Ч. 2. С. 230-234.
2. Белкина Л.В. Адаптация детей раннего возраста к условиям ДООУ: Практическое пособие. – Воронеж: «Учитель», 2006. – 236 с.
3. Ганьшина Г.В., Лунина Г.В. Тьюторское сопровождение адаптации детей к условиям дошкольной образовательной организации // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 4.; URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=26703> (дата обращения: 28.01.2020).
4. Кирюхина Н.В. Организация и содержание работы по адаптации детей в ДООУ. – М.: Айрис-пресс, 2-е изд., 2006. – 112 с.
5. Максимов В.В. Институт тьюторства как образовательная стратегия // Россия в контексте современных образовательных моделей: Программа и тезисы международной конференции. 10-12 марта (Переделкино). – Жуковский: МИМ ЛИНК, 2000. – 64 с.
6. Профессия «тьютор» / [Ковалева Т.М., Кобыща Е.И., Попова (Смолик) С.Ю., Теров А.А., Чередилина М.Ю.]; под ред. С.Ю. Поповой (Смолик). – М. – Тверь, 2012. – 246 с.

УДК 371

МОДЕЛИРОВАНИЕ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ: НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ МОДЕЛИ

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

Постановка проблемы. Моделирование широко применяется в педагогической науке как метод обучения и метод научного поиска. В широком смысле моделирование представляет собой научный метод познания явлений и процессов с помощью воспроизведения их характеристик на других объектах – специально созданных с этой целью моделях [3].

Моделирование как «универсальная форма познания применяется в исследовании и преобразовании явлений в любой сфере деятельности» [4, с. 434]. К моделированию обращаются в случаях, когда невозможно сразу приступить к познанию сущности заинтересовавшего объекта при отсутствии условий для непосредственного овладения им.

Эффективность использования данного метода в значительной степени зависит от наличия теории, которая описывает явление, подлежащее моделированию, и в то же время от степени формализации положений данной теории.

Изложение основного материала исследования. Ключевым понятием моделирования является «модель». В теории моделирования классическим признано определение модели, сформулированное В.А. Штоффом. По мнению ученого, «Модель – это мысленно воображаемая или материально реализованная система, которая, отражая или воспроизводя объект исследования, способна его замещать так, что ее изучение даст нам новую информацию об этом объекте» [7, с. 19].

В целом в научной литературе модель трактуют в двух значениях: в широком – когда речь идет об определенном упрощении действительности, ее идеализации; и в узком – когда хотят изобразить исследуемое явление с помощью другого, более изученного, которое легче понять.

По словам М.Н. Борытко, модель отображает предмет не непосредственно, а через комплекс целенаправленных действий субъекта, среди которых исследователь выделяет следующие:

- конструирование модели;
- ее экспериментальный и (или) теоретический анализ;
- сопоставление результатов анализа модели с характеристиками оригинала;
- обнаружение расхождений между характеристиками модели и оригинала;
- корректировка модели;
- интерпретация полученной информации, объяснение обнаруженных связей, свойств и т.п.;
- практическая проверка результатов процесса моделирования [1].

Модель выполняет несколько функций: а именно:

- четко определяет компоненты, которые составляют систему;
- схематично и реально отображает связи между компонентами, к тому же связи внутри моделируемого объекта можно сравнить со связями внутри модели;
- является инструментом для сравнительного изучения различных признаков явления, процесса [2].

В научных исследованиях четко прослеживается мнение, что построение модели заключается в осуществлении материального или мысленного имитирования реальных сущностей системы путем создания специальных аналогов, в которых воспроизводятся принципы организации и функционирования этой системы, основные ее компоненты, объективно существующие между ними взаимосвязи и тому подобное.

М.Н. Борытко определяет следующие этапы построения модели:

- нахождение образной аналогии между изучаемой и другой, более изученной системой;
- проверка обоснованности подобранного образа, его соответствия наблюдаемой реакции;

- введение аналогии в логические рамки, позволяющие проверить уровень соответствия аналогии реальным данным;
- проверка существенности, ценности аналогии, иными словами, установление значимости в модели и оригинале тех отношений, которые пока не были приняты во внимание [1].

В.А. Штофф выделял следующие типы моделей:

- материальные;
- идеальные [7].

В контексте реализации психолого-педагогических исследований используются преимущественно научно-исследовательские модели. Они используются для проведения научного поиска в профессиональной педагогике.

Научно-исследовательские модели, в свою очередь, классифицируются на:

- констатирующие;
- опытные;
- имитационные [5].

Констатирующие, или концептуальные модели отражают состояние системы, дают возможность установить ее составляющие и исследовать взаимосвязи между ее элементами. Такие модели нужны для осознания состояния проблемы, постановки задачи исследования. В контексте концептуальной модели Л.Н. Харченко выделяет следующие ее составляющие:

- цели;
- принципы реализации;
- структуру и содержание;
- способы достижения поставленных целей [6, с. 272].

Опытные модели позволяют проводить экспериментальные исследования: как реальные, так и мысленные эксперименты.

Имитационные модели воспроизводят существенные черты поведения системы и позволяют исследовать влияние внешних факторов на поведение системы, то есть дать ответ на вопросы типа:

- 1) что будет, если...?;
- 2) что стало причиной ...?;
- 3) что следует сделать, чтобы получить...?;
- 4) верная гипотеза...?

Выводы. Таким образом, моделирование в педагогике рассматривается как метод опосредованного познания, реализующийся с помощью искусственных и естественных систем, сохраняющих некоторые особенности объекта исследования и создают возможность представлять этот объект в определенных отношениях и предоставить о нем новые знания.

Для реализации психолого-педагогических исследований широко создаются научно-исследовательские модели (констатирующие, опытные, имитационные), позволяющие изучать состояние системы и сущность взаимосвязи ее компонентов, реализовывать на практике экспериментальные исследования, наглядно воспроизводить черты поведения (реакции) компонентов изучаемой системы.

Аннотация. Статья посвящена изучению проблемы использования метода моделирования при реализации психолого-педагогических исследований. В работе анализируется сущность моделирования как метода, специфика педагогического моделирования. В исследовании определена сущность и функции модели в психолого-педагогическом исследовании, этапы ее построения. В работе обоснован потенциал научно-исследовательских моделей при осуществлении психолого-педагогических исследований, проведена их классификация и характеристика видов.

Ключевые слова: модель, моделирование, педагогическое моделирование, метод, познание, изучение, психолого-педагогическое исследование, научно-исследовательские модели, констатирующие (концептуальные) модели, опытные (экспериментальные) модели, имитационные модели.

Annotation. The article is devoted to the study of the problem of using the modeling method in the implementation of psychological and pedagogical research. The paper analyzes the essence of modeling as a method and the specifics of pedagogical modeling. The study defines the essence and functions of the model in psychological and pedagogical research, the stages of its construction. The paper substantiates the potential of research models in the implementation of psychological and pedagogical research, their classification and characteristics of types.

Keywords: model, modeling, pedagogical modeling, method, cognition, study, psychological and pedagogical research, research models, ascertaining (conceptual) models, experimental (experimental) models, simulation models.

Литература:

1. Борытко М.Н. Моделирование в психолого-педагогических исследованиях // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2006. – №. – С. 11-15
2. Веников В.А. Теория подобию и моделирования (применительно к задачам электроэнергетики). – М.: Высшая школа, 1976. – 479 с.
3. Дахин А.Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и ... неопределенность // Педагогика. – 2003. – № 4. – С. 21-26.
4. Современный словарь по педагогике / сост. Е.С. Рапацевич. – Минск: Современное слово, 2001. – 928 с.
5. Тюркин В.Т. Философские проблемы моделирования в современной педагогической науке: обучая, воспитывать. – Орёл: Изд-во ОГПИ, 1998. – С. 14-19.
6. Харченко Л.Н. Теория и практика биологического образования в современном педагогическом вузе: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.08. – Ставрополь, 2002. – 399 с.
7. Штофф В.А. Моделирование и философия. – Ленинград: Наука, 1966. – 302 с.

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

Постановка проблемы. Профессиональная деятельность современного учителя на уроке должна сопровождаться использованием ряда инновационных образовательных технологий, благодаря которым учебно-воспитательный процесс станет богаче, многообразнее и продуктивнее. Однако применяемые в современной школе учебники и учебные пособия, как правило, перегружены теоретическими сведениями и недостаточно полно иллюстрированы. Таким образом, в современной педагогической практике школ по-прежнему существует проблема перенасыщения учебников большими объёмами учебной информации с низкой степенью использования принципа наглядности, а также проблема недостаточной реализации инновационных образовательных технологий с применением визуальных средств обучения, повышающих заинтересованность школьников к изучаемому предмету.

Изложение основного материала исследования. Современная образовательная парадигма предполагает поиск педагогами инновационных технологий, методов и форм организации образовательного процесса [1; 3; 5; 9; 10]. Одним из новейших образовательных визуальных средств обучения являются образовательные комиксы. Комиксы (от англ. comic – смешной) – наполненная иллюстрациями книжка лёгкого, обычно приключенческого содержания, а также серия рисунков с соответствующими подписями [2]. Кроме того, комиксы понимают как серию рисунков с краткими текстами, образующую связное повествование [4]. На основе данных дефиниций понятия «комиксы» необходимо сформулировать понятие «образовательные комиксы». Образовательные комиксы – это инновационное средство обучения, выступающее в роли дополнения к традиционным методам обучения, в форме визуализированных проблемных ситуаций, представленных в виде логически взаимосвязанных кадров, которые рассредоточивают проблему на отдельные структурные элементы, фокусирующие внимание школьника на сущностной основе сюжета, тем самым активно развивая его мыслительную деятельность.

Целесообразность использования образовательных комиксов в последние десятилетия представляет широкий интерес у педагогов-исследователей. Например, американский специалист К. Тиллей придерживается точки зрения, что комиксы гораздо сложнее некоторых других жанров литературы. По мнению специалиста, критический настрой взрослых в отношении комиксов происходит из убеждения, что дети просто смотрят картинки и не уделяют внимания тексту, а это вовсе не так [8]. Другие учёные, в частности, С. Грахам отмечает, что чтение комиксов в образовательных целях повышает уровень чтения [7].

В 2019 году А. С. Шустровым и научным руководителем П.А. Петряковым в рамках выпускной квалификационной работы было проведено эмпирическое исследование на предмет того, какое эмоциональное воздействие и влияние оказывают образовательные комиксы на школьников в процессе обучения на уроках технологии, а также насколько эффективны образовательные комиксы в процессе обучения. Главным средством для реализации исследования выступало специально разработанное дидактическое пособие «Занимательная технология», сопровождающее образовательный процесс уроков технологии в ходе проектного обучения школьников.

Дидактическое пособие «Занимательная технология» состоит из следующих элементов:

- описание персонажей комиксов;
- содержание пособия;
- образовательный комикс «Приключения на роллерсёрфе»;
- теоретические сведения по теме «Допуски и предельные отклонения»;
- упражнение «Расчёт отклонений и допусков на размеры детали»;
- образовательный комикс «Электрическая цепь фонарика»;
- теоретические сведения по теме «Электрическая цепь фонарика»;
- упражнение «Составление принципиальной схемы электрической цепи»;
- упражнение «Соединение проводов с помощью электропаяльника»;
- образовательный комикс «Юные токари»;
- теоретические сведения по теме «Точение конических и фасонных деталей»;
- упражнение «Точение деталей из древесины»;
- глоссарий.

К дидактическому пособию «Занимательная технология» был предъявлен ряд требований, касаемых его оформления и содержания. Первое требование заключается в строгом соответствии оформления пособия основным редакторским требованиям стандарта, предъявляемым к такому типу книжных изданий. Следующее требование состоит в том, что темы, рассматриваемые в образовательных комиксах, должны быть выбраны строго из перечня тем, содержащихся в образовательной программе предметной области «Технология». В рамках исследования рассмотрены такие темы, как «Точность измерений, отклонения и допуски на размеры детали», «Технологии обработки наружных фасонных, вогнутой и выпуклой криволинейной поверхности, шаров и дисков», «Понятие об электрическом токе, о силе тока, напряжении и сопротивлении», «Виды источников тока и приёмов электрической энергии», «Графические изображения на электрических схемах», «Понятие об электрической цепи и о её схеме».

Следующее требование заключается в обеспечении соответствия учебного материала, содержащегося в дидактическом пособии «Занимательная технология», возрастной категории учащихся 7 класса. В этом возрасте у школьников активно развивается способность к гипотетико-дедуктивным рассуждениям, содержанием которых являются суждения и гипотезы, а процесс решения проблемных ситуаций и интеллектуальных задач опирается на предварительное построение различных предположений и их последующее обоснование. Корректность в аспекте внутрисубъектных связей предполагает взаимную

согласованность рассматриваемых в образовательной программе тем из разделов «Технологии обработки металлов», «Технологии машинной обработки древесины» и «Электротехники» (Рис. 1, 2).



Рисунок 1. Фрагмент образовательных комиксов по электротехнике



Рисунок 2. Фрагмент образовательных комиксов по технологии машинной обработки древесины

Одним из фундаментальных требований, предъявляемым к школьным учебникам и пособиям, является обеспечение учащихся необходимой и достаточной информацией, полно и конкретно излагающей обязательный перечень ведущих и вспомогательных знаний и дополнительную информацию для общего развития. Соблюдение данного требования является обязательным и для дидактического пособия «Занимательная технология».

На применении непротиворечивой и чёткой системы понятий и терминов и специальных обозначений построены все сюжетные линии разрабатываемых образовательных комиксов. Свободное ориентирование школьника в понятийном аппарате поспособствует его активному развитию научного мышления. Приучить школьника к использованию научной терминологии в ответах на вопросы в рамках изучения предметной области «Технология», необходимо для того, чтобы обеспечить его быструю реакцию во всех технических вопросах.

В дидактическом пособии «Занимательная технология» обеспечено строгое соответствие диагностических упражнений и заданий содержанию учебного материала. Пособие базируется на соблюдении определённой системы изложения учебного материала. При изучении каждой темы, раскрываемой в разрабатываемом дидактическом пособии, учащиеся будут выполнять серию формирующих упражнений в качестве практического закрепления полученных теоретических знаний в ходе изучения образовательных комиксов.

Изложение учебного материала, содержащегося в дидактическом пособии «Занимательная технология», представлено кратко, чётко и понятно для школьника. Такой подход позволит школьнику, во-первых, правильно понять смысл сложных технических понятий и процессов, во-вторых, избежать появления страха перед их изучением.

Новизна дидактического пособия «Занимательная технология» достигается посредством оптимального сочетания инновационных и традиционных методов обучения. Необходимо отметить, что в педагогической литературе встречается достаточно большое количество теоретического материала по проблеме блочно-модульного обучения и сочетания различных новаций и традиций обучения. Однако по вопросам одновременного сочетания образовательных комиксов, метода рассказа и метода упражнений в рамках

метода проектов на уроках технологии практически нет материала, которым делятся российские педагогические исследователи исходя из своего передового опыта [6].

Главным достижением данного исследования является реализация проектной деятельности школьников с применением образовательных комиксов как дидактической составляющей обучения, поскольку ранее данный вопрос в российской системе образования глубоко и содержательно не рассматривался. Такой вывод можно сделать исходя из отсутствия похожих методических и дидактических разработок.

Необходимо подчеркнуть, что образовательные комиксы выполнены в строгой последовательности следующих этапов:

- создание идеи;
- работа сценариста;
- работа художников;
- выпуск комикса.

В процессе создания идеи было важно исходить, во-первых, из особенностей возраста целевой аудитории (в данном случае, это учащиеся 7 класса), а во-вторых, из «тяги» российского читателя к новому: новым персонажам, новым сюжетным линиям.

Для образовательных комиксов, содержащихся в дидактическом пособии «Занимательная технология», выбрана следующая структура содержания:

- 1) возникновение проблемы;
- 2) неудачное решение проблемы из-за отсутствия необходимого и достаточного количества знаний и умений;
- 3) определение сути проблемы с помощью специалиста;
- 4) изучение научно-технической базы разрешаемой проблемы;
- 5) поиск оптимального решения проблемы;
- 6) решение проблемы.

В процессе работы над сценарием необходимо руководствоваться важным принципом, заключающимся в тщательном продумывании образов персонажей, поскольку каким бы захватывающим ни был сюжет, он не «зацепит» читателя, если его не впечатляют герои.

В качестве области исследования эффективности образовательных комиксов как инновационного дидактического средства обучения выбрана предметная область «Технология». Для образовательных комиксов было разработано 4 персонажа. Главные герои: Артём и Андрей (школьники 7 класса), герои второго плана: Викидроид (робот) и Мастер. Их образы разрабатывались исходя из устоявшихся типажей в визуальной культуре и масс-медиа. Именно поэтому Андрей – высокий, художавый брюнет, а Артём – невысокий, полный, с рыжим цветом волос. Образ Викидроиды – обтекаемый, синих оттенков, с экраном на туловище; образ Мастера – высокий мужчина, спортивного телосложения в жёлто-синем комбинезоне. В комиксах заложены следующие личностные качества Андрея: амбициозный дилетант, смелый, отчаянный и креативный; у Артёма: податливый, пугливый и сомневающийся [6].

Кроме того, существует два общепринятых стиля написания сценария: в стиле Marvel (когда сценарист оставляет художнику большую свободу в плане визуализации истории) и в стиле DC (когда история расписана вплоть до мельчайших подробностей). В данном эмпирическом исследовании используется первый вариант написания сценария комиксов, т.е., проработав идею, сценарист полностью доверяет художнику её графическое оформление.

Говоря о поисках хорошего художника, необходимо отметить, что в России хороших художников найти не просто, хотя профессионалов очень много. Выбор художника для рисования комиксов – индивидуальный процесс, поскольку далеко не каждый художник, умеющий рисовать комиксы определенного жанра, способен качественно выполнить работу в ином жанре.

Ещё более сложный процесс – поиск хорошего колориста, в обязанности которого входит грамотное сочетание цвета персонажей, чтобы читатель мог узнать героя если не по форме носа, то хотя бы по цвету глаз, волос или тела. Кроме того, если у персонажа шоковое состояние или он чем-то сильно удивлён, или ему грозит опасность, – тогда колорист может добавить звукоподражания, шумы, движение (например, репликой «Бац!»).

Соблюдение дидактических принципов (наглядности, связи теории с практикой, связи обучения с жизнью, систематичности и последовательности, научности) составляло ключевую основу при разработке дидактического пособия «Занимательная технология».

Выводы. В ходе данной научно-исследовательской работы была достигнута главная цель: посредством применения разработанного дидактического пособия «Занимательная технология» повысилась степень эффективности проектного обучения учащихся 7 класса на уроках технологии. Такой вывод основан на результатах экспериментальной апробации в школе разработанного дидактического и диагностического обеспечения. Гипотеза исследования, заключающаяся в повышении эффективности проектного обучения учащихся на уроках технологии за счёт сокращения больших массивов учебной информации в пользу самостоятельной работы учащихся, а также за счёт активного применения принципа наглядности как главного условия для повышения внутренней мотивации учащихся к выполнению проектной деятельности, полностью подтвердилась.

Аннотация. В статье представлены предпосылки разработки образовательных комиксов как средства обучения. Приведены мнения учёных в отношении потенциала комиксов в рамках образовательного процесса в школе. Подробно описаны требования к разрабатываемому дидактическому пособию «Занимательная технология». Выявлены принципы создания образовательных комиксов для дидактического пособия «Занимательная технология».

Ключевые слова: образовательные комиксы, проектное обучение, принцип наглядности, эффективность обучения, средство обучения, дидактическое пособие «Занимательная технология».

Annotation. The article presents the prerequisites for the development of educational comics as a learning tool. The opinions of scientists regarding the potential of comics in the educational process at school are given. The requirements for the didactic manual "Entertaining Technology" are described in detail. The principles of creating educational comics for the didactic manual "Entertaining Technology" are revealed.

Keywords: educational comics, project-based learning, the principle of visibility, the effectiveness of training, a learning tool, the didactic manual "Entertaining Technology".

Литература:

1. Донина И.А. Маркетинг в школе: современный контекст проблемы // *Фундаментальные исследования*. 2013. № 10-9. С. 2040-2044.
2. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь Ожегова. / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – Изд-во: М.: ИТИ Технологии, 2006. 944 с.
3. Певзнер М.Н., Петряков П.А., Александрова М.В., Донина И.А. Образовательные возможности развития детско-взрослых взаимоотношений // *Образование: ресурсы развития*. Вестник ЛОИРО. 2016. № 1. С. 20-24.
4. Прохоров А.М. Большой энциклопедический словарь. / Гл. ред.: Прохоров А.М. - 2-е изд., перераб. и доп. – М., С.-Пб.: Большая Рос. Энцикл., Норинт, 1997. 1456 с.
5. Шерайзина Р.М., Донина И.А., Тращенко С.А. Стратегии становления педагогического мастерства современного учителя // *Профессиональное мастерство современного педагога Ульяновск*, 2016. С. 108-116.
6. Шустров А.С. Применение образовательных комиксов для повышения эффективности обучения школьников на уроках технологии // *Электронный журнал «Молодёжная наука: тенденции развития»*. г. Елец. 2019. № 3. С. 34-41.
7. Graham S. Comics in the Classroom: something to be taken seriously. // *Language education in Asia*. 2011.
8. Tilley C.L. For improving early literacy, reading comics is no child's play. URL: <https://news.illinois.edu/blog/view/6367/205780> (дата обращения 29.01.2020)
9. Эльсиева М.С. Использование метода рассказа в формировании коммуникативных УУД у младших школьников // *Педагогический вестник*, 2019, 9, С. 74-75.
10. Юсупов В.З., Корнилова Т.В. Сущностные характеристики образовательной среды современной образовательной организации // *Проблемы современного педагогического образования*, 2019, 62-1, С. 353-356.

УДК: 373

ВИРТУАЛЬНАЯ РЕАЛЬНОСТЬ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ К ОБУЧЕНИЮ

*доктор педагогических наук, профессор Донина Ирина Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород);
магистрант кафедры технологического и художественного образования Виноградова Юлия Алексеевна
Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение
«Гимназия Новоскул» (г. Великий Новгород)*

Постановка проблемы. В современном мире невозможно представить дня, где бы человечество не использовало современные цифровые технологии. И с каждым днем их применение охватывает все больше и больше областей. В том числе и образование не стоит на месте, а идет в ногу с развитием технологий. Современный учитель должен быть подкован в вопросах обучения детей с использованием всевозможных цифровых технологий. Требования к современному уроку по ФГОС - это развитие ИКТ-компетентности, необходимой для эффективного решения учебных задач, направленных на достижение планируемых результатов обучения.

Постепенно в сторону уходит традиционный урок. Дети поколения Z не готовы к его восприятию. Современные дети выросли во времена активного развития цифрового общения. Для восприятия нового материала многим просто необходимо визуальное воспроизведение материала через цифровые средства. Для многих теперь представить ситуацию задачи из учебника очень тяжело, пока эту же самую ситуацию не представят в цифровом виде [1; 2; 3; 6; 7].

Современных детей необходимо заинтересовывать учебным процессом через современные цифровые технологии.

Одна из последних технологических инноваций в образовании, это применение виртуальной реальности в обучении.

Изложение основного материала исследования. Сам термин «Виртуальная реальность» появился в конце 80-х годов, как обозначение электронных устройств, вводящих пользователя в мир информации, дающих человеку возможность наглядного представления и манипулирования с данными высокой степени сложности [5]. Понятие трактуется в каждом источнике по своему в зависимости от сферы применения. Мы в статье будем ориентироваться на определение о виртуальной реальности, как совокупности программно-аппаратных средств, которые позволяют воспроизводить искусственный мир и транслируют его в сознание пользователя посредством воздействия на органы чувств (зрение, слух, тактильные ощущения, положение в пространстве и т.д.).

Большинство воспринимает данную технологию небезопасной, особенно сторонники времен традиционного обучения. Многие считают, что данная технология создана только для развлечений. Другие беспокоятся за здоровье детей, т.к. шлемы якобы влияют на зрение. Также существует мнение о том, что дети теряют свое «Я» уходя в виртуальный мир и у них возникает зависимость от него. Ну и конечно многие говорят о том, что живое общение учитель-ученик не заменит ни какая другая современная технология. Но со временем данная технология набирает все больше своих сторонников.

На сегодняшний день уже есть школы России, которые активно участвуют в проекте по внедрению виртуальной реальности в образовательный процесс.

С одной стороны это очень затратное мероприятие, так как во многих школах компьютерное оснащение все еще оставляет желать лучшего. Технически не все школы готовы к реализации данной технологии. Но с другой стороны участники проекта высказывают свое преимущество в использовании виртуальной реальности на уроках.

На данном этапе Виртуальную реальность используют на тех уроках, где необходимо продемонстрировать процесс, явление или объект, который в реальной жизни не имеет возможность

представить (химический процесс, физические явления, 3d-моделирование, погружение в океан, извержение вулкана, нахождение в космосе и многие другие).

Во многих предметных областях можно найти применение виртуальной реальности. Такое построение урока успешно реализует этап мотивации. Здесь ученик становится живым участником учебного процесса (что также является требованием к современному уроку в условиях ФГОС).

Как правило, такого рода демонстрации включаются в урок небольшими сессиями (около 7 минут). Но и этого времени хватает для того, чтобы учащийся усвоил больше материала, чем тот же самый материал рассказывал преподаватель устно.

Выделяют несколько форм использования виртуальной реальности в учебном процессе.

Очная форма. При таком формате традиционный урок остается неизменным, но в элемент урока включен элемент погружения в виртуальную реальность. На таком уроке мотивация детей достигает высокого уровня за счет необычной новой интересной формы урока.

Дистанционное. При такой форме обучения становится возможным на расстоянии. Но в отличие от вебинаров (или других форм дистанционного обучения у учащихся происходит ощущение присутствия. Учащийся прослушивает лекцию, выполняет задания, общается с другими учащимися.

Смешанное. Позволяет учащимся, которые по определенным причинам не могут посещать традиционный урок в школе, подключаться работе класса во время урока.

Самообразование. На сегодня уже существует достаточно большое количество образовательных платформ для возможности в самообразовании и погружаться в образовательную среду с виртуальным преподавателем.

На сегодня существует уже много компаний занимающихся разработкой технологий виртуальной реальности, в том числе и образовании [4].

Российская компания HoloGroup, специализирующаяся на разработке продуктов и решений для смешанной реальности с использованием технологий Майкрософт:

- MR Builder - платформа, для работы с 3d-моделями изображений;
- MR Guide - платформа для экскурсий по музеям, выставкам и др.;
- HoloStudy - образовательная платформа с разработками уроков.

Другая компания, специализирующаяся на разработке продуктов виртуальной реальности - компания Medivis. Ее платформа представлена для визуализации человеческого организма в трехмерном пространстве.

Подобный проект у компании The Body VR, который позволяет путешествовать по организму человека. Здесь учащиеся могут увидеть как развивается болезнь и как организм борется с ней, какие клетки участвуют и как образуются антитела, справляющиеся с болезнью.

Сейчас существует порядка 400 компаний, занимающихся разработками такого рода продуктов. Хотя технология сравнительно новая, но нашла своих поклонников, которые с воодушевлением занимаются ее развитием.

В России Существует проект «Цифровая школа», который подразумевает внедрение технологий виртуальной реальности в 25% пилотных образовательных учреждений к 2024 году. А десятки кванториумов уже начали активно осваивать объемную визуализацию, работать с виртуальной, дополненной и смешанной (MR) реальностью.

Проведя исследование о мнении учащихся 5,6 и 8 классов о применении виртуальной реальности в образовании, получили следующие результаты.

В наше время не все дети знают, что такое виртуальная реальность (в основном это 5 классы). Но 97% респондентов ответили, что о понятии виртуальная реальность знают, и не которые из них не в той или иной мере «погружались» в нее.

Говоря о применении данной технологии на уроках так же не все дети видят целесообразность, 13 % считают, что виртуальной реальности не место в учебном процессе.

Те ребята, которые мечтают об использовании виртуальной реальности на уроках, предложили даже предметы, на которых необходимо «погружение». 69% считают, что биология и виртуальная реальность должны быть неотделимы друг от друга. Чуть меньше голосов за географию - 52%, но учащиеся уже вообразили себе, как бы они погрузились в океан, побывали бы в Антарктиде или Северном Полюсе и познакомились с пингвинами. Многие хотели бы вернуться в царствование царей, посмотреть их быт, поучаствовать в значимых событиях истории. Таких ребят 43%. Менее популярны у ребят точные науки: в математике, информатике и физике. Только 32 % видят использование виртуальной реальности на таких предметах. А часть ребят готовы к использованию такой технологии на все возможных предметах - 5%.

Выводы. Таким образом, технология виртуальной реальности позволяет развернуть учебный процесс в сторону большей наглядности. Позволяет погрузить каждого ребенка в учебный процесс, мотивирует их на дальнейшее изучение материала. Но огромные материальные затраты на внедрение и технически недостатки устройств не дает возможности в полной мере всем школам попробовать использование данной технологии в обучении.

Аннотация. В статье представлены концептуальные идеи организации образовательного процесса с применением виртуальной реальности с целью мотивации школьников к обучению. Проведен анализ различных точек зрения исследователей на потенциал виртуальной реальности как образовательной технологии. Проведен эксперимент, направленный на выявление интереса школьников к применению виртуальной реальности в образовательном процессе.

Ключевые слова: виртуальная реальность, информационные технологии, мотивация школьников к обучению.

Annotation. The article presents the conceptual ideas of the organization of the educational process using virtual reality in order to motivate students to learn. The analysis of various points of view of researchers on the potential of virtual reality as an educational technology. An experiment was conducted to identify the interest of students in the use of virtual reality in the educational process.

Keywords: virtual reality, information technology, motivation of students to learn.

Литература:

1. Андрушко Д.Ю. Применение технологий виртуальной и дополненной реальности в образовательном процессе: проблемы и перспективы // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2018. – № 6. – С. 5-10; URL: <https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=1779> (дата обращения: 31.01.2020).

2. Донина И.А., Виноградова Ю.А. Дистанционное обучение в школе: возможно или нет? // Педагогический вестник. 2019. № 7. С. 31-32
3. Донина И.А., Виноградова Ю.А. Информационные технологии как важнейший элемент современного урока // Педагогический вестник. 2019. № 8. С. 26-28.
4. Кириллова А.А. Проблема виртуальной реальности: социально-философский аспект // дисс. ... канд. философских наук: - Мурманск, 2009. - 156 с.
5. Ковалевская Е.В. Виртуальная реальность: Филос.-методол. анализ: диссертация ... кандидата философских наук: 09.00.01. - Москва, 1998. - 149 с.
6. Селиванов В.В., Селиванова Л.Н. Виртуальная реальность как метод и средство обучения // Образовательные технологии и общество. 2014. Т. 17, № 3. С. 378-391.
7. Шерайзина Р.М., Донина И.А., Хачатурова К.Р. Мотивация профессиональных интересов обучающихся подросткового возраста // Особенности высшего профессионального образования в контексте реализации ФГОС ВО Ялта, 2018. С. 159-177.

УДК: 373.3

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

*доктор педагогических наук, профессор Донина Ирина Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального,
дошкольного образования и социального управления Алексеева Ольга Вячеславовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород);
исполняющий обязанности заместителя директора по ВР,
педагог-психолог Киринцева Мария Александровна
Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение "Бронницкая СОШ" (с. Бронница)*

Постановка проблемы. Формирование пространственных представлений детей является важной задачей начальной школы. Несформированность пространственных представлений в младшем школьном возрасте является причиной школьной неуспеваемости ребенка в дальнейшем. Уровень сформированности данных представлений у учащихся, приходящих в первый класс не одинаков, особые сложности в их освоении испытывают дети с особыми возможностями здоровья. Внедрение инклюзивного образования в начальную школу обусловило актуальность разработки теоретических основ работы учителя по формированию пространственных представлений учащихся начальной школы с ограниченными возможностями здоровья.

Целью статьи является определение особенностей пространственных представлений учащихся с особыми возможностями здоровья и возможностей их формирования в рамках инклюзивного образования в современной начальной школе.

Изложение основного материала исследования. Младший школьный возраст считается важнейшим периодом для познавательного развития ребенка что накладывает особую ответственность профессиональную деятельность педагога [3; 5]. Именно в начальной школе завершается формирование пространственных представлений учащихся. Н.Я. Семаго, М.М. Семаго, А.В. Семенович и др. отмечали, что данные представления составляют основу становления не только интеллектуальных функций ребенка, но и складывается на его эмоционально-личностном развитии.

Под пространственными представлениями понимаются представления о величине, форме, ориентации и расположении предметов в трехмерном пространстве, а также об их перемещении и трансформации во время движения [7].

В настоящее время разрабатываются программы, тренажеры, позволяющие детям с особыми возможностями здоровья (ОВЗ) изучать объекты и их пространственные характеристики не только статично, но и в динамике. Тем не менее, вопросы включения данных средств обучения в образовательный процесс в условиях инклюзивного образования изучен слабо.

У детей младшего школьного возраста в ходе овладения предметными умениями формируются интуитивно-логические знания о пространстве. Большую роль в этом процессе играет правильное словесное обозначение пространственных характеристик. Анализ работ А.В. Семенович, М.М. Семаго, Н.Я. Семаго позволил выделить 4 уровня сформированности пространственных представлений младших школьников:

1. Пространственные представления о собственном теле.
2. Пространственные представления о взаимоотношении двух и более внешних объектов в пространстве.
3. Вербализация пространственных представлений, появление в речи пространственных понятий.
4. Лингвистические представления, свидетельствующие о понимании пространственно-временных и причинно-следственных отношений между объектами.

К концу обучения в начальной школе учащиеся достигают 3-го уровня формирования к 3-4-му классу [8]. Иная картина наблюдается в инклюзивных классах, в которых обучаются дети с особыми возможностями здоровья (ОВЗ).

Так в исследовании [4] отмечается, что около 91% учащихся начальной школы с ОВЗ имеют сложности с освоением пространственных представлений. Вместе с тем, авторы отмечают увеличение в последние годы доли таких учащихся в общеобразовательных школах.

Современное состояние системы образования характеризуется направленностью на предоставление равных возможностей на получение качественного образования обучающимся, учет индивидуальных образовательных потребностей и возможностей. Именно в этом и заключается смысл инклюзивного образования (от франц. *inclusif* – включающий в себя, от лат. *include* – заключаю, включаю) [6].

Сложности в формировании пространственных представлений младших школьников с ОВЗ связаны с осуществлением ориентировки в направлениях на уровне практических действий, сложности с

использованием в речи терминов, обозначающих пространственные характеристики, затруднения при пространственном анализе ситуации. Например, при складывании сложных геометрических фигур и узоров учащиеся с ОВЗ зачастую не могут произвести полный анализ формы, установить симметричность, принадлежность частей конструируемых фигур, расположить элементы конструкции на плоскости, соединить их в единое целое [2].

Исследователи отмечают, что у учащихся с ОВЗ прослеживаются многочисленные ошибки, трудности в ходе усвоения программы: ученики не могут правильно расположить учебные принадлежности на парте, выполнить указания учителя, связанные с направлением движения (вперед, назад, налево, направо и др.). Вследствие ограниченности различного пространства, ученики с недоразвитием пространственного анализа и синтеза испытывают трудности при чтении, а также вызывает затруднение распознавания оптически сходных букв. Определяется неумение ориентироваться в тетради, на уроках письма школьники допускают зеркальные ошибки (путают буквы с - з, с - э), на математике – неправильное написание цифр (числом 9 заменяют 6, вместо цифры 2 пишут 5), трудности при усвоении понятий метра, сантиметра, геометрического материала. В изобразительном искусстве младших школьников с ОВЗ характерны глазомерные ошибки, неумение расположить рисунок на пространстве листа, неумение рисовать и описывать элементы картины в перспективе. А.В. Семенович указывает, что трудности формирования пространственных представлений у этой категории школьников связаны с дефектами восприятия, бедностью наглядных слуховых представлений, речевым недоразвитием, ограниченным опытом игровой деятельности [9].

Для проверки гипотезы о том, что в условиях инклюзивного обучения учителю необходимо организовывать обучения на основе дифференцированного подхода к учащимся на базе МАОУ «Бронницкая СОШ» (село Бронница, Новгородской области, Новгородский район) было проведено пилотажное исследование сформированности пространственных представлений третьеклассников. Для диагностики пространственных представлений учащихся были использованы методики: «Проба Хэда» и «Ориентировка в окружающем пространстве» А. Н. Корнева [10].

Дополнительная информация была получена во время беседы с учащимися по картине. В качестве стимульного материала использовалась репродукция картины И.И. Шишкина «Утро в сосновом бору». Вначале ребенку давалось несколько минут на рассматривание репродукции, а затем задавались следующие вопросы:

- Где происходит действие картины?
- Как расположены медведжата? (на дереве, рядом с деревом, левее, правее и т.д.).
- Что нарисовано на переднем плане, слева, справа, позади?
- Как расположена медведица?
- Что расположено в центре картины?
- Что изображено сверху, внизу?

По результатам беседы определялся уровень сформированности ориентировки в пространстве:

- высокий уровень (3 балла) – правильно отвечает на вопросы взрослого с допущением 1 и менее ошибок, исправляемых после указания на них; правильно указывает и называет пространственные понятия;
- средний уровень (2 балла) ребенок допускает 2-3 ошибки при ответе на вопросы взрослого, допускает 1-2 ошибки при определении и назывании пространственных понятий, при указании взрослого на ошибки исправляет их;
- низкий уровень (1 балл) – ребенок допускает 4 и более ошибок при выполнении методики не может определить и назвать пространственные понятия.

Результаты исследования показали, что только для 10% учащихся характерен средний уровень развития пространственных представлений. 90% детей показали низкий уровень развития. Наибольшие сложности у детей вызвали задания авторской методики. Напомним, что остальные учащиеся интегрированных классов имеют высокий уровень сформированности пространственных представлений.

Выводы. Таким образом, результаты пилотажного исследования показывают, что если учитель реализует инклюзивное образование в условиях классно-урочной системы ориентируется на среднего ученика, то своевременного успешного формирования пространственных представлений у младших школьников с ОВЗ не происходит. Для решения данной проблемы необходима разработка практических методических рекомендаций для использования дифференцированного подхода к учащимся с ОВЗ в рамках инклюзивного образования.

В качестве направлений работы по формированию пространственных представлений детей с ОВЗ могут быть: дифференцирование пространственных признаков и отношений; обучение использованию словесных обозначений пространственных характеристик и отношений; определение взаимосвязи между пространственными, количественными и временными представлениями учащихся; включение пространственных представлений в интеллектуальную практическую деятельность школьников.

Наряду с традиционно используемыми на уроках средствами обучения и индивидуальной работой детей с ОВЗ с школьным психологом возможно использовать и средства информационно-коммуникационных технологий, например, использовать средства виртуальной и дополненной реальности [1], включать в процесс обучения цифровые лаборатории, позволяющие моделировать не только изучение различных свойств объектов, но и их пространственные характеристики, изменения в динамике. Разработка обучающих программ с обратной связью и их использование в образовательной процессе позволили бы таким учащимся осваивать пространственные представления в своем темпе, увеличить долю самостоятельной работы учащегося как на уроке, так и дома, а также снизить нагрузку на учителя в интегрированном классе в рамках инклюзивного образования.

Значительную помощь в развитии пространственных представлений младших школьников с ОВЗ могут оказать родители учащихся. Для решения данной задачи в школе могут быть организованы школы осознанного родительства. В рамках программ таких школ коллективом педагогов и психологов могут быть организованы как просвещение родителей по психологическим, методическим и организационным вопросам развития пространственных представлений учащихся с ОВЗ в начальной школе, так и их практическая подготовка к сопровождению детей дома.

Применение как различных комплексов в индивидуальной работе с школьным психологом, организация обучения в интегрированном классе с использованием дифференцированного подхода к учащимся по уровню сформированности пространственных представлений, внедрение в обучение средств ИКТ, в том числе с

обратной связью, а также развитие осознанного родительства и включение родителей в данный процесс в качестве полноценных участников образовательного процесса, будут способствовать современному и более эффективному развитию пространственных представлений младших школьников с ОВЗ в рамках инклюзивного образования.

Аннотация. В статье рассмотрены вопросы диагностики, педагогического и родительского сопровождения, применения дифференцированного подхода к обучению и развития пространственных представлений детей с ОВЗ в условиях инклюзивного образования.

Ключевые слова: младший школьный возраст, формирование, развитие, инклюзивное образование, пространственные представления, дети с ОВЗ.

Annotation. The article deals with the following issues of diagnostics, pedagogical and parental support, application of a differentiated approach to learning and development of spatial representations of children with disabilities in inclusive education.

Keywords: primary school age, development, inclusive education, spatial representations, children with disabilities.

Литература:

1. Белова О.П., Казнин А.А. Применение технологии дополненной реальности для графической визуализации учебных задач пространственной геометрии // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2017. Т. 39. – С. 3521-3525. – Режим доступа: URL: <http://e-koncept.ru/2017/971031.htm>.

2. Гормин А.С. Психологические особенности и коррекционно- развивающее обучение детей с задержкой психического развития и умственной отсталостью: Учебное пособие. Великий Новгород: НИРО, 2010. 78 с.

3. Доница И.А., Лях Ю.А. Образовательные результаты школьников: подходы, инструментарий, оценка // Педагогический вестник. 2018. № 2. С. 28-31.

4. Дурманова Е.К., Ерзунова В.С., Раевская А.В. Коррекционно-развивающая работа по развитию пространственных представлений младших школьников с ОВЗ // Актуальные проблемы начального, дошкольного и специального образования в условиях модернизации: материалы Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции, 2016. – С. 285-289.

5. Лях Ю.А., Доница И.А. Подходы к разработке концепции уровневой оценки компетенций учителя // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 59-1. С. 214-218.

6. Макарьев И.С. Краткий словарь системы понятий инклюзивного образования: терминологический словарь. – СПб.: СПб ГБ ПОУ «Охтинский колледж», 2015. 84 с.

7. Мещеряков Б.Г., Зинченко В.П. Большой психологический словарь 4-е изд., доп. и испр. — М.: АСТ, СПб.: Прайм-Еврознак, 2008 — 868 с.

8. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Проблемные дети: Основы диагностической и коррекционной работы психолога. М.: АРКТИ, 2000. — 208 с.

9. Семенович А.В. Пространственные представления при отклоняющемся развитии / А.В. Семенович, С.О. Умрихин. - М., 1998 - 50 с.

10. Семенович, А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте / А.В. Семенович. — М., 2002-232 с.

УДК 373.2

ОСОБЕННОСТИ УПРАВЛЕНИЯ ИННОВАЦИОННЫМИ ПРОЦЕССАМИ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

*кандидат педагогических наук, доцент Задворная Марина Станиславовна
Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования
Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (г. Санкт-Петербург);
заведующий Литвинова Наталья Владимировна
Государственное бюджетное образовательное учреждение детский сад № 81 (г. Санкт-Петербург);
старший воспитатель Милонова Светлана Ринатовна
Государственное бюджетное образовательное учреждение детский сад № 81 (г. Санкт-Петербург)*

Постановка проблемы. Социально-экономические изменения в современной России требуют существенных изменений ко всем сферам жизни общества. Процесс модернизации ставит задачи переосмысления всего порядка общественных отношений. Немаловажные преобразования переживает и система управления дошкольной образовательной организацией (далее - ДОО). Современные ДОО, реагируя на изменения запросов к качеству современного образования, работают в режиме обновления развития.

Цель статьи - проанализировать особенности управления инновационными процессами в ДОО.

Изложение основного материала исследования. Введение Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ и Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.10.2013 № 1155) выделяют дошкольное образование в первоначальный уровень образования и ставят перед ДОО необходимость замещения базовой системы дошкольного образования нововведениями, соответствующими потребностям и возможностям организации [4].

Бесспорно, что все изменения в вопросах воспитания и обучения дошкольников могут быть благополучно реализованы только в условиях совершенствования системы управления ДОО.

В постановлении Правительства РФ от 26.12.2017 №1642 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2018-2025 годы» отмечается, что развитие кадрового ресурса системы дошкольного образования необходимо ориентировать на совершенствование профессионализма педагогических работников, на освоение современными образовательными технологиями и методиками обучения и воспитания.

В Концепции модернизации образования до 2020 г. отмечается, что стратегическим замыслом в области образования является повышение открытости ДОО, соответствия требованиям инновационного развития современного общества [1].

Одно из условий повышения качества управления ДОО – введение в действие инноваций. Процесс введения инноваций и новшеств в систему руководства образовательной организацией (далее - ОО) подразумевает становление и совершенствование сущности, средств и технологий руководства ДОО. Меняется форма планирования, активизируется самоуправление, прослеживается творческий и профессиональный рост педагогов. Что, в конце концов, приводит к существенным изменениям качества педагогического процесса, приведению его в соответствие с мировыми стандартами. И, как следствие повышению конкурентоспособности дошкольной организации.

Инновации занимают ключевое значение в совершенствовании современной ДОО. Введение инноваций в ДОО невозможно без сложившегося профессионального педагогического состава учреждения, готового реализовывать нововведения, и руководителя, создающего требуемые условия и управляющего новшествами.

На сегодняшний день несомненна роль управления инновационными процессами в ОО. Именно управление инновациями и новшествами играют важную роль в повышении уровня образовательных результатов. Продуктивность и результативность введения инноваций в ДОО возможны только в коллективе готовом к нововведениям, осознающего особенности и логичность управления новациями, руководитель которого является высокопрофессиональным управленцем. Профессионализм руководителя в данном случае, направлен на личности, воплощающие инновации, формируя профессиональную культуру и кадровый потенциал работников ДОО. Для определения особенностей и характеристик модели управления инновационными процессами в ДОО необходимо иметь представление о применяемых критериях оценки качества управления инновационными процессами и кадровой подготовки, и готовности педагогического коллектива организации к инновационной деятельности (мотивация, инициативность и т.д.) [3].

Нами был проведен анализ взглядов работников ДОО на управление инновационными процессами. По результатам анкетирования администрации ДОО к критериям оценки качества управления инновационными процессами мы можем отнести уровень результативности и эффективности внедрения новаций в образовательную деятельность, качество образования, включение в инновационный процесс всех участников образовательного процесса, уместность и целесообразность.

Проведя анкетирование педагогов ДОО нами, было выявлено среди респондентов соотношение педагогов, имеющих специальную подготовку для инновационной деятельности (89%) и не проходивших такой подготовки (11%). В нашем случае подавляющая часть педагогического коллектива была специально подготовлена к работе в инновационном режиме.

Ключевую роль при введении инноваций в образовательный процесс имеет принципиальное значение инициаторства новшеств. Эффективность и результативность напрямую зависят от инициатора. Если в данной роли выступает организация сверху (органы управления), то неизбежны фиаско и несостоятельность нововведений. Педагогические инновации возможны и эффективны только тогда, когда инициаторами новаций выступают педагоги, готовые и мотивированные на инновационную деятельность. По результатам анкетирования мы выявили, что 67% педагогов говорят об инициативе сверху и лишь 23% - об инициативе сверху, 10% затруднились ответить.

Анализируя мотивированность педагогов ДОО на инновации, проявление личной инициативы, поддержание нововведений, мы увидели, что большинство педагогов ДОО (87%) в полной мере проявляют личную инициативу в инновационной педагогической деятельности, 11% проявляют инициативу частично.

Влияние инновационной деятельности на мотивацию педагогов к профессиональному росту показало, что у 38% это самопознание, у 22% - самообразование, у 21% - разработка новых форм работы, у 19% - изучение новых подходов и технологий.

88% педагогов ДОО считают, что администрация грамотно применяет для поддержания инициативы педагогов материальные и моральные стимулы. Администрация ДОО в свою очередь считает, что для поддержания инициативы педагогов применяются как моральные и материальные стимулы, так и повышение квалификационной категории при аттестации.

Соотношение мнений педагогов ДОО при ответе на вопрос «Чем регламентируется Ваш подход к инновационной педагогической деятельности?» показал сильный разброс мнений педагогов по данному вопросу: 47% считают, что это нормативно-правовая база, 26% - инструкции и методические разработки, 18% учебные планы и графики, 8% - распоряжения.

Инновационная деятельность вносит изменения во все области образовательного процесса ОО. Меняется само содержание образования, методы и формы воспитания и обучения, подход к профессиональным требованиям педагогического состава (повышение квалификации, профессиональная переподготовка). ДОО функционирует в режиме развития. И здесь большое значение имеют выбранные формы и методы управления инновационной деятельностью в ДОО.

По результатам анализа инновационной деятельности в ДОО нами выявлены изменения практически во всех аспектах педагогической деятельности (рис. 1.)

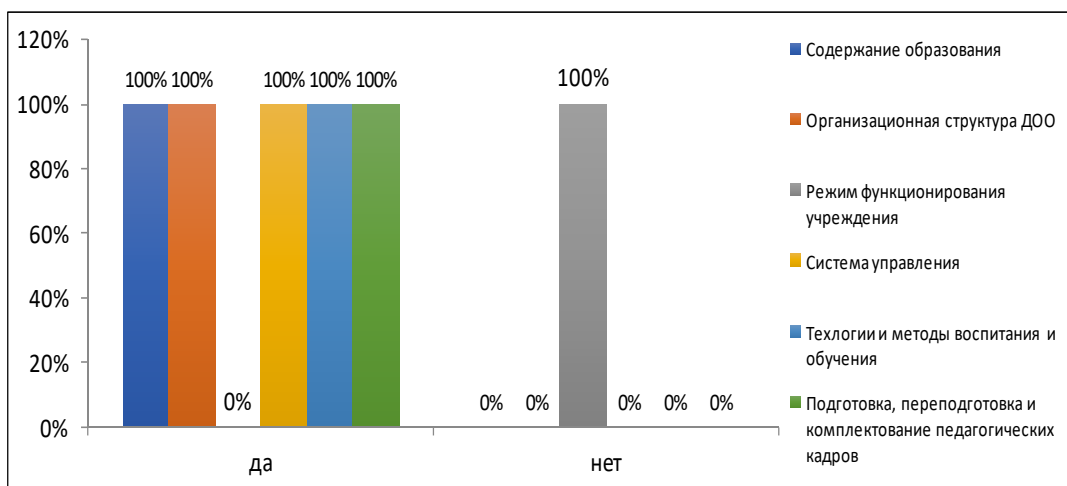


Рисунок 1. Диаграмма изменений связанных с инновационной деятельностью в ДОО

Инновационная деятельность педагогического коллектива в ДОО ориентирована на совершенствование образовательного процесса, существенные изменения в содержании образовательного процесса, его форм и методов. Как утверждает М.С. Задворная «необходимо обеспечить единство воспитательных, обучающих и развивающих целей и задач образовательного процесса» [2].

Большинство опрошенных педагогов ДОО (87%) согласны, с мнением, что в результате инновационной деятельности изменились формы и методы образовательной работы. Анализируя анкетирования педагогов, показал, что наибольшей проблемой, снижающей эффективность инновационной деятельности в ДОО, является увеличение времени на подготовку к образовательному процессу, непрерывной образовательной деятельности (далее – НОД) (рис. 2).

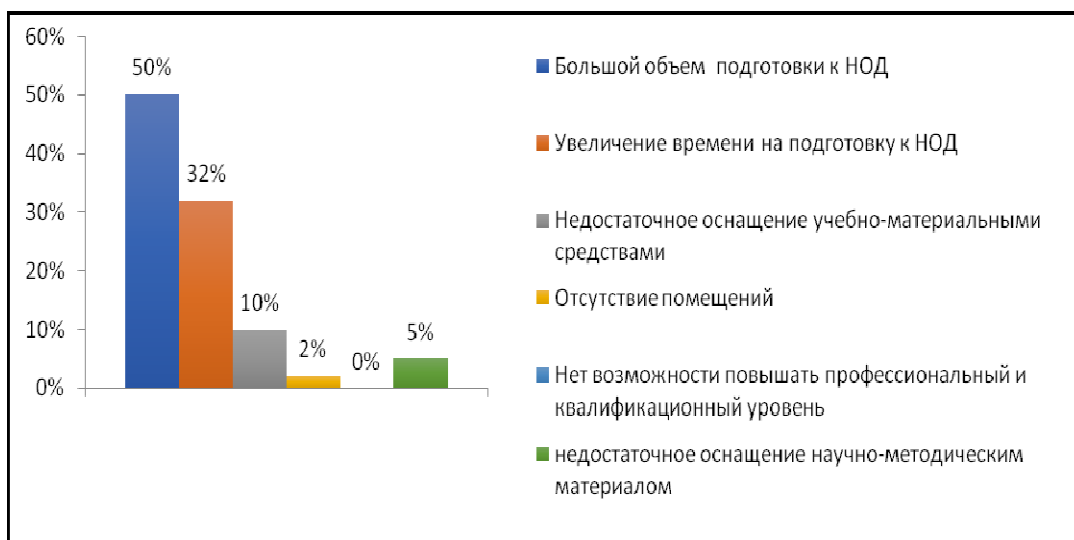


Рисунок 2. Диаграмма данных по выявлению затруднений в образовательном процессе

Проведенные исследования говорят о том, что со стороны администрации ДОО педагогам оказывается всесторонняя помощь в процессе реализации инновационной деятельности - 88%. Большинство педагогов (75%) видят успешность управления инновациями в ДОО. По полученным нами данным исследований, около 80% педагогов в большей или меньшей степени удовлетворены управленческой деятельностью администрации, осуществляемой в ДОО.

Анализ полученных результатов позволил нам раскрыть и дать характеристику состоянию инновационной деятельности, найти первопричины, снижающие эффективность управления инновационными процессами в ДОО. К ним мы относим: постоянные изменения в прямых и обратных связях в концепции «руководитель-коллектив»; недостаток эталонных требований к процессу инновационной деятельности и управлению им на всех уровнях образовательной системы.

Хочется отметить и положительные тенденции реализации инноваций и новшеств в педагогической деятельности [5; 6; 7; 8; 9]. Улучшилось качество подготовки педагогов, расширились возможности педагогов в выборе методов и форм воспитательно-образовательного процесса, педагоги проявляют творческую инициативу, все больше педагогов и руководителей ориентированы на самопознание и самосовершенствование, необходимых для осуществления инновационной педагогической деятельности.

Выводы. На основании всего вышесказанного можно сделать вывод, что интенсивность и массовость использования педагогических инноваций в ДОО напрямую влияет на качество образования, повышение

уровня образовательного процесса и профессиональную подготовку руководителей и педагогов. Мы с уверенностью можем утверждать, что инновации — это механизм, который способен решать актуальные вопросы в современном образовании.

Аннотация. В статье раскрываются особенности управления инновационными процессами в дошкольной образовательной организации. Рассматривается роль инноваций в совершенствовании педагогической действительности. Дана характеристика состоянию инновационной деятельности в ДОО и проанализированы причины, снижающие эффективность управления инновационными процессами в ДОО.

Ключевые слова: инновации, инновационная образовательная деятельность, управление инновационными процессами.

Annotation. The article reveals the features of innovative processes management in preschool educational organization. The role of innovations in the improvement of pedagogical reality is considered. The article characterizes the state of innovation activity in the DОО and analyzes the reasons that reduce the effectiveness of innovation processes management in the DОО.

Keywords: innovations, innovative educational activity, management of innovative processes.

Литература:

1. Модернизация российского образования: документы и материалы / ред. сост. Э.Д. Днепров. – М., 2002. – 96 с.
2. Донина И.А. Качество дошкольного образования как необходимое условие модернизации / И.А. Донина, М.С. Задворная // Педагогический вестник. – 2019. – № 9. – С. 28-30.
3. Загвязинский, В.И. Инновационные процессы в образовании и педагогическая наука / В.И. Загвязинский // Инновационные процессы в образовании: Сборник научных трудов. – Тюмень, 1990. – с. 8.
4. Российская Федерация. Федеральный закон об образовании в Российской Федерации № 273-ФЗ от 29.12.2012 – Ростов н/Д: Изд-во Легион, 2013. – 208 с.
5. Донина И.А. Маркетинг в дошкольной образовательной организации: современный контекст проблемы // Дошкольная педагогика. 2019. № 1 (146). С. 58-60.
6. Лях Ю.А., Донина И.А. Современные подходы к определению ролей учителя // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 62-1. С. 179-183.
7. Донина И.А., Арбузова А.А. Теория и практика применения детских развивающих игрушек в современном обществе // Особенности высшего профессионального образования в контексте реализации ФГОС ВО Ялта, 2018. С. 72-90.
8. Эльсиева М.С. Использование метода рассказа в формировании коммуникативных УУД у младших школьников // Педагогический вестник, 2019, 9, С. 74-75.
9. Юсупов В.З., Корнилова Т.В. Сущностные характеристики образовательной среды современной образовательной организации // Проблемы современного педагогического образования, 2019, 62-1, С. 353-356.

УДК 371

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ДОО

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

Постановка проблемы. Дошкольный возраст является начальным этапом формирования личности и характеризуется развитием потребности ребенка в общении. Занимая важное место в жизнедеятельности ребенка, речь выступает инструментом общения, познания, регуляции ее поведения, средством развития и воспитания.

В данном исследовании речевую деятельность будем рассматривать как специфическую деятельность личности, направленную на использование усвоенной речи с целью коммуникации.

В речевом развитии ребенка дошкольного возраста исследователи выделяют несколько сторон, а именно:

- освоение дошкольником фонематической матрицы языка (накопление звуковых (слуховых) образов слова и совершенствование артикуляции);
- увеличение количества понимаемых и произносимых слов (развитие пассивного и активного словаря);
- усвоение грамматики и синтаксиса родного языка;
- развитие связной речи [2].

Изложение основного материала исследования. Решения проблем речевого обучения и развития дошкольников на современном этапе основываются на различных подходах, имеющих весомое значение и занимающих определенное место в педагогическом процессе. Однако анализ практики заведений дошкольного образования позволяет говорить о том, что в учебно-воспитательном процессе в своем большинстве используются подходы к развитию речи, которые не базируются в достаточной степени на учете специфики речевой деятельности детей, в связи с чем методики формирования речи создаются воспитателями преимущественно интуитивным путем, что негативно сказывается на устной речи дошкольников, уровень развития которой должен быть значительно выше на момент прихода детей в школу. Проблема речи дошкольников рассматривается в структуре обучения без достаточного учета психолингвистических факторов. В связи с этим предметом формирования становятся не спонтанные процессы речевого развития и спонтанная рефлексия ребенка над речью, а лишь учебная деятельность дошкольника [4].

По нашему мнению, речевое развитие детей старшего дошкольного возраста должно базироваться на определенной, специально разработанной модели речевой деятельности детей, строящейся на психофизиологических механизмах, управляющих порождением речи и способах организованного воздействия на функционирование этих механизмов.

Так, одним из ведущих подходов, который целесообразно применять в учебно-воспитательном процессе ДОО с целью речевого развития старших дошкольников, по нашему мнению, основанному на данных современных психолого-педагогических исследований, является психолингвистический подход. Данный подход учитывает в своей основе онтогенез речи детей, взаимосвязь и взаимодействие всех компонентов речи и анализаторных структур. Иными словами он объединяет сведения о сущности психофизического развития детей и особенностей развития речи как феномена.

В отличие от лингводидактического подхода к развитию речи дошкольника, который предусматривает методическое, последовательное наращивание речевых единиц, психолингвистический подход направлен на предупреждение и коррекцию нарушений путем формирования неусвоенных языковых структур через развитие психологических механизмов, формирующих и обеспечивающих эти структуры.

Теоретиками психолингвистического подхода в отечественной науке являются Л.С. Выготский, Б.Н. Головин, А.Н. Леонтьев, Е.Ф. Соболевич, Н.В. Уфимцева, А.М. Шахнарович, С.М. Шаховская, Н.М. Юрьева и др.

Психолингвистический подход в системе речевого развития детей старшего дошкольного возраста позволяет исследовать специфику и механизмы формирования речевой системы, выявить особенности усвоения детьми всех речевых закономерностей с выделением языковых компонентов лингвистической компетенции, а именно:

- семантического компонента как одного из ведущих в овладении знаниями и умениями, связанными с речевой действительностью;

- грамматического компонента;

- фонологического компонента [5].

С позиций психолингвистического подхода речевое развитие детей старшего дошкольного возраста происходит в результате формирования у ребенка сложной системы речевых механизмов:

1) общефункциональных:

- мышление;

- память;

- внимание и т.п.;

2) специфических речевых:

- аналитико-синтетическая деятельность слухового и рече-двигательного анализаторов;

- симультанный и сукцессивный анализ и синтез [1].

Указанные механизмы определяют усвоение следующих компонентов речевой деятельности:

- лингвистического (усвоение старшими дошкольниками семантики языковых знаков);

- коммуникативного (усвоение детьми сущности процессов приема и передачи вербальной информации).

Лингвистический компонент или языковая компетенция – это система практических знаний о звуковой, лексической и грамматической стороне речи, которыми должен овладеть индивид для того, чтобы участвовать в актах речевой коммуникации. Коммуникативный компонент речевой деятельности или коммуникативная компетенция – это совокупность действий и операций, обеспечивающих использование речи в процессе восприятия или порождения устных и письменных речевых высказываний [3]. Оба компонента речевой деятельности тесно взаимосвязаны. С одной стороны, правильное использование языка требует от всех участников коммуникации владения определенными языковыми знаниями. С другой стороны, усвоение речевых основ происходит в процессе использования языковых средств [3].

Выводы. Таким образом, реализация развития речи детей старшего дошкольного возраста должна осуществляться не интуитивно, а с учетом положений определенных методологических подходов, в частности личностно-ориентированного, компетентностного и лингводидактического. Однако, осознание того, что эффективность процесса речевого развития старших дошкольников может быть достигнута при учете и особенностей психофизического развития детей, и природы речи как феномена, по нашему мнению, процесс речевого развития детей старшего дошкольного возраста должен осуществляться в том числе и с опорой на психолингвистический подход с применением психологических механизмов речевого развития личности ребенка.

Аннотация. Статья посвящена изучению проблем речевого развития детей старшего дошкольного возраста. В работе обосновывается потребность обращения к определенной методологической основе при реализации речевого развития старших дошкольников в условиях учреждений дошкольного образования, разработке на ее основе модели и методик развития речи воспитанников. В исследовании в качестве ведущей методологической основы изучаемого процесса обоснован психолингвистический подход, предусматривающий применение психологических механизмов речевого развития, основные из которых рассмотрены в статье, а также способов управления данными механизмами.

Ключевые слова: старший дошкольник, ребенок старшего дошкольного возраста, речевое развитие, развитие речи дошкольников, психолингвистический подход, психологические механизмы речевого развития старших дошкольников, компоненты лингвистической компетенции, компоненты речевого развития, речевая деятельность.

Annotation. The article is devoted to the study of problems of speech development of children of senior preschool age. The paper substantiates the need to address a certain methodological basis for the implementation of speech development of older preschoolers in pre-school education institutions, developing a model and methods of speech development of pupils on its basis. In the study, a psycholinguistic approach is justified as the leading methodological basis of the studied process, which provides for the use of psychological mechanisms of speech development, the main of which are considered in the article, as well as ways to manage these mechanisms.

Keywords: senior preschooler, child of senior preschool age, speech development, speech development of preschoolers, psycholinguistic approach, psychological mechanisms of speech development of senior preschoolers, components of linguistic competence, components of speech development, speech activity.

Литература:

1. Леонтьев А.А. Психолингвистический анализ семантики и грамматики: На материале онтогенеза речи / отв. ред. А.А. Леонтьев. – М.: Наука, 1990. – 165 с.
2. Проблемы онтолингвистики – 2013: Материалы международной научной конференции, 26-29 июня 2013 г., Санкт-Петербург. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2012. – 528 с.
3. Соботович Е.Ф. Механизмы речевой деятельности в норме и патологии // Дети с проблемами в развитии. – 2004. – №2. – С. 4-6.
4. Ушакова О.С. Речевое воспитание в дошкольном детстве: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1996. – 31 с.
5. Шахнарович А.М. Психолингвистический анализ семантики и грамматики: На материале онтогенеза речи. // Шахнарович А.М., Юрьева Н.М. – М.: Наука, 1990. – 166 с.

УДК:378.2

О ПАРНОЙ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПО ПОДГОТОВКЕ ДОКЛАДА НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ К СТУДЕНЧЕСКОЙ НАУЧНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ

*старший преподаватель Кочеткова Наталья Сергеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Самарский государственный технический университет» (г. Самара)*

Постановка проблемы. В настоящее время обучение иностранному языку в технических вузах России ориентировано на формирование у студентов общекультурных и профессиональных компетенций, которые могут быть представлены двумя крупными блоками – коммуникативные и ключевые. К первому блоку относятся компетенции, необходимые для коммуникации на иностранном языке как таковом. Во второй блок входят компетенции, которые помогают человеку реализовать себя как личность и отражают его способности к самоорганизации и самообразованию, к работе в команде, к организации работы в малых коллективах исполнителей и др.

Традиционной формой решения задачи по формированию и развитию обозначенных компетенций является подготовка доклада на иностранном языке к студенческой научной конференции.

Так как участие в конференции – это составляющая исследовательской деятельности студента, то абсолютно очевидно, что для подготовки доклада студенту необходимо, во-первых, заниматься или хотя бы интересоваться предметной научно-исследовательской деятельностью и, во-вторых, владеть иностранным языком на уровне, который бы позволил ему в ясной и доступной форме донести свои мысли и результаты исследования до аудитории.

Практика показывает, что студентов, желающих участвовать в конференции на иностранном языке, немало. Однако по окончании конференции часто имеет место ситуация, когда:

(1) студент с хорошим знанием языка (владеющий произношением и интонацией, способный наизусть воспроизвести большой объем иноязычного текста и обсуждать его содержание), несмотря на плохо разработанную исследовательскую составляющую доклада, а то и вовсе её отсутствие, производит хорошее впечатление на жюри и даже оказывается в призёрах;

(2) студент со слабой техникой иноязычной устной речи всегда проигрывает, так как члены жюри не имеют возможности адекватно оценить исследовательскую часть его выступления.

Объективности ради отметим, что научный доклад, будь он на русском или иностранном языке, – это всё-таки итог исследовательской деятельности. Поэтому отсутствие исследовательской составляющей в докладе, равно как и неумение донести её до слушателей, говорит не в пользу готовности студента к участию в конференции. Ответственность за это, конечно, несёт руководитель студента, не сумевший организовать работу своего подопечного в нужном направлении и создать эффективные условия для развития требуемых умений.

Цель статьи – рассмотреть авторский опыт организации самостоятельной работы студентов по подготовке доклада на иностранном языке к научной конференции и возможности достижения большей эффективности этого процесса с позиции развития у студентов навыков практического владения иностранным языком при осуществлении исследовательской деятельности.

Реализация цели предполагает решение следующих задач:

- анализ деятельности преподавателя иностранного языка как научного руководителя и тех трудностей, с которыми он сталкивается при подготовке студента технического профиля к выступлению с докладом на ИЯ;
- рассмотрение условий реализации и преимуществ модели сотрудничества «научный руководитель – студент1 + студент2» в сравнении с моделью «научный руководитель – студент».

Изложение основного материала исследования. Подготовка доклада к студенческой научно-практической конференции на иностранном языке, как отмечалось выше, относится к самостоятельной внеаудиторной работе студента и предполагает тесное сотрудничество с преподавателем иностранного языка. Главной целью этого сотрудничества является совершенствование иноязычной профессионально ориентированной коммуникативной компетенции студента в процессе формирования и развития его исследовательской компетенции.

Чтобы такое сотрудничество было эффективным и вело к достижению целей, преподавателю необходимо заранее оценить реальные возможности студента, решившего принять участие в конференции. Эти возможности касаются сформированности у студента нужного исходного уровня знаний о предмете исследования и его способности ясно и чётко формулировать свои мысли в устной (при презентации), а также письменной (при написании тезисов) форме, причём как на русском языке, так и иностранном. Объективная оценка этих возможностей позволяет определить не только степень самостоятельности студента в предстоящей работе, но и объём предполагаемой помощи со стороны самого преподавателя на всех этапах подготовки студента к выступлению. Напомним, эти этапы включают: (1) выбор тематики, формулирование темы, проблемы и задач исследования; (2) чтение специальной литературы на русском и иностранном языках, а также работу с информацией (поиск, отбор, анализ, систематизация) по исследуемой проблеме; (3) структурирование и композиционное оформление содержания текста устного выступления и его

презентации; (4) отработка техники речи устного выступления; (5) написание тезисов доклада по итогам конференции.

Отметим, что традиционной и наиболее распространённой моделью сотрудничества при подготовке доклада к студенческой конференции является «научный руководитель – студент». Поскольку организатором секции научно-практической конференции на иностранном языке в техническом вузе, по понятной причине, является кафедра иностранных языков, то и в роли руководителя студенческого доклада выступает преподаватель иностранного языка. Многолетний опыт подготовки студентов к участию в конференции на иностранном языке показывает, что данная модель является эффективной, когда исследование студента касается тематики, предметное содержание которой обычно не требует серьёзного специального знания, поэтому на понятном уровне доступно и самому студенту, и преподавателю иностранного языка в роли научного руководителя, и будущим участникам конференции, и членам жюри. В такой ситуации всё, что нужно для успешного выступления на конференции – это хорошие навыки владения всеми видами иноязычной речевой деятельности у студента, которые будут только совершенствоваться в ходе подготовки, и профессионализм преподавателя ИЯ как руководителя, в частности, его собственный опыт осуществления иноязычной научной деятельности.

Иная ситуация складывается, когда тема и проблема исследования студента находятся в фокусе дисциплин технического профиля и их понимание требует определённого уровня специального знания.

В сложившейся ситуации преподаватель иностранного языка, будучи руководителем студента, вынужден тратить уйму времени и сил на чтение специальной литературы, чтобы вникнуть в суть исследуемой студентом проблемы и быть в состоянии оказывать ему помощь при подготовке к выступлению, в частности, при подборе нужной оригинальной литературы по теме исследования. А студент, в силу слабого исходного уровня иноязычной подготовки, испытывает большие трудности в работе с литературой по теме исследования на иностранном языке. Работа с иноязычными материалами является обязательным условием для участия в конференции. Значимость её для студента трудно переоценить, так как в ходе этой работы студент не только знакомится с языковыми средствами и формами выражения специального знания, овладение которыми даёт ему ключ к новому знанию, но и позволяет критически проанализировать взгляд на исследуемую проблему представителей других культур. Практика между тем показывает, что в отпущенные на подготовку доклада сроки, студенту удаётся самостоятельно изучить (прочитать, перевести, понять и критически переосмыслить) крайне малый объём иноязычных материалов. Жёсткие временные сроки и недостаточное знание иностранного языка ведут к тому, что значительная часть предполагаемой самостоятельной работы студента, направленная на развитие его иноязычных речевых навыков и умений (поисковое и ознакомительное чтение с целью отбора нужной иноязычной информации по теме исследования, письменное оформление на иностранном языке текста устного выступления и тезисов доклада), ложится на преподавателя. В результате повышается квалификация и совершенствуется иноязычная лингвистическая компетенция преподавателя ИЯ в области предметного знания одной из технических дисциплин, а не умение студента работать с иноязычной научной информацией.

К сожалению, проблема дефицита времени у студента сохраняется и на этапе устной отработки готового текста выступления. Ошибки в произношении и ударении, нарушение интонации, неправильная расстановка логических пауз, постоянный переход от устного изложения к чтению текста в процессе выступления указывают на то, что к моменту проведения конференции у студента ещё не сформировались нужные речевые умения и что для овладения ими ему требуется больше времени, практики, тренировки, внимания и помощи преподавателя, которые тот, в силу своей загруженности, дать не всегда может.

Критический анализ опыта работы по подготовке студенческого доклада показывает, что перечисленные трудности в значительной степени можно преодолеть, если к подготовке доклада, помимо студента, который обладает нужным уровнем знания о предмете предполагаемого исследования привлечь студента с хорошим знанием иностранного языка.

Данная модель сотрудничества основывается на идее взаимного обучения, когда каждый студент попеременно находится в позиции ‘учителя’ или ‘наставника’ по отношению к другому, помогая ему осваивать те знания и умения, которыми он на данном этапе владеет наиболее успешно и, которые им обоим нужны для получения новых знаний и умений с целью более качественного (с точки зрения научности содержания и корректности иноязычных средств) выполнения задания по подготовке доклада и его успешной (с точки зрения техники устной речи) публичной презентации.

В настоящее время в отечественной педагогической литературе сотрудничеству студентов в процессе парной или групповой учебно-познавательной деятельности на иностранном языке отводится значительное место [1, 2]. Под сотрудничеством понимается «объединение усилий участников взаимодействия для достижения совместной цели при одновременном разделении между ними функций, ролей и обязанностей» [1, С. 66]. По мнению большинства специалистов, эффективность учебно-познавательной деятельности в сотрудничестве и качество выполнения общего задания значительно возрастают, если пары/группы формируются по принципу разного уровня владения иностранным языком или же различного уровня подготовки в других областях знания, задействованных в осуществлении поставленной творческой задачи. Следует, однако, отметить, что сотрудничество студентов при подготовке доклада на ИЯ к научной конференции с разным уровнем иноязычной подготовки при прочих равных условиях (например, при равном знании предмета исследования) будет вызывать у студента с хорошим знанием ИЯ сомнения о выгодности для него такого сотрудничества. Исключить такие сомнения как раз и позволяет формирование пар, когда один из студентов лучше владеет ИЯ, а другой лучше разбирается в предмете исследования, что позволяет им дополнять и компенсировать достоинства и недостатки друг друга а, следовательно, делать их сотрудничество взаимовыгодным. К другим важным принципам формирования пар/групп следует отнести: обоюдное согласие студентов на совместную деятельность; закрепление между участниками отношений партнёрства; психологическую совместимость студентов; наличие мотивации к совместной деятельности; готовность разделять ответственность за результаты.

Обеспечение необходимого для эффективной работы над докладом исходного уровня предметного знания и иноязычной подготовки создаёт условия для решения проблемы перегрузки преподавателя иностранного языка как руководителя и студента как исполнителя. Участие в работе над докладом двух разнородных ‘экспертов’ в значительной степени освобождает преподавателя иностранного языка от необходимости тратить так много сил и времени на изучение специальной литературы, поиск и отбор

иноязычных материалов по теме исследования, а также на отработку устной речи докладчика при подготовке к выступлению. Теперь эту ответственность вполне могут разделить между собой студенты. Так, студент с более высоким уровнем предметного знания находится в позиции 'наставника' по отношению к напарнику при (а) обсуждении и определении темы, аспекта и задач исследования; (б) формировании списка русскоязычных ключевых слов и терминов; (в) разъяснении русскоязычных терминов и стоящих за ними понятий; (г) подборе русскоязычных вариантов перевода англоязычных терминов; (д) обсуждении и структурировании содержания устного выступления и визуальной части презентации на русском языке; (е) подборе слайдов и оформлении презентации (составление таблиц, графиков, схем). Статус 'наставника' переходит к студенту с более высоким уровнем владения иностранным языком при (а) переводе ключевой лексики на ИЯ; (б) поиске и отборе нужных иноязычных материалов по теме исследования с опорой на ключевые слова; (в) переводе отобранного иноязычного материала на русский язык; (г) объяснении сложных иноязычных грамматических конструкций и возможных способов их перевода на русский язык; (д) лингвистическом оформлении теста выступления и визуальной части презентации на ИЯ; (е) подготовке партнёра к публичному выступлению и отработке техники его устной речи.

Преподавателю же остаётся выполнять свою роль руководителя и следить за равномерным распределением объёма работ среди студентов и заниматься тем, что находится в сфере его профессиональной деятельности, а именно: помогать формулировать тему, задачи и выводы исследования, а также структурировать отобранный иноязычный материал; следить за точностью и адекватностью языковых способов передачи мысли при переходе с иностранного языка на русский и с русского языка на иностранный; выбирать языковые средства для обеспечения логической связанности иноязычного текста и доступности его восприятия как на письме (при составлении тезисов), так и во время устного выступления и т.п.

Плюсом парной подготовки к докладу становится обоюдная ответственность участников за результат деятельности, которая в числе прочего предполагает и то, что к публичному выступлению с докладом должен быть готов каждый из студентов. Безусловно, решение, где и кому выступать (перед группой, на внутривузовой или межвузовской конференции), принимают сами студенты после тренировочного выступления перед руководителем и с учётом его рекомендаций. Но в любом случае срыв выступления на конференции, например, из-за болезни докладчика, практически исключён.

Следует отметить и то, что взаимодействие студентов друг с другом на всех этапах подготовки доклада основано на неформальном общении, поэтому они не стесняются обращаться друг к другу за помощью. При этом их общение, в отличие от общения с преподавателем, может происходить почти ежедневно как при встречах в университете, например, до и после занятий или на переменах, так и в социальных сетях непосредственно в процессе работы. Возможность получить оперативную помощь при более или менее равном распределении объёма заданий значительно ускоряет рабочий процесс и тем самым решает проблему дефицита времени, отпущенного на подготовку доклада и отработку речи устного выступления.

Кроме того, свободно обращаясь к друг другу за помощью, студенты регулярно обсуждают и осмысливают возникающие у них вопросы с более компетентным напарником, что помогает им лучше понять информацию и найти наиболее адекватные и доступные способы её выражения как на русском (при переводе иноязычной литературы), так и на иностранном языке (при составлении текста выступления и визуальной части презентации). В итоге такое неформальное и регулярное общение создаёт более комфортные и благоприятные условия для решения:

(1) учебных задач, направленных на усвоение и совершенствование предметного знания и профессионального тезауруса на изучаемом иностранном языке, формирование и развитие умений беспереводного чтения иноязычных материалов с целью поиска и отбора профессионально значимой информации, развитие речевых и коммуникативных умений устной и письменной презентации профессиональной информации на иностранном языке;

(2) образовательных задач, направленных на формирование и развитие у студентов таких личностных и профессиональных качеств, как научное мышление, целеустремлённость в поиске решения проблем, способность адекватно оценивать свои возможности и способности, достоинства и ограничения, а также умения приобретать нужные знания или информацию в процессе общения и взаимодействия с другими людьми;

(3) исследовательских задач, направленных на стимулирование познавательной активности и развитие творческих способностей студентов, выработку у них начальных навыков научного поиска и анализа информации и овладение исследовательским методом мышления.

Выводы. Подводя итог, отметим, что подготовка студенческого научного доклада на иностранном языке – сложный и трудоёмкий процесс, который интегрирует в себе задания учебно-познавательного предметно-языкового и исследовательского характера. Модель равноправного творческого сотрудничества в этом процессе двух студентов - одного с более высоким уровнем знания иностранного языка, второго - с более высоким уровнем предметного знания, в сравнении с моделью «преподаватель - студент», имеет не только более широкий дидактический потенциал, но и создаёт для каждого студента мотивацию и интерес для совершенствования предметно-языкового знания, развития собственных интеллектуальных, творческих, исследовательских и коммуникативных способностей, а также навыков сотрудничества и взаимодействия в решении профессиональных задач.

Аннотация. В статье анализируются трудности и эффективность самостоятельной работы студентов при подготовке доклада на иностранном языке к научной конференции в техническом вузе. Рассматривается модель парного сотрудничества студентов - одного с более высоким уровнем владения иностранным языком, второго - с более высоким уровнем предметного знания при работе над докладом узкопрофильной тематики. Показаны преимущества данной модели для развития профессиональных компетенций студентов.

Ключевые слова: студенческая научная конференция, иностранный язык, доклад, самостоятельная работа, компетенции, парная деятельность.

Annotation. The paper analyzes the difficulties and effectiveness of students' independent work in preparing a report in a foreign language for a scientific conference in a technical university. The model of joint creative activities on the report of two students - one with a better knowledge of a foreign language, the second - with a better knowledge of a special subject is considered. The advantages of the model for developing professional competencies of students are discussed.

Keywords: student scientific conference, report, foreign language, independent work, competencies, paired activities.

Литература:

1. Акиншина И.Б., Колесникова А.А. Групповая форма работы как средство формирования иноязычной коммуникативной компетенции // Научные ведомости. Сер. Гуманитарные науки. – 2017. – № 14 (263). – Вып. 34. – С. 138-147.
2. Скворцова Е.Е., Есин М.Г. Групповые технологии в обучении иностранному языку // Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л.Н. Толстого: Тула. 2016. – №1(17). – С. 99-104.
3. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Д. Педагогический словарь для студентов высших и средних педагогических учебных заведений. М. Издательский центр «Академия», 2003. – 176 с.

УДК 372.851

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ АЛГОРИТМИЗАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ МАТЕМАТИКЕ

*студент Лукашов Георгий Александрович
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)*

Постановка проблемы. Для формирования личности младшего школьника важным является его умение эффективно достигать поставленной цели с помощью действий, выстроенных в определенной последовательности, четко и логично излагать свои мысли, представлять сложное действие в виде организационной последовательности простых. Поскольку такие умения необходимы человеку во всех сферах жизни и во все периоды, начиная с детства, то и задача формирования у детей элементов алгоритмической грамотности возникает уже в начальной школе. В возрасте 5-11 лет формируются основные логические структуры мышления, поэтому младший школьный возраст является самым благоприятным для начала обучения основам алгоритмизации. При этом учителю принадлежит ведущая роль в организации работы с алгоритмическими обучающими средствами на уроках математики. В этом случае, кроме улучшения общего развития, дети успешнее овладеют таким непростым предметом, как математика, что, в свою очередь, будет являться залогом их успехов в средней и старшей школе.

Изложение основного материала исследования. В задачи курса математики входит формирование вычислительной культуры, развитие алгоритмического мышления, познавательных и творческих способностей учащихся [5]. Эти задачи можно успешно решать с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей, что влияет на выбор методов и приемов при проведении уроков.

Для успешного применения элементов алгоритмизации учителю с помощью контрольных вопросов необходимо убедиться, что в начале первого класса учащиеся правильно понимают смысл таких слов, как «и», «или», «все», «каждый», «некоторые». На данном (подготовительном) этапе развития мышления дети учатся строить логически верные высказывания, овладевают приемом сравнения на качественном уровне (нахождение общих признаков, признаков отличия, лишних предметов, фигур), формируя таким образом способность выполнять анализ, синтез, классифицировать, проводить сравнение, аналогию. На дальнейших этапах развития самостоятельной логики мышления дети учатся связно и логично высказывать свои мысли, обосновывать, аргументировать и доказывать свои суждения, строить умозаключения, делать выводы. Для успешного формирования у детей этих умений учитель начальных классов может предлагать логические задачи (построение цепочки логических рассуждений с последующими умозаключениями). Такие задачи могут быть разных типов: на соответствие, на исключение неверных вариантов, на упорядочивание множеств, турнирные задачи, числовые ребусы, задачи о лгунах, игровые логические задачи, игры мудрецов. Все виды таких задач можно успешно использовать на уроках и в качестве дополнительного материала для развития логического мышления. Они способствуют поддержанию интереса к предмету и играют роль мотива к деятельности учащихся. Способов решения логических задач существует множество. Важная роль в процессе решения принадлежит наглядности. Логические задачи можно решать способами рассуждений, арифметическим, с помощью кругов Эйлера, графов, табличным способом и т.д. [4] Комбинаторные задачи полезны с целью выявления способа действий (комбинаторика – раздел математики, посвященный решению задач выбора и расположения элементов множества). Особенность этих задач в том, что они имеют не одно, а множество решений, и при их решении необходимо осуществлять перебор в рациональной последовательности. При решении комбинаторных задач школьники приобретают умения использовать разные виды схем, переводить условие задачи на графический язык.

Что касается применения алгоритмов, то в начальной школе учащимся доступны следующие способы их описания: развернутое словесное; таблица; граф-схема; блок-схема.

Развернутое словесное описание алгоритмов доступно детям с раннего возраста. В первом классе они уже самостоятельно могут устно выделять последовательность своих действий в каком-либо процессе и словесно формулировать эти этапы. Важно, чтобы само производимое действие не вызывало у первоклассников затруднений, тогда и процесс осознания алгоритма, формулировка его этапов будет доступна и понятна. Так, младшему школьнику будет понятно и интересно сформулировать алгоритмы пользования бытовыми приборами, приготовления различных блюд, покупки товаров в магазинах самообслуживания и другие (Н.Б. Истомина, например, в своей методике описывает алгоритм приготовления кофейного напитка [3]). Также можно составить вместе с детьми алгоритм перехода улицы или лепки снеговика. Примером алгоритма перехода улицы может быть следующее предписание: подойти к пешеходному переходу; наметить кратчайший путь до противоположной стороны дороги; посмотреть налево; перейти дорогу до середины; посмотреть направо; закончить переход дороги. Примером алгоритма лепки снеговика может быть такая последовательность действий: слепить из снега небольшой комок; катать его по снегу, пока не станет большим шаром; проделать то же еще два раза, причем каждый следующий шар

должен быть меньше предыдущего; собрать снеговика из шаров; добавить детали – нос, глаза, руки, головной убор и др. Это словесные алгоритмы.

При решении текстовых задач можно строить их разбор в виде словесных алгоритмов [1], что задает также строгую последовательность действий, которая приводит младших школьников к правильному ответу при решении задачи. М.А. Бантова для решения задач предлагает использовать «памятку» [2] – своего рода инструкцию, которая создается для работы над задачей. Сама по себе такая памятка тоже является алгоритмом, т.е. предписанием хода решения задачи, однако не служит готовым решением или подсказкой ответа. Памятка может быть выполнена на карточках или в виде плаката (слайда презентации), где записаны задания, выполнение которых приводит к нахождению искомого. Памятка помогает выработке у учащихся общего умения работы над решением простых задач. Например, одним из вариантов алгоритма, отраженных в памятке, может быть следующий [2]:

- 1) Известно...
- 2) Надо узнать...
- 3) Объясняю...
- 4) Решаю...
- 5) Ответ...

Указанный алгоритм помогает учащимся осмысливать выполняемые действия и избегать ошибок. Работу с такими памятками М.А. Бантова предлагает проводить только в первом полугодии первого класса. В дальнейшем к этому приему следует прибегать только при введении новых видов задач. Например, памятка будет актуальна при усвоении учащимися приема письменного деления, которое является довольно сложной задачей для младших школьников. В этом случае структура памятки может быть, например, такой [2]:

1. Прочитай и запиши пример.
2. Выдели первое неполное делимое и установи число цифр в частном.
3. Раздели неполное делимое на делитель и найди цифру частного.
4. Умножь цифру частного на делитель и узнай, сколько единиц этого разряда разделили.
5. Вычти полученное произведение из неполного делимого и узнай, сколько единиц этого разряда осталось разделить.
6. Проверь, правильно ли подобрана цифра частного.
7. Образуй следующее неполное делимое и продолжай деление так же до конца.

При объяснении приема письменного деления этой памяткой руководствуется учитель. Затем ею пользуются ученики: сначала проговаривают вслух каждое задание и ответ на него, затем задание читают про себя, а выполнение комментируют вслух, далее про себя выполняют и рассуждение. Постепенно сокращается и запись письменного деления. Через несколько уроков учащиеся способны кратко объяснить запись деления на однозначное число, выполняемое «в столбик». Так, на основе внешних практических действий формируются умственные действия, что подтверждает теорию П.Я. Гальперина о переносе внешнего действия вовнутрь в соответствии со строго определенными стадиями [7].

Линейные граф-схемы рассматриваются в первом классе – например, при изучении темы «Сложение и вычитание в пределах 10». В урок следует включать задания, в которых требуется выполнить действия над числами по цепочке. Такой подход удобно применять для отработки навыков устного счета. Классическим примером алгоритмизации этого процесса является игра «Вычислительные машины», предлагаемая А.А. Столяром [6]. Эта методика формирует навыки устных вычислений, создает предпосылки для подготовки учащихся к усвоению таких идей информатики, как алгоритм, блок-схема, вычислительные машины. В игру можно играть парами: один игрок выполняет роль вычислительной машины, другой предлагает машине задачу. Используются линейные схемы с пустыми входом и выходом и указанием необходимых для выполнения действий. Например, на рис. 1 «машина» к задаваемому числу прибавляет и отнимает 0, 1 или 2.

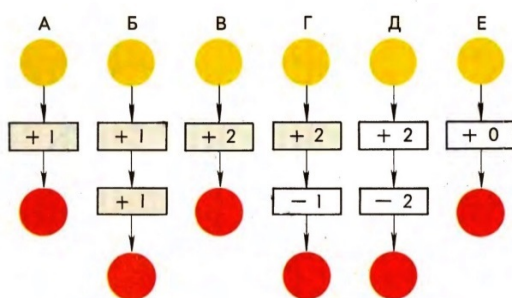


Рисунок 1. Линейные схемы для игр «Вычислительные машины» по А.А. Столяру [6]

Первый игрок кладет карточку с исходным числом на желтый кружок, второй – результат вычислений на красный. Интересно будет, если дети заметят, что варианты А и Г дают один и тот же результат; аналогичная ситуация с вариантами Б и В, Д и Е; причем у вариантов Д и Е результат будет совпадать с исходным числом. Ценным в методике является и то, что второй игрок проверяет первого, также упражняясь в устном счете. Игроки могут меняться ролями. Побеждает тот, кто дал больше правильных ответов. Действия могут постепенно усложняться.

Блок-схемы, описывающие разветвленный и циклический процессы, как более сложный тип алгоритма вводятся в курс математики позднее. Хотя, конечно, и простые примеры можно решать также с использованием блок-схем с элементами ветвления и цикличности. Так, А.А. Столяр предлагает использовать алгоритмы, представленные на рис. 2.

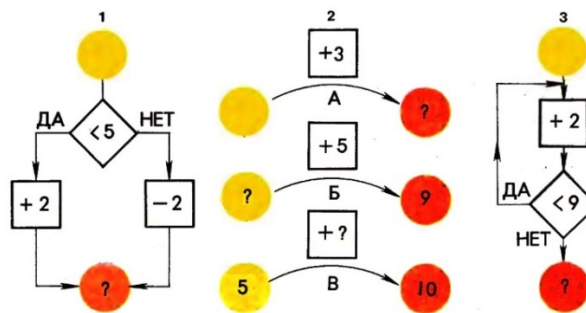


Рисунок 2. Блок-схемы с элементами разветвления и цикличности для игр «Вычислительные машины» по А.А. Столяру [6]

Из рисунка видно, что в алгоритме задано условие, в зависимости от выполнения которого вычисления выполняются разные (вариант 1), могут продолжаться и заканчиваться (вариант 3). Вариант 2 можно модифицировать, изменяя задание в квадратиках. При этом варианте игры учащиеся упражняются не только в нахождении суммы (разновидность А), но и слагаемых (разновидности Б и В), что готовит благоприятную почву для усвоения детьми алгебраического понимания равенств впоследствии.

Хорошие результаты для формирования алгоритмического мышления, может дать переформулировка данных математических заданий в виде определенной программы. Наряду с рекомендуемой Н.Б. Истоминой [3] схемой алгоритма решения задачи (рис. 3), для учащихся более старшего возраста может быть интересна другая форма схематического алгоритмического предписания для решения того же задания (рис. 4, предлагается автором), в которой есть элемент циклического алгоритма.



Рисунок 3. Схематическое алгоритмическое предписание по методике Н.Б. Истоминой [3, с. 194]



Рисунок 4. Предлагаемая схема алгоритмического предписания для решения задания

В своей работе Н.Б. Истомина предлагает представить в виде схемы действий задание 94 (в) [3, с. 194]. При составлении такой схемы можно использовать разные геометрические фигуры или разные цвета блоков, как предлагается автором на рис. 5.

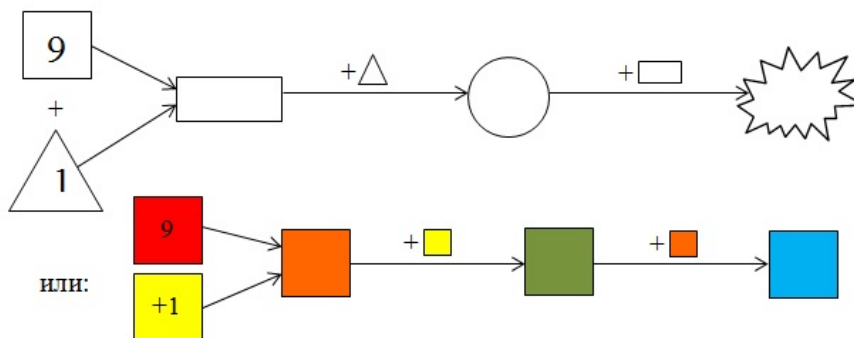


Рисунок 5. Предлагаемая схема алгоритмического предписания для решения задания 94 (в) [3, с. 194]

Однако в данном случае учитель, сам составляя схему алгоритма, заранее определяет, какое число будет являться предыдущим, и дает ученикам подсказку в виде формы или цвета блоков, с которыми нужно

производить операции. Более ценным для учащихся с точки зрения развития алгоритмического мышления будет задание, в котором им нужно самостоятельно определить предыдущие числа. В предложенном Н.Б. Истоминой задании прослеживается цепочка чисел, которую мы предлагаем выразить соотношением, описывающим типичную последовательность Фибоначчи: $F_n = F_{n-1} + F_{n-2}$ при $F_0 = 9, F_1 = 1$. Используя данную закономерность, можно создать алгоритм в виде схемы, предложенной на рис. 6.

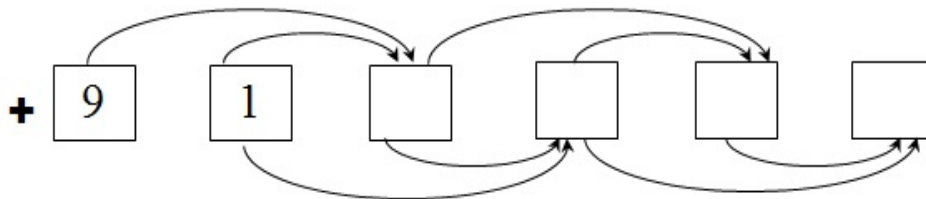


Рисунок 6. Предлагаемая альтернативная схема алгоритмического предписания для решения задания 94 (в).

Для дальнейшего развития логического и алгоритмического мышления учащихся мы предлагаем модифицировать и эту схему: внести элемент самостоятельного построения части алгоритма. Преимуществом данного вида схематического алгоритма является то, что школьники должны сами выявить закономерность действия и на каждом шаге определять, какие числа являются последующими, какие – предыдущими (рис. 7).

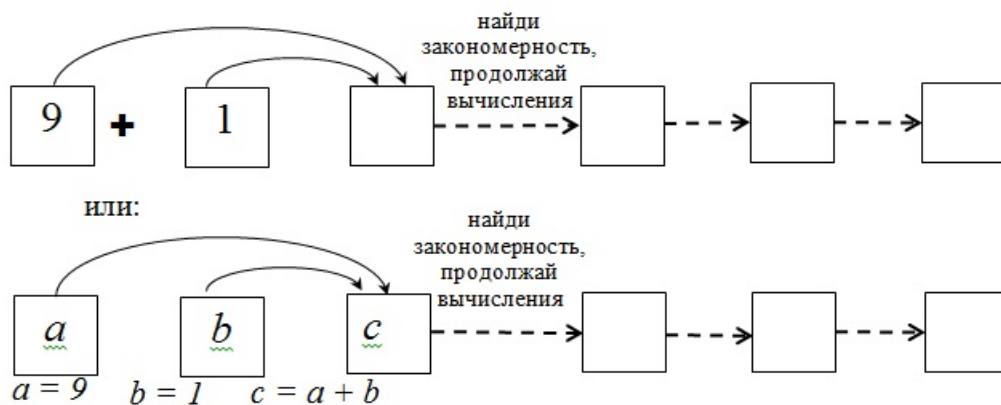


Рисунок 7. Предлагаемая модифицированная схема алгоритмического предписания для решения задания 94 (в)

Для табличного представления алгоритма Н.Б. Истомина рекомендует форму, приведенную в табл. 1.

Таблица 1

Табличное алгоритмическое предписание (по методике Н.Б. Истоминой) [3, с. 194]

+	1	2	3	4	5	6
2						
3						

Наряду с этим учащимся более старшего возраста можно давать алгоритмическое предписание в виде таблицы со сложными заголовками (табл. 2, предлагается автором).

Таблица 2

Алгоритмическое предписание в виде таблицы со сложными заголовками (предлагается автором)

Запиши числа от 2 до 10	Увеличь число:		
	а) на 2	б) в 2 раза	в) на число
			предыдущее исходное
.....			

Выводы. Таким образом, использование элементов алгоритмизации на уроках математики в младшей школе возможно при помощи решения различных задач и заданий, направленных на развитие логики. Основными способами описания алгоритмов, доступными для младших школьников, являются развернутое словесное описание, таблица, граф-схема, блок-схема. Словесное описание может быть представлено как в устной, так и в наглядной форме в виде памятки (инструкции) на карточках, плакате или слайде презентации. Процесс усвоения алгоритма проходит в несколько этапов – от проговаривания вслух каждого задания и

ответа на него до рассуждения про себя. При этом формируется умение кратко объяснить свои действия. Применение граф-схем и блок-схем помогает учащимся в формировании навыков устного счета. При этом схемы могут быть как линейными, так и разветвленными и циклическими, а также могут иметь условия, при которых действия будут выполняться. Алгоритмические предписания могут быть представлены и в виде таблиц со сложными заголовками.

Аннотация. Обоснована необходимость и возможность применения элементов алгоритмизации на уроках математики в начальной школе. Приводятся способы описания используемых алгоритмов (развернутое словесное описание, таблица, граф-схема, блок-схема), примеры применения элементов алгоритмизации на уроках математики в младшей школе. Описана возникающая при этом связь выполнения практических и формирования умственных действий. Предложены способы составления алгоритмов решения различных задач и заданий, направленных на развитие логики (в том числе блок-схемы с элементами разветвленности, цикличности, наличием условий, таблицы со сложными заголовками).

Ключевые слова: алгоритм, предписание, словесное описание, граф-схема, блок-схема, устный счет.

Annotation. The necessity and possibility of using the algorithmization elements on mathematics lessons in elementary school are substantiated. There are ways to describe the used algorithms (detailed verbal description, table, graph diagram, block diagram), examples of algorithmization elements using on mathematics lessons in elementary school. There is described the connection of the practical implementation and the mental actions formation. Methods are proposed for compiling algorithms to solve various tasks aimed to the development of logic (including block diagrams with branching and cyclicity elements, block diagrams with conditions, tables with complex headers).

Keywords: algorithm, prescription, verbal description, graph diagram, block diagram, oral account.

Литература:

1. Бажан З.И., Шарманова Н.И. Методические подходы к формированию умения решать текстовые математические задачи младшими школьниками // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 58-1. – С. 15-20.
2. Бантова М.А., Бельтюкова Г.В. Методика преподавания математики в начальных классах. – М.: Просвещение, 1984. – 335 с.
3. Истомина, Н.Б. Методика обучения математике в начальных классах: Учеб. пособие. – М.: Академия, 2001. – 288 с.
4. Косюк Л.В. Формирование алгоритмического мышления на уроках математики // XX Всероссийская научно-практическая конференция Нижневартовского государственного университета: сборник статей (г. Нижневартовск, 3-4 апреля 2018 года). Ч. 2. Информационные технологии. Математика. Физика. Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 2018. 590 с. – С. 500-504.
5. Кузьмина Я.Г., Бажан З.И. Развитие алгоритмического мышления у младших школьников на уроках математики // Проблемы современного педагогического образования. – 2015. – №47. – С. 114-119.
6. Столяр А.А. и др. Давайте поиграем: Математические игры для детей. – М.: Просвещение, 1991. – 80 с.
7. Теория поэтапного формирования умственных действий и понятий П.Я. Гальперина [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://samzan.ru/217923> (дата обращения 29.04.2019).

УДК: 378.15

АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ И СИНЕРГЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА

*кандидат педагогических наук, доцент Мурованая Нонна Николаевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
«Севастопольский государственный университет» (г. Севастополь)*

Постановка проблемы. Профессиональное развитие специалистов, конкурентоспособных на рынке труда, приобретает особую значимость в условиях модернизации российского общества. Опираясь на систему профессионально-ценностных ориентаций личности педагога и гуманистическую направленность профессии, обеспечивается его профессиональный рост, формируется умение развивать и поддерживать собственные мотивы саморазвития в сфере профессиональной деятельности. Это свидетельствует о том, что личность педагога-профессионала должна быть сориентирована на постоянное профессиональное саморазвитие.

Проблема саморазвития личности стала предметом трудов Сократа, Демокрита, Ж.Ж. Руссо, М. Монтессори. Особенности профессионального саморазвития личности рассматривали Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци, К.Д. Ушинский, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский и др. В научных трудах Б.Г. Ананьева, К.А. Абулхановой-Славской, Л.И. Анцыферовой, Л.С. Выготского, А.А. Бодалева, С.Б. Елканова, Т.З. Паштова, Ю.Н. Кулюткина, А.Н. Леонтьева, Л.М. Митиной, В.А. Сластенина акцентируется внимание на необходимости профессионального саморазвития педагога, обосновываются пути осуществления этого процесса.

При этом недостаточный уровень разработанности концептуального и прикладного аспектов выше обозначенной проблемы в условиях непрерывного профессионального образования педагогических кадров обусловили выбор темы исследования.

Целью данной статьи является рассмотрение аксиологического и синергетического подходов как основы профессионального саморазвития педагога.

Изложение основного материала исследования. Формирование у педагогов способности к самопознанию, саморазвитию способствует творческой реализации приобретенного профессионального опыта и развитию профессиональной компетентности в процессе непрерывного образования. Идеи философской и педагогической антропологии выступают методологической основой изучения личности педагога.

Первые попытки построения целостной программы изучения личности, ее субъектной сущности связаны с именами М. Шелера, Х. Плеснера, А. Телена. В начале и середине XX века проблема неповторимости и

индивидуальности человека как субъекта-творца рассматривалась Н.А. Бердяевым, В.В. Розановым, С.Л. Франком.

Основной философско-антропологического учения является человек как творческая и свободная личность. Идеи современного антропологизма основываются на обогащении внутреннего мира человека, его активности, индивидуальности и мотивации его деятельности. Самоутверждение личности невозможно без ее саморазвития как «непрерывного процесса, в котором под воздействием определенных мотивов ставятся и достигаются конкретные цели с помощью изменения собственной деятельности или изменения себя» [5, с. 104]. Возможность развития и саморазвития личности обеспечивается образованием, а условия для саморазвития всех участников образовательного процесса создаются именно в процессе педагогической деятельности.

К.Д. Ушинский под педагогической антропологией рассматривал «изучение человека во всех проявлениях его природы со специальным приложением к искусству воспитания» [9, с. 9].

Основой идей Н.А. Бердяева, Н.О. Лосского, В.С. Соловьева, С.Л. Франка, П.А. Флоренского является раскрытие внутреннего мира личности, ее самореализация. Потенциал творческой самореализации личности обосновывается П.П. Блонским, П.Ф. Каптеревым, М.М. Рубинштейном. Именно это подтверждается представителями гуманистической психологии (А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс, Э. Фромм, К. Хорни и др.). По их мнению сущность человека нельзя понимать как неизменную и заданную навсегда. Основным признаком личности является присущее ей творческое начало, которое заключается не только в том, что она создает для других, но и в том, что она при этом создает значимое для себя, изменяет и создает свою личность.

Анализ научных источников позволяет утверждать, что отсутствует общепринятая точка зрения относительно сущности профессионального развития личности, т.к. данный процесс предполагает количественные и качественные изменения психических свойств, процессов и состояний, которые разворачиваются во времени и оказываются в закономерных превращениях. А.А. Бодалев обосновывает профессионала как «субъекта деятельности, который владеет такими характеристиками: ума, воли, чувств, которые создают стойкую структуру и помогают ему на высоком уровне производительности выполнять ту деятельность, в которой он зарекомендовал себя как специалист» [1, с. 27]. При этом Н.В. Кузьмина [4] считает, что структуру профессионализма педагогической деятельности составляют профессионализм знаний, профессионализм общения, профессионализм самосовершенствования и саморазвития. Это подтверждается тем, что личностное развитие взаимообусловлено с профессиональным развитием. По мнению Э.В. Зеера «в основе этих процессов лежит саморазвитие, детерминирующее самореализацию человека» [2, с. 122].

Трактование понятия «саморазвитие» представлено исследователями с позиций различных подходов, в т.ч. аксиологического (В.А. Сластенин, Н.Д. Никандров, В.А. Кан-Калик, Е.Н. Шиянов) и синергического (Е.Н. Князева, С.В. Кульневич, И.Р. Пригожин).

Так, аксиологический подход позволяет направить содержание, формы и методы профессионального развития педагога в плоскость ценностных ориентаций личности. Сущность данного подхода состоит в направленности педагогической деятельности на гуманистическое развитие личности в контексте гуманистической педагогики и психологии. Каждая личность образовательного процесса является активным ценностно-мотивированным субъектом деятельности, что позволяет выстроить субъект-субъектные отношения.

Аксиологический подход выполняет роль связующего звена между познавательным и практическим отношением к миру, т.е. теорией и практикой, являющихся основой оценочно-целевого и действенного аспектов жизнедеятельности личности. Следовательно, данный подход направлен на осмысление, признание, актуализацию и создание материальных и духовных ценностей, способствующих проявлению активности личности в различных сферах жизнедеятельности, в т.ч. и профессиональной.

Предметом синергетики науки являются механизмы самоорганизации и саморазвития личности. По мнению И.Р. Пригожина «синергетика нацелена не на существующее, а на возникающее, например, на моменты возникновения порядка из хаоса и наоборот» [8, с. 46]. Опираясь на исходные положения синергетического подхода, С.С. Шевелева [10] акцентирует внимание на обеспечении открытости образования будущего, постоянный поиск и формирование его новых ориентиров и целей. Е.Н. Князева и С.П. Курдюмов [3] характеризуют синергетический подход в образовании как нелинейную ситуацию открытого диалога, прямой и обратной связи.

Это дает основание для рассмотрения синергетического подхода как теории открытых самоорганизующихся и развивающихся систем. Именно это свидетельствует об актуальности профессионального саморазвития педагога, предусматривающего действия в соответствии со способностями, возможностями и потребностями, стимулирующими саморегуляцию личности.

Любой личности нельзя навязывать путь его профессионального развития. Ориентируясь на свои ценностные предпочтения, он выбирает наиболее благоприятный путь, который должен иметь резонансное управляющее воздействие на его индивидуальный стиль деятельности, выходящий за пределы традиционного.

При этом необходимо учитывать, что под саморазвитием любой системы (образование, сознание, личность) понимается внутренняя возможность относительно выработки новых качеств для функционирования. Цели, личностно-ценностное содержание и технологические принципы, трансформируют содержание в саморазвитие посредством синергетических ориентиров и принципов субъектности и открытости.

Это дает основание рассматривать профессиональное саморазвитие педагога с позиций синергетического подхода как:

- внутреннюю способность формирования в себе новых качеств, которые необходимы для эффективного функционирования в кардинально новых или измененных условиях социально-экономической среды [7];
- непрерывный процесс самопроектирования личности, выделяет такие его стадии: самоопределение, самовыражение и самореализация [6].

Именно это способствует достижению субъектом деятельности более высокого уровня профессионального мастерства и предусматривает гармоничную творческую самореализацию.

Выводы. Таким образом, рассмотрение профессионального саморазвития педагога позволило обосновать актуальность проблемы и выделить основные подходы к ее рассмотрению. Дальнейшую перспективу исследования видим в обосновании эффективных форм и методов управления этим процессом в условиях непрерывного образования.

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические основы профессионального саморазвития педагога, обосновывается аксиологические и синергетические составляющие данного процесса.

Ключевые слова: развитие, саморазвитие, саморазвитие педагога, аксиология, аксиологические основы, синергетика, синергетические основы.

Annotation. The article discusses the theoretical foundations of professional self-development of a teacher, justifies the axiological component of this process.

Keywords: development, self-development, self-development of a teacher, axiology, axiological basis, synergetics, synergetic fundamentals.

Литература:

1. Бодалев А.А. Психология о личности / А.А. Бодалев. – М.: Издательство МГУ, 1988. – 188 с.
2. Зеер Э.Ф. Концепция профессионального развития человека в системе непрерывного образования / Э.Ф. Зеер // Педагогическое образование в России. – 2012. – № 2. – С. 122-127.
3. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Основания синергетики / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов. – СПб.: Алетей, 2002. – 414 с.
4. Кузьмина Н.В. Созидательный вектор фундаментального образования / Н.В. Кузьмина // Інноваційні підходи до виховання студентської молоді у вищих навчальних закладах: Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції / За ред. О.А. Дубасенюк, В. А. Ковальчук. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – С. 20-78.
5. Маралов В.Г. Основы самопознания и саморазвития / В.Г. Маралов – М.: Академия, 2002. – 256 с.
6. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя / Л.М. Митина. – Москва: Академия, 2004. – 320 с.
7. Мурованая Н.Н. Теоретические детерминанты профессионального саморазвития педагога / Н.Н. Мурованая // Реализация компетентного подхода в системе профессионального образования педагога: Сборник материалов VI Всероссийской научно-практической конференции. – Симферополь: ООО «Издательство Типография «Ариал», 2019. – С. 55-60.
8. Пригожин И. Время, хаос, квант / И. Пригожин, И. Стенгерс. – М.: Едиториал, 2003. – 240 с.
9. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / К.Д. Ушинский. - Пед. соч.: В 6 т. - М., 1990. Т.5 - 327 с.
10. Шевелева С.С. Открытая модель образования (синергетический подход) / С.С. Шевелева. – М.: ИЧП "Магистр", 1997. 48 с.

УДК 371

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ГОСТИНИЧНОГО И ТУРИСТСКОГО БИЗНЕСА

докторант Переверзев Марк Владимирович

Гуманитарно-педагогической академии (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования

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

Постановка проблемы. Цель деятельности туристической отрасли – создание качественного туристского продукта, который является результатом грамотной работы специалистов разных направлений в сфере гостиничного и туристского сервиса. Качество указанного результата зависит от уровня квалифицированности и профессионализма специалистов в области туристического и гостиничного бизнеса.

В связи с этим сегодня в педагогической науке и практике особое внимание отводится решению проблемы качественной профессиональной подготовки будущих специалистов в области гостиничного и туристического бизнеса.

Качественность профессиональной подготовки специалистов указанной сферы труда определяется двумя основными критериями:

- 1) профессиональным, включающим следующие показатели:
 - коммуникабельность;
 - ответственность;
 - доброжелательность;
 - культура поведения и речи;
 - знание некоторых вопросов экономики и политики;
- 2) личностным, включающим следующие общие требования:
 - порядочность;
 - тактичность;
 - выдержка;
 - чувство юмора.

Учет потребности современной туристической сферы в высококвалифицированных профессионалах вызывает необходимость обоснования в качестве ведущей концептуальной основы реализации профессиональной подготовки будущих специалистов в области гостиничного и туристического бизнеса компетентностный подход.

Изложение основного материала исследования. В течение длительного времени отечественная система высшего образования была направлена на формирование у будущих специалистов системы знаний, обеспечивающих успешность в профессиональной деятельности. Однако результатом реализации профессиональной подготовки на основе такой образовательной парадигмы стало наличие большого количества специалистов с фундаментальным высшим образованием в тот период, когда развивающееся в условиях рыночной экономики общество ощутило потребность в высококвалифицированных практико-

ориентированных специалистов. Данное противоречие обосновало необходимость реализации профессиональной подготовки будущих специалистов на основе методологии компетентностного подхода.

Теоретиками компетентностного подхода в отечественной педагогике являются В.А. Болотов, Б.С. Гершунский, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, А.Г. Каспржак, В.В. Сериков, А.В. Хуторской, М.А. Чошанов и другие ученые. По их мнению, отличие компетентного специалиста от квалифицированного в том, что первый не только обладает определенным уровнем знаний, умений, навыков, но способен реализовать и реализует их в работе [4]. Иными словами, компетентный специалист должен не только понимать сущность проблемы, но и уметь ее решать практически, то есть обладать методом решения.

Основными категориями компетентностного подхода являются понятия «компетентность» и «компетенция». И хотя в отечественной и зарубежной науке существует множество подходов к их толкованию, ученые все же, в своем большинстве, сходятся на том, что указанные понятия не тождественны.

Э.Ф. Зеер отличие указанных понятий определил в следующем:

- компетентность – это содержательные обобщения теоретических и эмпирических знаний, представленных в форме понятий, принципов, смыслообразующих положений;
- компетенции – способности применять знания, умения, навыки и личностные качества с целью организации и выполнения успешной деятельности в определенной области [2, с. 128].

Так, компетентность предусматривает постоянное обновление знаний, овладение новой информацией с целью успешного решения профессиональных задач в конкретное время, в конкретных условиях. Компетентность включает два компонента:

- содержательный;
- процессуальный.

На основе изложенного и анализа трудов теоретиков компетентностного подхода в рамках данного исследования компетентность будем понимать в значении сложного личностного образования, которое позволяет специалисту более эффективно и адекватно осуществлять образовательную деятельность, ориентировать человека на развитие и самосовершенствование; меры включенности человека в деятельность, его готовность и способность действовать в определенной области.

Говоря о сущности подготовки будущих специалистов в области гостиничного и туристического бизнеса, целесообразно рассмотреть сущность еще одного термина понятийного аппарата компетентностного подхода, такого как «профессиональная компетентность».

По мнению Б.С. Гершунского, профессиональная компетентность определяется, главным образом, уровнем профессионального образования, опытом и индивидуальными способностями человека, его стремлениями к непрерывному самосовершенствованию и самообразованию, творческим отношением к делу. Следуя логике автора, подчеркнем, что понятие «профессиональная компетентность» неразрывно связано с саморазвитием, самообразованием личности [1].

Исследователь О.Е. Лебедев выделил три уровня профессионального самообразования, соотносящиеся с уровнями профессиональной компетентности личности:

- компенсаторный – ликвидация пробелов в профессиональном образовании;
- экстенсивный – ориентация на усвоение новой информации о содержании, формах, методах, приемах профессиональной деятельности, расширении профессиональных знаний, которые обеспечивают возможность восстановления привычного арсенала средств и выбора среди них наиболее эффективных;
- творческий – поиски не столько примеров конкретных решений профессиональных задач, сколько идей, находящиеся в их основании [3].

Выводы. Обращение к компетентностному подходу как одной из ведущих методологий реализации профессиональной подготовки будущих специалистов сферы гостиничного сервиса и туризма способствует:

- формированию профессиональных знаний и умений по прогнозированию результатов труда в обеспечении конкурентоспособности туристского продукта;
- развитию основных психологических характеристик эмоциональной интеллигентности специалиста;
- адекватному пониманию требований и потребностей современного потребителя сферы гостиничного сервиса и туризма;
- формированию умений по решению типовых и нетиповых профессиональных проблем, связанных с определением стратегии поведения относительно удовлетворения индивидуальных требований и предпочтений потребителя.

Реализация профессиональной подготовки будущих специалистов в области гостиничного бизнеса и туризма предусматривает обеспечение оптимальных психолого-педагогических условий, предусматривающих формирование:

- профессионального мышления студента, направленного на адаптацию личности к современным социально-экономическим условиям, при которых формируются соответствующие профессиональные требования ответственности за результаты труда, личностное восприятие профессиональных проблем и задач;
- коммуникативности личности, ее способности к открытому общению, налаживанию межличностных отношений;
- профессиональных знаний и умений;
- способности владения современными технологиями личностного влияния на качество услуг и туристического продукта.

Аннотация. Статья посвящена решению проблем подготовки высококвалифицированных компетентных специалистов сферы туризма и гостиничного бизнеса на современном этапе. В работе в качестве ведущей методологической основы реализации указанного образовательного процесса обоснован компетентностный подход. В статье очерчены основные понятия и сущность компетентностного подхода, указаны преимущества и особенности его использования в процессе реализации профессиональной подготовки будущих специалистов сферы туризма и гостиничного бизнеса в современном вузе.

Ключевые слова: будущие специалисты сферы туризма и гостиничного бизнеса, профессиональная подготовка, компетентностный подход, компетентность, компетенция, профессиональная компетентность, педагогические условия.

Annotation. The article is devoted to solving the problems of training highly qualified competent specialists in the field of tourism and hotel business at the present stage. The author substantiates the competence approach as the

leading methodological basis for the implementation of this educational process. The article outlines the main concepts and essence of the competence approach, the advantages and features of its use in the implementation of professional training of future specialists in the field of tourism and hotel business in a modern University.

Keywords: future specialists in the sphere of tourism and hotel business, professional training, competence approach, competence, competence, professional competence, pedagogical conditions.

Литература:

1. Гершунский Б.С. Концепция самореализации личности в системе образования ценностей и целей образования // Педагогика. – 2003. – №10. – С. 20
2. Зеер Э.Ф., Павлова А.М. Психология профессионального образования: практикум: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 144 с.
3. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. – 2004. – №5. – С. 3-12
4. Мединцева И.П. Компетентностный подход в образовании // Педагогическое мастерство: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Москва, декабрь 2012 г.). – М.: Буки-Веди, 2012. – URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/65/3148/> (дата обращения: 11.02.2020).

УДК 371

ЗНАЧЕНИЕ ЦИФРОВОЙ ПЕДАГОГИКИ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

*кандидат технических наук, доцент, Ректор Петришев Игорь Олегович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
"Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова" (г. Ульяновск)*

Постановка проблемы. Анализ тенденций развития современного отечественного социума позволяет говорить о том, что сегодня очевидно прослеживаются признаки становления информационного общества. Достижения общества указанного типа реализуется путем его информатизации. Сегодня процесс информатизации проявляется во всех сферах человеческой деятельности.

По мнению Б.А. Арсфьева, сегодня в науке определились два основных теоретико-методологических подхода к информатизации общества:

1) технократический, в контексте которого информационные технологии понимаются как средства повышения производительности труда, а их использование ограничивается, в своем большинстве, сферами производства и управления;

2) гуманистический, в рамках которого информационная технология понимается в значении важной части человеческой жизни, имеющей значение не только для производства, но и для социальной сферы [2].

Одним из приоритетных направлений информатизации общества является информатизация образования.

По мнению Ю.С. Борцова, информатизация образования – это социокультурный феномен, который осуществляется в рамках целостного процесса становления информационного общества и всецело направлена на формирование информационной культуры его представителей. Автор подчеркивает, что «современная информационная культура общества дает человеку возможность оставаться в рамках гуманистической парадигмы, поскольку позволяет моделировать и учитывать последствия своих действий» [3, с. 149].

Изложение основного материала исследования. Тенденция информатизации образования и конструирование информационно-образовательной среды обусловило появление педагогических исследований информационно-коммуникативных и цифровых технологий и актуализацию электронного обучения [6]. Сегодня использование современных информационных технологий является необходимым условием развития более эффективных подходов к обучению и совершенствованию методики преподавания.

Систему целеполагания информатизации образования в широком смысле составляют следующие цели:

- интеграция процесса обучения;
- реализация идей развивающего обучения;
- совершенствование форм и методов организации учебно-воспитательного процесса.

Информатизация образования породила потребность создания новой педагогической методологии как инструмента управления информационными процессами в сфере обучения и воспитания. Новая методология образования в условиях информатизации получила название цифровой педагогики.

В широком смысле, цифровая педагогика – это наука о закономерностях передачи и восприятия образовательного опыта, которые происходят в физической и виртуальной реальностях на основе использования цифровых технологий.

В современной науке под цифровой педагогикой понимают использование электронных элементов в учебном процессе с целью усиления и изменения образовательного опыта. Так, технологии позволят изменить форматы обучения и преподавания, а информация становится связующим звеном между педагогом и обучающимся в процессе образования, включая в себя все сведения или сообщения, передаваемые в той или иной материальной форме. Образование при этом выступает как организатор (способ) передачи информации и развития обучающегося.

Однако в данном контексте И.В. Сергеева уточняет, что «суть цифровой педагогики состоит не столько в непосредственном использовании цифровых технологий в преподавании, а, скорее, в применении этих инструментов с точки зрения критической педагогики» [5, с. 113].

М. Чошановым выделены основные компоненты цифровой педагогики, а именно:

- электронная дидактика;
- проектирование педагогических процессов [1].

Реализация обучения с применением средств и технологий цифровой педагогики базируется на ряду принципов, среди которых Д.С. Дмитриев выделяет следующие:

- принцип наглядности обучения;
- принцип распределенного учебного материала;
- принцип интерактивности учебного материала;
- принцип мультимедиа репрезентации;

- принцип адаптивности к персональным потребностям обучающегося [4].

Цифровая педагогика основывается на действии, интерактивности, сотрудничестве, внедрении в обучение технологических достижений (виртуальная реальность, искусственный интеллект и пр.). Цифровые технологии и интернет изменили сущность многих учебно-информационных источников. На основе использования цифровых технологий современный педагог может работать с новыми видами «текста», жанрами, новыми формами дискуссий и моделями коммуникации, новыми базами данных: гипертексты, инфографики, видеоблоги, интернет-сообщества и т.п. Их объединяет общая идея совместного творчества, создание как можно более открытых и доступных ресурсов и неограниченных возможностей обмена информацией и ее использования.

На основе использования средств цифровой педагогики сегодня может решаться ряд важных учебно-дидактических и организационно-творческих функций, таких как:

- расширение каналов передачи и восприятия учебной и научной информации;
- стимулирование и развитие когнитивных процессов;
- обеспечение демократизации, открытости, индивидуализации, интерактивности, гибкости и доступности обучения;
- создание условия для творческой самореализации и саморазвития личности.

Выводы. Цифровая педагогика дает возможность создания эффективной педагогической реальности, в которой могут применяться цифровые технологии, предполагающие осуществление педагогом и обучающимися реальных действий для воображаемого перемещения в создаваемое виртуальное пространство и исполнение в нем тех видов деятельности, которые малодоступны или невозможны для традиционной учебной среды.

Педагогическая реальность, сочетающая материальную и виртуальную среду, создает условия для духовно-креативного развития как обучающихся, так и педагогов.

Педагогический анализ использования цифровых технологий в качестве инструментов для осуществления учебно-исследовательского, личностно-ориентированного образования подтверждает наличие положительных изменений в мировосприятии педагогов, что влияет и видоизменяет форму и сущность процессов преподавания и учения.

Аннотация. Статья посвящена изучению теоретических аспектов цифровой педагогики, обоснованию ее преимуществ и перспективности в условиях информатизации образования.

Ключевые слова: цифровая педагогика, цифровые технологии обучения, электронные средства обучения, информационные технологии, информационное общество, информатизация образования, принципы цифровой педагогики, функции цифровой педагогики.

Annotation. The article is devoted to the study of theoretical aspects of digital pedagogy, justification of its advantages and prospects in the conditions of Informatization of education.

Keywords: digital pedagogy, digital learning technologies, electronic learning tools, information technologies, information society, Informatization of education, principles of digital pedagogy, functions of digital pedagogy.

Литература:

1. Tchoshanov M. Engineering of Learning: Conceptualizing e-Didactics. Moscow, RF: UNESCO Institute for Information Technologies in Education, 2013. // <http://iite.unesco.org/pics/publications/en/files/3214730.pdf>
2. Арефьев Б.А. Концепция информационного общества // Молодой ученый. – 2014. – №3. – С. 54-56.
3. Борцов Ю.С. Информатизация образования: парадигмальный переход или технологическое приспособление // Гуманитарий Юга России. – 2016. – № 3., Т. 19. – С. 147-154.
4. Дмитриев Д.С. Соловова Н.В. Подготовка преподавателя вуза к применению средств электронного обучения как первый шаг развития цифровой педагогики // Образовательные технологии и общество. – 2018. – № 4. – С. 1002-1013.
5. Сергеева И.В. Цифровой педагог в онлайн образовании. Научные труды Института непрерывного профессионального образования. – 2016. – № 6 (6). – С. 117-122.
6. Стариченко А.Е., Сардак Л.В. Применение современных технических средств обучения в e-learning // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 2. – С. 143-45.

УДК 371

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

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

Постановка проблемы. Становление идентичности является одним из ключевых моментов развития личности, особенно будущего специалиста, характер и содержание работы которого определяется именно личностно-профессиональным контекстом.

Л.Б. Шнейдер под профессиональной идентификацией понимает объективную и субъективное единство с профессиональной группой, делом, которое обеспечивает преемственность профессиональных характеристик (норм, ролей, статусов) личности [5, с. 114]. Профессиональная идентификация как осознание своей принадлежности к определенной профессии, по мнению исследователя, формируется в процессе профессионального образования и активного развития профессиональной компетентности [5, с. 113].

Изложение основного материала исследования. Профессиональная идентификация является неотъемлемой составляющей профессионального самосознания личности. К основным характеристикам профессиональной идентификации личности специалиста исследователи относят:

- принятие ведущих профессиональных ролей;
- принятие ценностей и норм;
- сформированность мотивационной структуры личности [2; 3].

В структуре профессиональной идентичности Г.В. Гарбузова выделяют следующие компоненты:

- убежденность в правильности выбора профессии;
- позитивное отношение к себе как к субъекту учебно-профессиональной деятельности и будущей профессионально-производственной деятельности;
- осознание своей тождественности с профессиональным образом-Я [1].

Для выделения и как можно полной характеристики факторов профессиональной самоидентификации, важным условием является выделение ее уровней или этапов. На основе анализа теоретических источников к уровням (этапам) профессиональной самоидентификации будущего специалиста отнесем следующие:

- профессиональное самоопределение;
- готовность студента к выполнению профессиональных функций;
- отход от репродуктивного выполнения задания в пользу творческого;
- переход к потребности в самодиагностике, самопознанию, рефлексии и тому подобное.

Анализ теоретических источников по проблеме профессиональной идентичности педагога позволяет говорить о том, что в отечественной психологической науке существуют различные подходы относительно определения факторов формирования анализируемого в данном исследовании феномена.

Учеными выделяются различные группы факторов:

- 1) индивидуальные и групповые факторы идентификации;
- 2) нормативные, социальные, социально-психологические, личностные факторы профессиональной идентификации;
- 3) внешние и внутренние детерминанты процесса профессиональной идентификации;
- 4) объективные и субъективные факторы социально-профессиональной идентификации [1; 4].

В частности, Д.В. Шляков изучаемую нами проблему рассматривает с позиций социальной психологии. Автором выделяются объективные и субъективные факторы (детерминанты). Объективные факторы составляют социальные условия профессиональной деятельности, а именно:

- особенности социально-экономического, социально-политических, социально-культурного контекстов развития общества;
- специфика социальных процессов, происходящих в обществе.

К субъективным факторам исследователь относит:

- профессионально-личностные качества педагога;
- социальное самочувствие;
- профессиональное самочувствие [4].

Говоря о проблеме факторов и источников формирования, нам импонирует подход исследовательницы Л.Б. Шнейдер. Определяя компоненты формирования профессиональной идентичности, исследовательница с их учетом уточняет источники (факторы) ее развития и становления.

Так, компонентами формирования профессиональной идентичности будущего специалиста, по мнению Л.Б. Шнейдер, являются следующие:

- эмоционально позитивный фон, на котором происходило получение информации о профессии;
- положительное восприятие себя в качестве субъекта профессиональной деятельности;
- эмоционально-позитивное восприятие своей принадлежности к профессиональному сообществу;
- удачное усвоение (присвоение) прав и обязанностей, норм и правил профессиональной деятельности;
- готовность будущего специалиста принять на себя профессиональную ответственность;
- характер выраженности и самопринятия экзистенциального и функционального «Я»;
- мотивационная активность личности к реализации себя в выбранной профессии [5].

По мнению Л.Б. Шнейдер, на процесс формирования профессиональной идентичности оказывают влияние внутренние и внешние источники. На начальном этапе становления изучаемого в данном исследовании личностного качества преобладают внешние источники (социально значимые): информационно насыщенная окружающая среда; цели и задачи образования; средства его получения; требования профессии к человеку и т.п. [5]. Однако более значимую роль выполняют внутренние источники (психологические факторы), которые соотносятся с указанными выше компонентами формирования профессиональной идентичности.

Выводы. Таким образом, профессиональная идентичность свидетельствует о качественном и количественном принятии личностью:

- 1) себя в значении профессионала;
- 2) конкретной профессиональной деятельности как способа самореализации и удовлетворения собственных потребностей;
- 3) системы ценностей и норм, характерных для данной профессиональной общности.

Однако успешность формирования анализируемого в данном исследовании личностного качества, приобретение им признаков социально-психологической константы возможно только при наличии указанных предпосылок самоутверждения, то есть, при условии обеспечения внутренних (психологических) факторов.

Аннотация. В статье изучается проблема формирования профессиональной идентичности будущего специалиста. В работе проведен анализ подходов ученых относительно сущности феномена профессиональной идентичности, компоненты и факторы формирования профессиональной идентификации как личностного качества будущего специалиста. Основное внимание в работе сосредоточено на изучении внутренних детерминант в структуре данного феномена и обоснованию роли психологических факторов в его формировании.

Ключевые слова: личность, будущий специалист, самоидентификация личности, профессиональная идентификация, компоненты профессиональной идентичности, компоненты процесса формирования профессиональной идентичности будущего специалиста, факторы формирования профессиональной идентичности, внешние факторы, внутренние детерминанты, социальные факторы, психологические факторы.

Annotation. The article studies the problem of forming the professional identity of a future specialist. The paper analyzes the approaches of scientists regarding the essence of the phenomenon of professional identity, components and factors of formation of professional identification as a personal quality of the future specialist. The main attention is focused on the study of internal determinants in the structure of this phenomenon and the justification of the role of psychological factors in its formation.

Keywords: personality, future specialist, self-identification of the individual, professional identification, components of professional identity, components of the process of forming the professional identity of the future specialist, factors of formation of professional identity, external factors, internal determinants, social factors, psychological factors.

Литература:

1. Гарбузова Г.В. Эмпирические критерии формирования профессиональной идентичности студентов // Управление общественными и экономическими системами. – 2007. – № 1. – С. 3-14.
2. Дубовицкая Т.Д. Диагностика уровня профессиональной направленности студентов // Психологическая наука и образование, 2004. – № 2. – С. 82-86.
3. Шавир П.А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности. – М.: Педагогика, 1981. – 96 с.
4. Шляков Д.В. Социально-профессиональная идентификация учителя: социологический анализ: дис. ...канд. социол. наук: 22.00.06. – Ростов-на-Дону, 2008. – 172 с.
5. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЕК, 2004. – 600 с.

УДК 371

КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ КОНСТРУКТИВНО-ГРАФИЧЕСКИХ УМЕНИЙ БУДУЩИХ АРХИТЕКТОРОВ

*ассистент Снатович Анжелика Богдановна
Академия строительства и архитектуры Федерального государственного
автономного образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь)*

Постановка проблемы. Современный этап развития архитектурного образования характеризуется изменением социального заказа на подготовку будущих архитекторов, высокой востребованностью специалистов данной отрасли в современном обществе.

Профессиональная деятельность архитектора связана, прежде всего, с созданием культурных ценностей. В этой связи, исходя из понимания архитектуры как культурной деятельности, актуализируется потребность формирования профессиональной культуры будущих архитекторов в системе их подготовки в высшей школе. Компонентами данного личностного образования специалиста в области архитектурной деятельности выступают:

- профессиональные знания;
- многочисленные компетенции;
- профессионально-значимые личностные качества и умения.

Среди важных умений, которыми должен овладеть будущий архитектор в процессе обучения в учреждении высшего профессионального образования, – конструктивно-графические умения, сформированность которых является составляющей профессиональной культуры и компетентности специалиста в сфере архитектурной деятельности.

Изложение основного материала исследования. Сформированность конструктивно-графических умений будущих архитекторов - это овладение ими комплексом компонентов конструктивно-графической деятельности.

Вслед за Н.Д. Калиной, к ведущим конструктивно-графическим умениям архитекторов отнесем следующие:

- умения координационно-пространственного преобразования;
- аналитико-синтетические умения;
- организационно-управленческие умения;
- умения в области теоретического моделирования;
- умения визуально-графической культуры [2].

Оценка эффективности педагогической деятельности в вузе, направленной на формирование конструктивно-графических умений будущих архитекторов требует проведения своевременной диагностики. Так, и сам процесс формирования вышеуказанных умений, и процесс изучения уровня их сформированности должны реализовываться на основе системы определенных критериев и показателей.

По мнению Н.Д. Калиной, методика оценки уровней сформированности умений будущего архитектора должна реализовываться с позиций различных аспектов:

- оценка с информационно-специализированной стороны позволяет определить сформированность системы знаний, умений, навыков и способов преобразовательных действий;
- оценка с индивидуализированной стороны дает возможность изучить уровень сформированности профессионально-значимых качеств у студентов;
- оценка с личностной стороны позволяет оценить сформированность личностных качеств будущего специалиста, способности реализации себя в профессии [3].

В педагогической науке уровень сформированности того или иного личностного образования определяется по определенной системе критериев [1].

Согласно структуре методики оценки уровня сформированности конструктивно-графических умений будущих архитекторов определим систему общих критериев. В данном ключе уточним, что в рамках данного исследования термин «критерий», вслед за Ю.К. Бабанским, будем понимать как условную меру, которая позволяет осознать явление и на этом основании дать ему оценку.

Итак, к основным критериям определения уровня сформированности конструктивно-графических умений будущих архитекторов отнесем следующие:

1. Когнитивный критерий, позволяющий определить степень освоения студентом основных профессиональных знаний и понятий, умений творчески решать поставленные профессиональные задачи в контексте конструктивно-графической преобразовательной деятельности.

2. Профессионально-личностный (операционно-деятельностный) критерий, позволяющий оценить уровень развития профессионально-значимых качеств, умений, способов преобразовательной деятельности.

3. Индивидуально-личностный (рефлексивный) критерий, отвечающий за мотивы и ценностные установки личности, рефлексию студента в процессе конструктивно-графической деятельности.

Определенный уровень или состояние развития критерия фиксируют показатели – явления или события, по которым можно судить о динамике определенного процесса [5]. З.А. Мендубаева к главным характеристикам показателя относит конкретность и диагностичность, позволяющие ему быть доступным для наблюдения, учета и фиксирования результатов [4].

Система критериев и показателей уровня сформированности конструктивно-графических умений будущих архитекторов наглядно отражена в таблице 1.

Таблица 1

Критерии и показатели уровня сформированности конструктивно-графических умений будущих архитекторов

№ п/п	Критерии	Показатели
1	Когнитивный	- знание основ теории композиции; - знание основ теории изображения на плоскости; - знание различных художественно-графических материалов и техник рисунка, как инструмента и средства для выражения творческих архитектурных идей через воображение и владение способами конструктивно-графического моделирования; - степень информированности, ориентированности будущих архитекторов о способах осуществления профессионально-архитектурной деятельности на основании применения конструктивно-графических изобразительных средств в условиях архитектурного образования и в рамках выполнения архитектурно-проектной деятельности.
2	Профессионально-личностный	- графическая грамотности; - конструкторские умения; - способности проектирования и моделирования; - умения решать композиционные задачи различной сложности в архитектурном конструировании с использованием средств изобразительной деятельности; - умения создавать изображения архитектурных объектов в разном ракурсе, дополнением стафажем и антуражем; - умения воспроизводить изображения архитектурных объектов.
3	Индивидуально-личностный	- уверенность в себе; - готовность к преодолению неудач, жизненная энергия и гармония; - положительная самооценка; - способность саморегуляции и рефлексии; - мотивация к успеху, стимул для самосовершенствования и саморазвития в профессии.

Выводы. Разработанная система общих критериев и показателей позволяет реализовывать формирование конструктивно-графических умений будущих архитекторов в системе их профессиональной подготовки в высшей школе и своевременно проводить диагностику уровня их сформированности у студентов.

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования конструктивно-графических умений будущих архитекторов в процессе их профессиональной подготовки в высшей школе. В работе указаны структура данных умений, разработана система критериев и показателей оценки сформированности конструктивно-графических умений у будущих архитекторов.

Ключевые слова: конструктивно-графические умения, будущие архитекторы, профессиональная культура архитектора, профессиональная компетентность архитектора, уровень сформированности конструктивно-графических умений будущих архитекторов, критерии, показатели, оценка, диагностика.

Annotation. The article is devoted to the problem of formation of constructive and graphic skills of future architects in the process of their professional training in higher education. The paper shows the structure of these skills, developed a system of criteria and indicators for assessing the formation of constructive and graphic skills of future architects.

Keywords: design and graphic skills, future architects, professional culture of the architect, professional competence of the architect, the level of formation of design and graphic skills of future architects, criteria, indicators, evaluation, diagnostics.

Литература:

1. Бабанский Ю.К. Педагогический эксперимент // Введение в научное исследование по педагогике. / Под ред. В. И. Журавлева. – М., 1988.
2. Калина Н.Д. Инновационная технология формирования конструктивно-графических умений у студентов // Вестник Забайкальского государственного университета. – 2009. – № 4. – С. 46-49.
3. Калина Н.Д., Васильева Т.В. Развитие способностей к конструктивно-изобразительной деятельности в условиях архитектурного вуза // Труды ДВГТУ. – Выпуск 126. Изд-во ДВГТУ, 2000. – С. 149-157.
4. Мендубаева З.А. Педагогическая диагностика. Критерии и показатели экспертизы учебной книги // Молодой ученый. – 2012. – №7. – С. 291-299.

5. Семенова Е.А. Критерии и уровни сформированности у студентов технических специальностей вуза информационно-технологической компетентности // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2016. – № 2. – С. 118-123.

УДК 371

КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВКУСА СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

*старший преподаватель кафедры музыкальной педагогики
и исполнительства Теленская Дарья Юрьевна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)*

Постановка проблемы. Сегодня состояние эстетической культуры молодого поколения требует пристального внимания и поисков путей ее совершенствования. В этой связи особого внимания заслуживает процесс формирования художественного вкуса будущих специалистов в ходе реализации их профессиональной подготовки в высшей школе.

В рамках данного исследования формирования художественного вкуса будущих специалистов мы рассматриваем как целеустремленный и многогранный процесс, который должен быть четко структурированным и наполненным глубоким смыслом, а также реализовываться по определенной модели с применением эффективной методики. Применение такой методики и модели требует экспериментальной проверки ее эффективности. Изучение эффективности методической системы, применяемой в учебно-воспитательном процессе, требует проведения диагностики уровня сформированности анализируемого личностного образования. Так, для построения эффективной модели формирования художественного вкуса студенческой молодежи и определения педагогических условий, в которых данный процесс даст наивысший результат, необходимо обращение к методу педагогической диагностики.

Вслед за В.С. Аванесовым, педагогическую диагностику будем рассматривать как систему специфической деятельности педагогов и педагогических коллективов, нацеленную на выявление интересующих свойств личности с целью измерения результатов воспитания, образования и обучения [1].

Изложение основного материала исследования. Определение сформированности того или иного личностного образования в рамках специально организованного педагогического процесса предполагает отбор объективных критериев и показателей. Проблема определения критериев и показателей в эмпирических исследованиях отражена в отечественной педагогике в трудах Ю.К. Бабанского, А.В. Барабанщикова, Н.А. Селезневой, Н.В. Кузьминой и других ученых.

По мнению З.А. Мендубаевой, «Выступая в роли мерила, нормы, критерий служит идеальным образцом, выражает высший, самый совершенный уровень изучаемого явления. Сравнивая с ним реальные явления, можно установить степень их соответствия, приближения к норме, идеалу» [2, с. 296].

Е.А. Семенова уточняет, что состояние развития критерия отражают показатели, представляющие собой явления, по которым определяется динамика определенного процесса [3]. З.А. Мендубаева отмечает, что «главными характеристиками «показателя» являются конкретность, представляющая собой измеритель последнего, и диагностичность, которая позволяет показателю быть доступным для наблюдения, учета и фиксирования» [2, с. 296]. По мнению исследовательницы подбор и использование показателей дает возможность исследователю оценить качество и уровень сформированности определенного личностного образования [2].

Отразив основные положения педагогической диагностики как метода исследования, обратимся к изучению системы критериев и показателей сформированности художественного вкуса студентов учреждений высшего профессионального образования.

Итак, для проведения корректного научного исследования и получения объективных результатов диагностика уровня сформированности художественного вкуса студентов, по нашему мнению, должна реализовываться с учетом следующих критериев:

- ценностно-ориентационного;
- эмоционально-интеллектуального;
- деятельностно-творческого.

Ценностно-ориентационный критерий характеризуется функционированием внешней (общей) установки на формирование художественного вкуса.

Как было отмечено выше, уровень развития личностного качества по определенному критерию фиксируют показатели. В рамках первого критерия в качестве показателей нами были определены следующие:

- направленность художественных интересов и потребностей студентов;
- наличие мотивированного желания получать эстетическое наслаждение от художественных произведений;
- умение оценивать художественное произведение и устанавливать его эстетическую значимость;
- наличие чувства меры (художественно-эстетической);
- накопленные знания и опыт общения с искусством.

Диагностика по ценностно-ориентационному критерию с целью выявления наличия указанных показателей у будущих специалистов, определения степени успешности их учебно-профессиональной деятельности; получения сведений об участии студентов в работе учебного заведения и в художественной самодетельности; о медийных, литературных и других предпочтениях респондентов исследования может реализовываться путем применения методов массового сбора информации (анкетирование, интервьюирование, беседа, опрос, тестирование).

Эмоционально-интеллектуальный критерий определяет степень сформированности внутренней (процессуальной) установки на формирование художественного вкуса. В контексте данного критерия использованы следующие критерии:

- умение студентов адекватно и полноценно воспринимать художественное произведение;
- наличие у них сформированных эстетических и художественных представлений;
- степень развитости художественного чувства респондентов;
- способность студентов к эстетическому сопереживанию;
- уровень интеллектуального развития;
- степень развитости ассоциативного мышления (умения сравнивать и сопоставлять художественное произведение с художественным идеалом);
- обоснованность оценочных суждений.

Работа с респондентами в рамках данного критерия может быть реализована с применением методов изучения индивидуальных особенностей художественной деятельности студентов (беседа, опрос, наблюдение, интервью).

Деятельностно-творческий критерий характеризуется рефлексивной функцией возвратно-направленной установки последствия формирования художественного вкуса и используется в процессе диагностирования склонности студентов к познанию своих разносторонних проявлений. К показателям по данному критерию были отнесены следующие:

- наличие у студентов интереса и устойчивой художественно-эстетической потребности в реализации собственного творческого замысла;
- характер художественно-эстетической готовности будущих специалистов (умение создавать эстетически выразительные художественные произведения);
- наличие у студентов художественно-творческих умений.

Исследование в рамках данного критерия может осуществляться путем использования метода педагогического наблюдения, беседы, опроса, метода экспертных оценок, диагностирования и метода творческих заданий.

Выводы. В завершение заключим, что указанные критерии и их показатели органично связаны между собой как целостное функциональное образование, структура которого соответствует характеру взаимосвязей иерархической системы установок. По нашему мнению, отображенная в данной статье система критериев и показателей сформированности художественного вкуса студентов высших учебных заведений является эффективным исследовательским инструментарием, так как данная система была разработана с учетом структурных компонентов художественного вкуса как сложного интегративного личностного образования.

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования художественного вкуса студентов в процессе их обучения в высшей школе. В работе обоснована потребность разработки модели формирования указанного личностного качества будущих специалистов и эффективной методической системы внедрения модели в учебно-воспитательный процесс вуза. Анализ эффективности модели требует проведения диагностики сформированности художественного вкуса студентов на начальном и заключительном этапе эксперимента. В статье представлена система критериев и показателей сформированности художественного вкуса студентов высших учебных заведений, которая может использоваться при реализации диагностики указанного личностного свойства будущих специалистов.

Ключевые слова: художественный вкус, педагогическая диагностика, критерии и показатели сформированности художественного вкуса студентов, методы педагогической диагностики.

Annotation. The article is devoted to the problem of forming the artistic taste of students in the process of their education in higher education. The paper substantiates the need to develop a model for the formation of this personal quality of future specialists and an effective methodological system for implementing the model in the educational process of the University. Analysis of the effectiveness of the model requires a diagnosis of the formation of students' artistic taste at the initial and final stage of the experiment. The article presents a system of criteria and indicators for the formation of artistic taste of students of higher educational institutions, which can be used in the implementation of diagnostics of this personal property of future specialists.

Keywords: artistic taste, pedagogical diagnostics, criteria and indicators of students' artistic taste formation, methods of pedagogical diagnostics.

Литература:

1. Аванесов В.С. Определение, предмет и основные функции педагогической диагностики // Педагогическая диагностика. – 2002. – № 1. – С. 41-44.
2. Мендубаева З.А. Педагогическая диагностика. Критерии и показатели экспертизы учебной книги // Молодой ученый. – 2012. – №7. – С. 291-299.
3. Семенова Е.А. Критерии и уровни сформированности у студентов технических специальностей вуза информационно-технологической компетентности // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2016. – № 2. – С. 118-123.

магистрант Ткачук Людмила Григорьевна

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым
«Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь)

Постановка проблемы. В современных условиях проблема управления дошкольным образовательным учреждением средствами информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) становится одной из самых актуальных. Ее сущность заключается в том, что в управленческой деятельности зачастую средства ИКТ используются не эффективно. Недостаточное количество методических материалов по исследованию эффективности управления дошкольным образовательным учреждением средствами информационно-коммуникационных технологий обуславливает актуальность данной статьи.

Изложение основного материала исследования. Отличительной особенностью современной системы образования является резкое возрастание прямых и обратных потоков информации по всей вертикали управления. На смену традиционным формам работы с информацией приходят компьютерные технологии управленческого назначения. Хранение, обработка, получение, передача, анализ информации, уменьшение бумажного потока посредством компьютерных сетей представляет возможность ускорения процесса управленческой деятельности и повышения её эффективности.

Состояние проблемы управления дошкольным образовательным учреждением в современных условиях характеризуется его усиленной информатизацией [1].

Сущностью информатизации управления ДОО является процесс информационного обеспечения управленческой деятельности на основе применения информационно-коммуникационных технологий, современной вычислительной техники и средств связи [5]. К таким средствам традиционно относят: персональные компьютеры, оргтехнику (теле- и видео аппаратуру, принтеры, ксероксы, сканеры и пр.), а также мультимедийные технологии, оборудование и Интернет.

В настоящее время руководители дошкольных образовательных учреждений заинтересованы в современных способах управления информационной образовательной средой. Это вызвано необходимостью систематизации в разработке, накоплении и практическом применении информационных образовательных ресурсов [3]. Образовательный процесс в детском саду можно рассматривать как информационный, связанный с организацией производства, хранения, обмена и потребления различной информации. Таким образом, среду, в которой данный процесс протекает, можно рассматривать в качестве информационной среды [4].

Для исследования эффективности управления дошкольным образовательным учреждением средствами информационно-коммуникационных технологий была выбрана следующая методика.

Основываясь на теоретические положения исследования [2; 6], были выделены критерии и показатели эффективности управления дошкольным образовательным учреждением средствами информационно-коммуникационных технологий: материально-технический, мотивационный, деятельностный.

Соответственно к каждому критерию были подобраны эмпирические методы исследования, методики для проведения диагностической работы по выявлению уровня эффективности управления дошкольным образовательным учреждением средствами информационно-коммуникационных технологий (таблица).

Таблица

Диагностический инструментарий эффективности управления дошкольным образовательным учреждением средствами информационно-коммуникационных технологий

Критерии	Показатели	Методики
Материально-технический	– техническая оснащенность дошкольного учреждения средствами информационно-коммуникационных технологий; – рациональность движения информационных потоков и документооборота по вертикали.	– анализ предметно-пространственной среды ДОО на предмет оснащенности средствами ИКТ; – анализ структуры управления ДОО и его информационных потоков.
Мотивационный	– стремление управленческого персонала использовать в своей профессиональной деятельности средства ИКТ; – желание повышать навыки использования информационно-коммуникационных технологий.	– анализ сайта ДОО на наличие актуальной (постоянно обновляющейся) информации; – беседа с руководством ДОО и педагогическим коллективом.
Деятельностный	– умение создавать автоматизированную систему управленческой документации, информационной среды дошкольного учреждения; – умение оперативно доводить до сведения сотрудников нормативные, инструктивные, методические документы с помощью средств информационно-коммуникационных технологий.	– анализ информационной образовательной среды ДОО; – наблюдение за методическим руководством и контролем правил работы с документами ДОО

Используя уровневый подход для исследования эффективности управления дошкольным образовательным учреждением средствами информационно-коммуникационных технологий была использована шкала, предусматривающая три основных уровня, соответствующих полноте сформированности ее показателей: высокий (оптимальный), средний (достаточный) и низкий (недостаточный).

Проведенная работа согласно представленному диагностическому инструментарию показала, что информационная образовательная среда дошкольного учреждения, принимающего участие в экспериментальной работе, находится еще в стадии своего становления.

Анализ предметно-пространственной среды МБ ДОУ №79 «Чайка» на предмет оснащенности средствами ИКТ показал, что в детском саду имеются следующие технические средства обучения: 4 компьютера; 7 ноутбуков; 5 принтеров: из них 1 с multifunctional управлением, 1 – цветной; 10 телевизоров; 3 музыкальных центра. Кроме того, для обеспечения безопасности образовательного пространства МБДОУ № 79 «Чайка», установлена система видеонаблюдения, а также программное обеспечение для руководителя дошкольного учреждения, чтобы иметь возможность удаленного контроля за эффективностью работы сотрудников при отсутствии заведующей на рабочем месте.

Администрация ДОУ, специалисты владеют компьютером и имеют его в личном пользовании. Делопроизводство организовано на базе использования программ Microsoft Word, Microsoft Excel. Табличный процессор Excel позволяет легко проводить обработку данных, быстро выполнять сложные подсчеты и наглядно представлять их в виде таблиц. Для более оперативного взаимодействия в учреждении частично создана локальная сеть, позволяющая ускорить работу с информацией. А также используются приложения для быстрого обмена сообщениями (Viber, Watsap).

Проведенный анализ информационных потоков позволил определить основные взаимосвязи внутри подразделений и их уровни. Также был сделан вывод о том, что оптимизация информационных потоков на уровне показателей, должна сократить объем информации, циркулирующей в системе и тем самым повысить эффективность работы МБДОУ №79 «Чайка».

В тоже время, стоит отметить, что наличие информационно-коммуникационных средств и их использование в управлении ДОУ еще не говорит о том, что это делается эффективно. Проведенный анализ показал, что имеются отдельные аспекты в управленческой деятельности, которые можно оптимизировать с помощью средств ИКТ.

В дошкольном учреждении имеется современная техническая база: компьютеры, ноутбуки, телевизоры, музыкальные центры, мультимедийное оборудование, есть выход в Интернет. Администрация, специалисты, педагоги ДОУ используют в своей работе Интернет-ресурсы. С информацией о деятельности учреждения можно ознакомиться на сайте, которая периодически обновляется. В тоже время, хотя многие сотрудники умеют создавать электронные документы, хранить и передавать их, но они испытывают значительные затруднения в обработке информации средствами ИКТ и предпочитают использовать в своей деятельности их бумажные аналоги, что приводит к хаотичным несистемным движениям информационных потоков по вертикали, дублированием информации в бумажном и электронном виде, что, в конечном счете, не снижает нагрузку, а увеличивает ее.

Выводы. Нами был сделан вывод, что единство усилий всех сотрудников ДОУ повышает эффективность управления и возможности достичь общих целей организации. Совершенно недостаточно того, что каждое подразделение и каждый сотрудник дошкольного учреждения будет работать эффективно сам по себе. Руководство должно рассматривать возможность скоординированных действий всех сотрудников. Информационно-коммуникационные технологии – это действенная технология управления, которая может перевести процесс на качественно новый уровень и, в свою очередь, оптимизировать управленческую деятельность.

Аннотация. В статье рассматривается методика исследования эффективности управления дошкольным образовательным учреждением средствами информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Определены критерии, показатели и уровни эффективности управления дошкольным образовательным учреждением средствами ИКТ. Подобран диагностический инструментарий, представлено описание его проведения. Проанализированы и обобщены результаты констатирующего эксперимента, сделаны выводы о затруднениях в работе сотрудников ДОУ для планирования дальнейшей работы.

Ключевые слова: информационно-коммуникационная образовательная среда; ИКТ компетентность, информационная инфраструктура управления ДОУ, информационные ресурсы, информационные технологии, коммуникационные технологии.

Annotation. The article discusses the methodology for studying the effectiveness of managing a preschool educational institution using the means of information and communication technologies. Criteria, indicators and levels of management effectiveness of a preschool educational institution by means of information and communication technologies are defined. Diagnostic tools were selected, a description of its implementation is presented. The results of a stating experiment are analyzed and summarized, conclusions are made about difficulties in the work of employees of a preschool institution for planning further work.

Keywords: information and communication educational environment; information and communication competence, information infrastructure management of a preschool institution, information resources, information technology, communication technology.

Литература:

1. Андреев А.А. Некоторые проблемы педагогики в современных информационно-образовательных средах / А.А. Андреев // Инновации в образовании. – 2004. – № 6. – С. 98-101.
2. Гордиенко Т.П. Использование информационных и телекоммуникационных технологий в образовательном процессе высшей школы / Т.П. Гордиенко, Н.В. Горбунова, О.Ю. Смирнова, А.А. Хрулева. – Ялта, 2016. – 232 с.
3. Кириенко С.Д. Использование образовательных технологий в практике работы дошкольных образовательных организаций / С.Д. Кириенко // Актуальные проблемы дошкольного образования: основные тенденции и перспективы развития в контексте современных требований. Сборник материалов XIV международной научно-практической конференции. - Челябинск: Изд-во Челяб. гос. ун-та, 2016. – С. 226-232.

4. Уваров А. Информатизация образования как инновационный процесс / А. Уваров, Г. Водопьянов // Народное образование. – 2007. – № 9. – С. 139-145.
5. Малиатаки В.В. Информационная образовательная среда: исторический аспект / В.В. Малиатаки // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2008. – № 82-2. – С. 103-108.
6. Кузбецкий А. Информационно-коммуникативные технологии в управлении образованием / А. Кузбецкий, Т. Смыковская // Народное образование. – 2008. – №1. – С. 105-112.

УДК 371

РАЗВИТИЕ СТУДЕНЧЕСКОГО СПОРТА В РОССИИ КАК АКТУАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

*аспирант Туровский Александр Николаевич
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)*

Постановка проблемы. Сегодня вся мировая общественность, представители науки, культуры и социальных институций направляют разнообразные усилия на повышения уровня экологии и состояния здоровья людей. Не стоит в стороне относительно решения указанных проблем и система образования России. По мнению А.А. Авладеева, в современных условиях при ухудшении состояния экологии, агрессивности внешней окружающей среды, а также с учетом экономических реалий существенно возрастает значение проблемы сохранения и повышения уровня здоровья подрастающего поколения как резерва развития отечественного общества. Учет этих проблем обосновывает потребность применения современных образовательных технологий с целью обеспечения субъектам процесса образования комфортных здоровьесберегающих социальных, физических, психических и духовных условий, реализации пропаганды здорового образа жизни среди молодежи, развития физических способностей студентов [1].

Изложение основного материала исследования. В последние десятилетия противоречие между пониманием необходимости формирования физической культуры и недостаточно разработанной педагогической системой реализации этого процесса во многом предопределило критическую ситуацию, характерную для современной системы физического воспитания студенческой молодежи. Понимание этой ситуации со стороны как государства в целом, так и педагогической наукой в частности обосновало потребность разработки конкретных шагов по решению указанного противоречия.

Так, на данном этапе развитие здоровья молодежи и спортизация студенчества в образовательном пространстве России являются не просто актуальными вызовами времени, но требованиями государственной политики в сфере образования. Так, сущность аспекты и направления развития российского студенческого спорта в системе высшего профессионального образования регламентируются статьями № 19 и 28 Федерального закона № 329-ФЗ от 04.12.2007 «О физической культуре и спорте в РФ», Федеральным законом № 384-ФЗ от 3 декабря 2011 г. «О внесении изменений в Федеральный закон «О физической культуре и спорте в Российской Федерации», статьей 84 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» N 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года [2; 6; 7].

В статье 2 ФЗ № 384 представлено определение категории «студенческий спорт», отражающее современное видение данного понятия. Согласно дефиниции, представленной в законе, указанный термин означает часть спорта, направленную на физическое воспитание и физическую подготовку обучающихся в профессиональных образовательных организациях и образовательных организациях высшего образования, их подготовку к участию и участие в физкультурных и спортивных мероприятиях, в том числе в официальных физкультурных и спортивных мероприятиях [6].

Так, студенческий спорт представляет собой обобщенную категорию деятельности студентов в форме соревнований и подготовки к ним с целью достижения предельных результатов в избранной спортивной специализации. Это требует от студента проявления максимальных психологических кондиций, мобилизации его резервных возможностей.

На современном этапе структура студенческого спорта в образовательном пространстве РФ представлена тремя основными сегментами:

- профессиональный спорт;
- полупрофессиональный спорт;
- любительский (массовый) спорт [3].

Реальная ситуация говорит о том, что основными направлениями работы вузов являются развитие полупрофессионального и любительского сегментов студенческого спорта, так как воспитание профессиональных спортсменов входит в перечень задач узконаправленных образовательных учреждений [4]. Развитие указанных сегментов, по словам А.А. Авладеева, проявляется в благоприятствовании инициативам по развитию тренировочного и соревновательного процессов, инфраструктуры, различных спортивных практик, а также материального и методического сопровождения [1].

Физическое воспитание и массовый спорт в сфере высшего образования направлены сегодня на обеспечение воспитания у студентов потребности самостоятельно овладевать знаниями, умениями и навыками управления физическим развитием человека средствами спорта, физического воспитания и обучения, применять приобретенные ценности в жизнедеятельности будущих специалистов.

Выводы. Сегодня в педагогической теории и практике относительно вопросов физического воспитания и спортизации студенческой молодежи ведутся дискуссии, предметом которых являются методологические основы и методическое обеспечение реализации студенческого спорта в системе высшего профессионального образования. Анализ научных публикаций и диссертационных исследований позволяет определить наиболее острые аспекты проблемы студенческого спорта, изучающиеся в педагогической науке сегодня, среди них:

- место и значение студенческого спорта в системе образования и воспитания молодежи;

- поиск путей совершенствования организационной структуры студенческого спортивного движения;
- направления и формы организации сетевого сотрудничества вузов с государственными, общественными и другими организациями по вопросам физического воспитания и спота студенческой молодежи;
- поиск путей совершенствования материально-технического обеспечения спортивной подготовки и физического развития студентов;
- разработка научно-методического обеспечения организации студенческого спорта в отечественных современных вузах [5].

По нашему мнению, на современном этапе развития педагогической науки, относительно решения проблемы спортизации студенчества, наряду с вышеизложенными, требуют детального изучения следующие аспекты:

- разработка образовательных программ спортизации студентов, интегрированных с программами профессиональной подготовки будущих специалистов;
- формирование системы принципов реализации спортивного развития студентов;
- определение методологических подходов, учет которых позволит реализовывать спортивную деятельность студентов в вузе с учетом гендерных, национальных, социальных, интеллектуальных и возрастных особенностей;
- определение основных организационно-педагогических и психолого-педагогических условий организации целостной системы студенческого спорта в высшей школе;
- разработка модели реализации организационно-педагогических условий развития студенческого спорта в условиях вуза.

Аннотация. В статье обосновывается значимость физического развития и воспитания современной молодежи, что актуализирует необходимость организации и реализации форм студенческого спорта в вузах России. В работе проблема студенческого спорта обоснована не только как остросоциальная, отраженная в государственных нормативных документах, но и педагогическая. В исследовании отражена структура студенческого спорта в современном высшем образовании. В работе определены основные аспекты изучаемой проблемы, которые активно исследуются современными учеными в области педагогической науки. Автором указаны аспекты проблемы, требующие детального научного изучения и дальнейшей разработки.

Ключевые слова: спорт, студенческий спорт, педагогическая проблема, законодательные документы, нормативное обеспечение проблемы студенческого спорта, спортизация студенческой молодежи, физическое воспитание, физическое развитие, методологические основы, научно-методическое обеспечение, материально-техническое обеспечение, педагогические условия, принципы, подходы, модель.

Annotation. The article substantiates the importance of physical development and education of modern youth, which actualizes the need to organize and implement forms of student sports in Russian universities. In this work, the problem of student sports is justified not only as an acute social problem, reflected in state regulations, but also as a pedagogical one. The study reflects the structure of student sports in modern higher education. The paper defines the main aspects of the problem being studied, which are actively studied by modern scientists in the field of pedagogical science. The author identifies aspects of the problem that require detailed scientific study and further development.

Keywords: sports, student sports, pedagogical problem, legislative documents, normative support of the problem of student sports, sportization of student youth, physical education, physical development, methodological foundations, scientific and methodological support, material and technical support, pedagogical conditions, principles, approaches, model.

Литература:

1. Авладеев А.А. Концепты развития студенческого спорта в России // Молодой ученый. – 2016. – №10. – С. 430-434.
2. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" N 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года с изменениями 2019 года // <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/>
3. Дзвоник В. Учиться смотреть на спортивные события глазами обывателя // Studentsport.ru – 2016. – 2 фев. – URL: <http://studentsport.ru/news/interview/3843505/> (Дата обращения: 15.05.2016)
4. Хуснутдинов К.С. Массовый спорт в Российской Федерации как объект социального регулирования: Автореф. дис. канд. соц. наук. – Казань, 2004.
5. Майборodin С.В., Габиров А.Б., Воровский А.А., Саенко С.Г. Состояние, проблемы и пути развития студенческого спорта // Современные тенденции развития науки и технологий. – 2015. – № 2-9.
6. Федеральный закон от 3 декабря 2011 г. N 384-ФЗ "О внесении изменений в Федеральный закон "О физической культуре и спорте в Российской Федерации" (с изменениями и дополнениями) // <http://base.garant.ru/70100056/#ixzz6DXsLPINW>
7. Федеральный закон от 04.12.2007 N 329-ФЗ (ред. от 02.08.2019) "О физической культуре и спорте в Российской Федерации" // <https://legalacts.ru/doc/federalnyi-zakon-ot-04122007-n-329-fz-o/>

доцент Федорова Татьяна Анатольевна

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

Постановка проблемы. Обучение иностранным языкам для специальных целей является сегодня чрезвычайно востребованной сферой деятельности в связи с разнообразием возможностей получения знаний по специальности на иностранных языках. Потребность в их изучении имеет место как в стенах университетов, так и в профессиональной среде с технической и технологической доминантой. Эта потребность выходит на первый план для тех, кто ориентирован на изучение языка специальности и от кого требуются специальные языковые навыки.

Изложение основного материала исследования. Факторами, мотивирующими освоение языка специальности, являются многочисленные возможности получения дополнительной профессиональной подготовки на иностранном языке, необходимость работать с иностранной документацией, участие в международных программах сотрудничества и мобильности студентов, аспирантов, научно - технических работников и специалистов технических университетов и других образовательных и научно-исследовательских учреждений.

Этот процесс вписывается в функциональный подход к обучению и преподаванию, где целью языковой подготовки является не овладение языком как таковым, а доступ к языковым умениям в ситуациях идентичных профессиональной или академической коммуникации [1]. Задача педагога, обучающего иностранному языку специальности, заключается в организации учебного процесса, позволяющего студентам приобрести языковые компетенции необходимые для выполнения коммуникативных задач: устного восприятия иностранной речи, письменного воспроизведения услышанного, понимания письменной речи по изучаемой дисциплине, а также редактирования и презентации докладов и выступлений.

Мы исходим из того, что освоение иностранного языка за короткий срок – это сложная когнитивная задача, достижение которой требует прохождения нескольких этапов. Наш подход к обучению иностранному языку специальности ориентирован на решение узко направленных задач, адаптированных к лингвистическим потребностям, поскольку разработан для формирования знаний, умений и навыков в профессиональной сфере: например, использования формул и клише делового общения, ознакомления с бухгалтерским отчётом или руководством по эксплуатации, применения навыков стрессоустойчивости. Методы обучения иностранному языку специальности больше нацелены на лингвистические, нежели чем поведенческие компетенции. Например, чтобы развить компетенцию аргументирования, следует обучить построению доказательств, то есть умению использовать обороты речи, выражающие причинно-следственные соотношения, противопоставление двух утверждений, описания и сравнения.

Преподавание иностранного языка специальности связано с содержанием специальности, малоизвестной преподавателю иностранного языка, что требует иного подхода к процессу обучения, нежели чем на занятиях по общему курсу.

Любая специальная программа разрабатывается в соответствии с профилем целевой аудитории, поскольку должна быть адаптирована к ней. Следует профессионально планировать соотношение преподавания иностранного языка с другим дисциплинарным полем, в нашем случае инженерным образованием в Самарском государственном техническом университете.

Наша деятельность как педагогов, прежде всего, заключалась в определении потребностей обучаемых. Для этого мы проанализировали один из курсов по специальности на французском языке, а именно, электротехники, чтобы выявить многократно повторяющиеся элементы в этом виде дискурса, и таким образом, установить систему отсчёта. Этот анализ был произведён на основе аутентичных документов и позволил нам определить языковые инструменты необходимые обучаемым.

Мы разработали тест для оценки языковых знаний, предназначенный для студентов, с целью выявления эффективности усвоения необходимых языковых элементов у этой категории обучаемых. При этом, несоответствие между требуемым и приобретённым набором языковых элементов позволило нам определить потребности обучаемых, а затем разработать специальную учебную программу и необходимое дидактическое сопровождение.

Анализ аутентичного спецкурса электротехники на французском языке позволил нам констатировать, что большинство текстов представляют собой изложение, для которых характерно использование предложений, содержащих утверждения и особую пунктуацию, по преимуществу двоеточие и скобки, которые вводят объяснение, определение, детализацию или дополнительную информацию, а также примеры и формулы.

Другая характеристика дискурса электротехники – это преобладание определённых грамматических и лексических средств, таких, как логические связи, например, для выражения цели, причины и следствия, которые позволяют вводить объяснения, что характерно для текстов, содержащих изложение. При этом задача преподавателя иностранного языка специальности - исключить амбивалентность и непонимание адекватного использованию таких структур. Например, во французском языке один и тот же союз может вводить условие и противопоставление («si» - «если»). Обучаемые склонны видеть в нём выражение условия, в то время как в техническом тексте логическая связь может представлять собой противопоставление. Следовало бы также обратить внимание обучаемых, которым всегда объясняли, что логические связи выражаются союзами и союзными оборотами, что эти же связи, например, причины и следствия, могут выражать глаголы. В этом случае мы сможем избежать амбивалентности в восприятии иноязычного высказывания.

При развитии восприятия иноязычного текста, прежде всего, важно ориентировать студентов на понимание смысла всего высказывания, а не отдельных слов. Чтобы проиллюстрировать эту мысль, можно предложить несколько упражнений на высказывания в пассивной форме на французском языке, для построения которых используется глагол «быть» во всех временах, в том числе в настоящем, в отличие от

русского языка. При этом следует обратить внимание обучаемых на значительно более высокую частотность употребления пассивных конструкций в техническом дискурсе.

Залог и времена глаголов также являются важными языковыми средствами в модуле французского языка технических специальностей. Хотя настоящее время действительного залога преобладает в исследуемом виде дискурса, другие времена и наклонения часто создают проблемы для студентов. Например, простое будущее время может выражать в разных контекстах различную степень вероятности.

Условное наклонение используется, чтобы обозначить действие в будущем, но не достоверное, выполнение которого зависит от условия, выраженного или нет.

Для текстов, содержащих изложение, характерно отсутствие указания на действующее лицо. Для этого используется неопределённо - личное местоимение или безличные обороты. Тем самым подчёркивается объективность изложения, в котором главная цель – передача информации. Объективность достигается также за счёт номинализации.

Кроме того, в курсе электротехники присутствует значительное количество иллюстративного материала разного рода. С одной стороны, это графические изображения (графики, схемы, таблицы, чертежи, рисунки, кривые). С другой стороны, это формулы и уравнения, вводимые специальными знаками пунктуации или речевыми формулами. Будет полезно активизировать эти структуры в работе с обучаемыми, которые научатся быстро распознавать ссылки на примеры и доказательства, а также лексику и грамматические конструкции, свойственные прочтению графических изображений.

Этап прочтения и интерпретации графических изображений представляется нам очень важным, поскольку речь идёт не только об умении читать, понимать и составлять тексты с изложением, но и читать и интерпретировать графические изображения, которые их иллюстрируют и содержат не только количественную информацию, но также зачастую информацию о качественных характеристиках. Следовательно, предметом изучения становится лексика для обозначения количественных характеристик, переменных, логических связей и номинализация.

В курсе французского языка специальности распознавание определения – это важный этап в таком виде речевой деятельности, как изучающее чтение. Определения формулируются с помощью разнообразных устойчивых словосочетаний [2]. Например, в математике наиболее распространённой морфосинтаксической структурой является: «а» называется «б», в то время как в физике – это конструкции типа: «а» образована «б» и «в» или «а» состоит из «б» и «в». В экономических и социальных науках предпочтение отдаётся следующей схеме определения: «а» это «б», где: «а» представляет собой определяемый элемент (объект определения), а «б» - предложение, которое представляет собой содержание определения.

Другой аспект курса французского языка специальности, требующий рассмотрения – это восприятие устной академической речи. Мы предложили студентам тест, в котором им следует определить все высказывания, которые являются частью лекции по специальности или принадлежат лектору этого курса, комментирующего её. Этот задание может быть выполнено письменно студентами, испытывающими наибольшие трудности в восприятии устной академической речи, затем устно.

Выводы. Мы сделали акцент на развитие лингвистической компетенции в курсе иностранного языка, что позволит избежать ошибок речевой деятельности в процессе овладения языком специальности. В качестве итога мы можем констатировать, что французский язык специальности не является отдельным языком, предназначенным только для специалистов определённой области, но уходит корнями в живой естественный язык, беря оттуда определённые лингвистические средства, необходимые языку данной специальности. Понятие специального языка очень прагматично, это общий язык, ориентированный на специальные знания [3].

Кроме того, особенности языка специальности не ограничиваются синтаксическим аспектом, но затрагивают также и лексический аспект, где преподаватель французского языка является абсолютно компетентным в словообразовании, в то время как в терминологии требуются компетенции специалистов конкретной отрасли. Область французского языка специальности обширна и требует дополнительных исследований.

Аннотация. Данное исследование посвящено изучению содержания курса французского языка для академических и профессиональных целей, лексико- грамматических особенностей французского языка технических специальностей. Организация спецкурса французского языка, учитывающая потребности обучаемых, создаёт условия для мотивации. В процессе обучения языку специальности решается проблема интегрирования грамматики и лексики по специальности.

Ключевые слова: иностранный язык для специальных целей, язык академического и профессионального общения, функциональный подход, язык технических специальностей.

Annotation. The paper deals with the research of the 'French for Academic and Professional Purposes' content, grammar and vocabulary peculiarities of the technical French Language. Carrying out the course 'French for Specific Purposes' based on students needs increases motivation. Teaching the language for specific purposes helps to solve the problems of grammar and special vocabulary integration.

Keywords: Foreign Language for Specific Purposes, academic and professional language, functional approach, technological language.

Литература:

1. Cuj J.-P. Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris: CLE international, 2003. P. 109.
2. Galisson R. & Coste D. Dictionnaire de didactique des langues. Paris: Hachette, 1976. P. 404
3. Lerat P. Les langues spécialisées. Paris : Presses Universitaires de France (linguistique nouvelle), 1995. P. 20.

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

Постановка проблемы. В период модернизации образования ведущей задачей ученых и педагогов-практиков является поиск современного подхода к учебно-воспитательному процессу, формирование и внедрение новых методов и технологий обучения.

Так, в современной педагогической литературе одним из наиболее широко употребляемых терминов является «технология». Анализ теоретических источников позволяет говорить о наличии в педагогике таких терминов, как «технология обучения» и «педагогическая технология» [3].

По мнению В.П. Беспалько, педагогическая технология это содержательная техника реализации учебного процесса [1]. Данный термин рассматривается В.М. Монаховым, как набор процедур, обновляющих профессиональную деятельность учителя и гарантирующих конечный планируемый результат [4]. В свою очередь «технология обучения», по мнению М.А. Чошанова, представляет собой составную процессуальную часть дидактической системы [7].

Как видим из приведенных определений, понятие педагогической технологии шире технологии обучения. В данном исследовании мы, разделяя мнение М.В. Кларина, под термином «педагогическая технология» будем понимать системную совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных, и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей [2].

Изложение основного материала исследования. «Одной из основных задач учителя начальной школы является развитие у детей способности применять полученные знания на практике, а также адаптироваться в современном мире и суметь реализовать себя в будущем. Одним из способов решения этих вопросов является применение современных педагогических технологий в процессе образования, которые позволяют разнообразить формы и средства обучения, повышать творческую активность учащихся, развивать познавательные способности» [5, с 1252].

Использование современных педагогических технологий во время обучения, воспитания и развития младших школьников позволяет разнообразить формы и средства учебного процесса, повышать творческую активность учащихся, развивать познавательные способности.

Сегодня в системе начального образования применяются разнообразные традиционные и инновационные педагогические технологии, направленные на повышения уровня качества образования и оптимизации процесса усвоения знаний детьми, обретения ими универсальных учебных действий и компетенций. Учитывая специфику возраста обучающихся начальной школы, а также проблему адаптации детей после детского сада в новой для них социально-образовательной среде, наряду с эффективными педагогическими технологиями, должны иметь место игровые технологии обучения.

Существуют различные подходы к определению понятия «игровые технологии». В данном исследовании нам импонирует подход, согласно которому игровая технологи понимается как игровая форма взаимодействия педагога и обучающихся, которая способствует формированию умений решать задачи на основе компетентного выбора альтернативных вариантов через реализацию определенного сюжета.

Стоит уточнить, что игровые педагогические технологии не предусматривают на уроке процесс развлечения. Наоборот, их сущность заключается в реализации учебно-познавательной деятельности в игровой форме. В данном контексте речь идет о педагогических (дидактических) играх. По словам Г.К. Селевко, «педагогическая игра имеет четко поставленную цель обучение и соответствующий педагогический результат, которые можно обосновать, выделить в явном виде и охарактеризовать учебно-познавательной направленностью» [6, с. 52].

Игровые технологии базируются на игровых особенностях. Как и любая деятельность, игра имеет свою структуру: постановка целей, планирование, достижение цели, анализ результатов. Кроме того, компоненты игровой деятельности: действие, роль, реальные отношения между игроками, игровые действия, подстановка реальных предметов и явлений условно.

В учебно-воспитательном процессе начальной школы наиболее распространенным является применение дидактических (обучающих) игр, выступающих средством формирования у обучающихся новых знаний и компетенций. Дидактические игры способствуют решению коммуникативных и социальных задач обучения, соответствуют психолого-возрастным особенностям и физиологическим возможностям младших школьников, учитывают их потребности и интересы, развивают речь, мышление, наблюдательность, сообразительность, внимание, память, сенсорную ориентацию и т.п.

Говоря о применении игровых технологий в образовательном процессе начальной школы, стоит уточнить те психолого-педагогические условия, учет которых позволяет повысить эффективность их использования при обучении, воспитании и развитии младших школьников. К важным психолого-педагогическим условиям реализации игровых технологий отнесем следующие:

- доступность содержания игры психологическим особенностям и возрастным возможностям обучающихся, соответствие содержания и формы игры их потребностям, интересам и учебному опыту;
- соответствие содержания игры цели и задачам урока;
- проведение игр на основе ситуаций, адекватных реальным коммуникативным и социальным ситуациям;
- разнообразие видов дидактической игры в учебно-воспитательном процессе;
- применение игр, стимулирующих мотивацию учения, вызывающих у младших школьников интерес и желание удачно выполнить поставленную задачу, способствующих совершенствованию их физиологических качеств и адаптации к школьной социально-образовательной среде;
- создание на уроках доброжелательной, творческой атмосферы;

- организация учебного сотрудничества педагога и младших школьников на всех этапах проведения внедрения игровой технологии;
- использование объективных критериев оценки успешности игровой деятельности младших школьников [8].

Выводы. Таким образом, внедрение инновационных технологий в учебно-воспитательный процесс начальной школы является важным шагом для лучшего усвоения знаний, совершенствования умений и навыков, формирования компетенций младших школьников. Использование игровых технологий в системе начального образования позволяет реализовывать процесс усвоения детьми знаний не принудительно, а заинтересовывать обучающихся в их изучении.

Эффективность применения игровых технологий в системе начального образования, по нашему мнению, будет достигнута путем использования дидактических игр в комплексе с другими педагогическими технологиями, а на основе учета указанных в данном исследовании психолого-педагогических условий организации игровой обучающей и развивающей деятельности младших школьников.

Аннотация. Статья посвящена изучению проблемы технологизации начального образования в период его модернизации. В работе обосновывается необходимость применения в учебно-воспитательном процессе начальной школы инновационных педагогических технологий с целью повышения уровня результатов образовательной деятельности. В исследовании обосновывается сущность игровых педагогических технологий, понятий «педагогическая игра» и «дидактическая игра», раскрывается педагогический потенциал игровых технологий в начальном образовании. В статье указаны психолого-педагогические условия повышения эффективности применения игровых технологий в учебно-воспитательном процессе начальной школы на современном этапе.

Ключевые слова: педагогическая технология, технология обучения, инновационные педагогические технологии, игровые технологии, дидактические игры, педагогические игры, психолого-педагогические условия, учебно-воспитательный процесс начальной школы, младшие школьники.

Annotation. The article is devoted to the study of the problem of technologization of primary education in the period of its modernization. The paper substantiates the need to use innovative pedagogical technologies in the educational process of primary school in order to improve the level of educational results. The study substantiates the essence of game pedagogical technologies, the concepts of "pedagogical game" and "didactic game", reveals the pedagogical potential of game technologies in primary education. The article describes the psychological and pedagogical conditions for increasing the effectiveness of game technologies in the educational process of primary school at the present stage.

Keywords: pedagogical technology, training technology, innovative pedagogical technologies, game technologies, didactic games, pedagogical games, psychological and pedagogical conditions, educational process of primary school, younger students.

Литература:

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М. Издательство: Педагогика, 1989. – 192 с.
2. Кларин М.В. Развитие «педагогической технологии» и проблемы теории обучения // Советская педагогика – 1984 – № 4. – С. 117-122.
3. Кобзева Н.А. К вопросу о педагогических технологиях // Молодой ученый. – 2011. – №5. Т.2. – С. 142-144.
4. Монахов В.М. Методологические основы теории // Педагогический журнал Казахстана «Коллеги». – 2006. – № 1. – С. 22-27.
5. Муромцева О.В. Игровые технологии в начальной школе // Молодой ученый. – 2016. – №10. – С. 1252-1254.
6. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: [учеб. пособ.] / Г.К. Селевко. – М.: Нар. обр., 1998. – 256 с.
7. Чошанов М.А. Дидактика и инженерия. – М. Издательство: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2010. – 248 с.
8. Шмаков С. А. Игры учащихся – феномен культуры. – М.: Новая школа, 1994. – 240 с.

УДК: 373

РАЗВИТИЕ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ УМЕНИЙ ПОДРОСТКОВ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ

*кандидат педагогических наук, учитель физики, руководитель ОДОД Хачатурова Карине Робертовна
Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 129 Красногвардейского района Санкт-Петербурга (г. Санкт-Петербург)*

Постановка проблемы. Актуальность темы представленной работы базируется на том, что современная образовательная система претерпела ряд изменений относительно образовательных программ и педагогических стратегий. Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту основного общего образования (далее ФГОС ООО), задачей образования становится обеспечение развития метапредметных умений как психологической составляющей фундаментального ядра образования наряду с традиционным изложением предметного содержания конкретных дисциплин. Важно рассмотреть теоретические аспекты относительно проблемной тематики и выявить современное состояние анализируемого вопроса.

Целью статьи является исследование метапредметных умений подростков в основной школе.

Изложение основного материала исследования. Цель любой педагогической деятельности в первую очередь направлена на развитие личности подростка, оказание влияние не только на общие познания в различных областях науки, но и на развитие личных качеств. В первую очередь, перед выстраивание модели педагогической стратегии в рамках обучения представителей основной школы, важно понимать конечную цель воспитательного процесса, необходимый для становления личности базис социально-значимых качеств [1].

Подростковый возраст большинство современных авторов характеризуют как определенный период в развитии человека и становлении его личности, являющийся переходным между периодами детства и взрослости [5]. Переходный возраст подростка представляет собой ведущую силу мотивационно-ценностного развития индивида, это обусловлено тем, что главный результат воспитательной деятельности заключается не столько в процессе формирования качеств, а сколько в формировании принципиально новой социальной мотивации или преобразования уже имеющейся. В силу того, что педагогическую стратегию рассматривают как деятельность, то важно при построении модели развития метапредметных умений ответить на вопрос относительно действий со стороны педагога, оказывающие влияние на личность обучающихся. Как правило, вопрос относительно действий имеет следующие варианты ответов:

- Объяснения;
- Беседы;
- Наказания;
- Похвала;
- Требование следовать примерам;
- Дача поручений и т.д.

В процессе подобного воздействия возможно формирование представлений о нормах и ценностях, правилах жизни в обществе, посредством требований, поручений, упражнений направленных на формирование умений и навыков поведения в социуме. Стратегия педагогической деятельности представляет собой:

- способ достижения сложных целей, в качестве метода воздействия, когда цель не может быть достигнута наличными ресурсами;
- как собственного рода искусство экономии средств в достижении максимально эффективных результатов.

Педагогическая стратегия развития метапредметных результатов содержит в собственной структуре такие компонентные элементы как:

- планирование;
- проектирование действий;
- определенные концептуально-теоретические компоненты;
- программные, а также теоретические схемы.

Реализацию педагогической модели в основной школе целесообразно рассматривать в качестве взаимодействия педагога и ученика либо учащихся, осуществление важной, полезной, разносторонней совместной деятельности. Позиция педагога в данной ситуации должна обладать гуманистическим, помогающим характером он принимает активность обучающихся, в качестве ключевой составляющей совместной деятельности. Достаточно важно научиться делить полномочия, доверять ученикам, действовать сообща, в коммуникации и общем видении. Как пример подобного взаимодействия является «коллективная творческая деятельность». На рисунке 1 представлено графическое изображение модели педагогической стратегии в процессе развития метапредметных умений основной подростковой школы.



Рисунок 1. Модель педагогической стратегии развития метапредметных умений подростков основной школы

На практике наиболее часто педагогический процесс строится в качестве управления деятельностью учеников. К примеру, процесс подготовки и проведения каких-либо мероприятий, когда инициатива и менеджмент находится в руках педагога, а исполнителями, участниками являются обучающиеся. Учитель выполняет функции менеджера:

- Постановка целей;
- Планирование;
- Контроль;
- Реализации задуманного;
- Анализ деятельности учащихся, а также собственной деятельности в учебном процессе [4].

Важно отметить, что допустима различная степень участия школьников во всех процессах. Но, тем не менее, все управленческие функции сосредоточены в руках педагога. Выбор стратегии воспитательных влияний будет зависеть от возраста и особенностей детей, от целей и содержания воспитания, от ситуации, от возможностей воспитательной среды, от профессиональной позиции педагога. Для учителя важно осознанно выбирать стратегию и системно работать с детьми и детскими коллективами.

Далее важно акцентировать внимание на том, что собой представляют метапредметные умения. Федеральные государственные образовательные стандарты определяют в качестве требований к результатам освоения основной образовательной программы наряду с личностными и предметными также метапредметные результаты.

В рамках метапредметных результатов предполагается, что обучающиеся по окончании программы основной школы обладают следующими навыками:

- универсальные учебные умения;
- огромный спектр умений, а также навыков применения в практической деятельности информационных и коммуникационных технологий с целью хранения, сбора преобразования и передачи различной информации;
- основные навыки исследовательской практической деятельности;
- основы активного взаимодействия и коммуникации со сверстниками, педагогами и родителями.

Метапредметность способствует обеспечению формирования внутри сознания учащихся целостной картины мира. У подростка развивается формирование подхода к отдельным предметам к предметной систематизации знаний о мироустройстве, которая выражена в числе и фигуре (математика), в молекуле, либо атоме (химия), инерции тела (физика), художественном герое (литература, музыка, изобразительное искусство). В конечном итоге, метапредметный подход указывает на целостный характер развития общекультурных, личностных и познавательных качеств личности учащихся. Метапредметный подход в образовании, а также педагогические стратегии, способствующие развитию метапредметных навыков, учащихся создаются с целью решения проблем связанных с оторванностью друг от друга различных научных дисциплин и, как следствие, познания учебных дисциплин в рамках основной школы. Метапредметность подразумевает существование общей системы понятий, которая является универсальной и применимой во всех аналогичных программах развития личности обучающихся. Учитель должен в рамках преподавания собственной учебной дисциплины раскрывать в учениках их внутренние грани и возможности.

Метапредметное занятие представляет собой обязательно интегрированное занятие. Деятельность обучающихся организуется не только с целью передачи им знания относительно тех или иных учебных дисциплин, а с целью передачи способа взаимодействия с полученной информацией.

Ключевая функция учителя в процессе подготовки к проведению урока в основной школе с применением анализируемых стратегий заключается в корректном подборе учебного материала, который будет не только давать обучающимся новые знания относительно урока, но и раскрывать их потенциал в рамках учебной дисциплины. Педагог должен занять позицию ведущего конструктора новой педагогической идеи либо ситуации, которые в свою очередь будут задавать вектор мышления ученикам. В метапредметном задании важно закладывать актуальные для обучающихся проблемы, а также их решение. Ученик необходимо обладать возможностью получения личностно-значимых для него результатов типичных для жизненной ситуации.

Выстраивание образовательной деятельности на основании использования метапредметных технологий по модели развития метапредметных умений позволяет педагогу осуществить осмысление тех или иных проблем с точки зрения учащихся. Метапредметы способствуют работе с детским мировоззрением, с их аутентичным самоопределением. Метапредметное обучение является большой возможностью повышения качества образования. Метапредметное преподавание является мировоззрением, которое оказывает влияние и на преподавателя.

Результат применения педагогической стратегии по модели развития метапредметных умений, согласно требованиям, современного ФГОС заключается в уровне развития таких ключевых способностей как:

- мышление,
- понимание,
- коммуникация,
- рефлексия,
- действие.

Подобные образовательные результаты по модели развития метапредметных результатов являются универсальными и позволяют осуществлять сопоставление результатов обучения в любой образовательной системе. Универсальный характер метапредметных умений заключается в развитии общих приемов, техник, схем, образов мыслительной работы. Процесс формирования метапредметных умений моделью развития и включением заданий метапредметных заданий, выполняется с применением ряда образовательных технологий:

- 1) технология совместного обучения;
- 2) технология исследовательской практики;
- 3) проектная деятельность;
- 4) проблемно-диалогическая технология;
- 5) игровые технологии, а также иные.

Поскольку подростки основной школы остро переживают стрессовые ситуации на внутреннем интуитивном уровне, способны к высокому уровню самоконтроля, отличаются устойчивостью

эмоционально-волевой сферы, открыты к взаимодействию с окружающими, направлены на общение, но вместе с тем самокритичны, возникает необходимость создания соответствующих психолого-педагогических условий в учебно-воспитательном процессе современной школы, при котором процесс развития подростка протекал бы более комфортно. К таким условиям ученые относят: формирование доброго, эмоционально-позитивного климата в коллективе, эмпатию, обеспечение духовного роста, то есть, создание таких оптимальных педагогических условий, важнейшие из которых:

- специальная подготовка педагогов;
- реализация личностно ориентированного подхода, обеспечение углубленной индивидуализации учебно-воспитательного процесса;
- духовное взаимодействие субъектов учебно-воспитательного процесса, стимулирования проблемно-поисковой деятельности;
- педагогическое руководство процессом саморазвития личности;
- углубленная индивидуализация учебно-воспитательного процесса, обращение к жизненному и чувственному опыту учащихся, установление связей и зависимостей между жизненными явлениями социума;
- умения учителя правильно организовать урок и грамотно выбрать ту или иную форму проведения занятия [6; 7; 8]. Организация деятельности подростков основной школы, направленной на развитие метапредметных результатов заключается в:
 - разработке и реализации надпредметных проектов;
 - принятии участия в исследовательской работе оказывают влияние на формирование универсальных учебных действий.

В ходе развития метапредметных умений у подростков основной школы происходит развитие культуры сотрудничества, работы с информационными источниками, развитие познавательного интереса и способностей, творческий процесс, способности к саморазвитию.

Уровень развития метапредметных компетенций проявляется посредством следующих конечных продуктов образовательной деятельности обучающихся основной школы:

- исследовательская работа;
- реферативное исследование;
- книжка;
- макет;
- карта;
- сценическая постановка;
- поделка;
- презентация;
- стихотворение;
- песня и др.

Результат модели педагогической стратегии, направленной на развитие мета предметных умений у подростков основной школы заключается в формировании базового уровня образованности обучающихся и следующих компетенций:

- обладать умение нового видения привычных вещей и ценности современных инноваций, актуализировать творческое восприятие мира;
- обладать умением брать на себя ответственность за результаты собственного образования (самоопределение);
- обладать умением выбора использования различных конструктивных способов решения проблемных вопросов;
- обладать уверенностью в собственных возможностях, а также обладать высокой самооценкой.

Основной объект оценки метапредметных результатов заключается в сформированности регулятивных, коммуникативных, а также познавательных универсальных учебных действий. С целью выведения оценки динамики формирования и уровня сформированности метапредметных результатов в системе мониторинга важно проводить анализ и фиксацию результатов в соответствии с требованиями образовательного учреждения, к примеру:

- а) программа формирования планируемого результата освоения междисциплинарной программы;
- б) внутришкольный мониторинг образовательных достижений учеников в рамках как аудиторной, а также внеклассной деятельности;
- в) система итоговой оценки по учебным предметам, которые не выносятся на государственную (итоговую) аттестацию;
- г) инструментарий для оценивания достижений, которые запланированы в рамках текущего и тематического контроля, промежуточной аттестации, итоговой аттестации по предметам которые не выносятся на государственную итоговую аттестацию [3]. Включение в обучение учебных предметов по модели развития метапредметных умений позволило выявить динамику в приросте результатов метапредметности в 5-7 классов школы №129 Санкт-Петербурга (по тестам метапредметных заданий) на начало, промежуточное и конец учебного года.

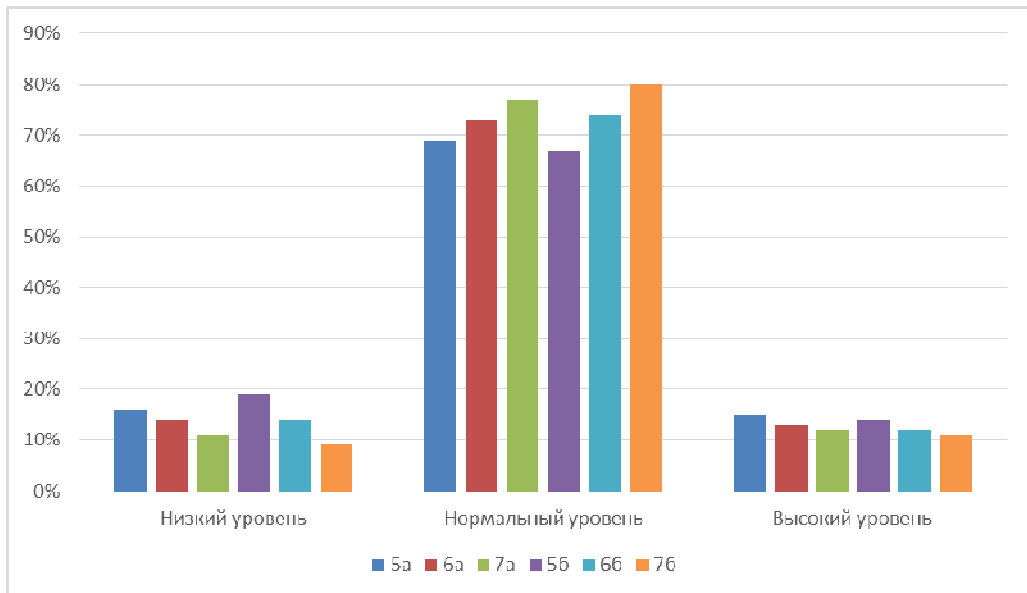


Рисунок 2. Входное тестирование учеников 5-7 классов уровень метапредметных умений

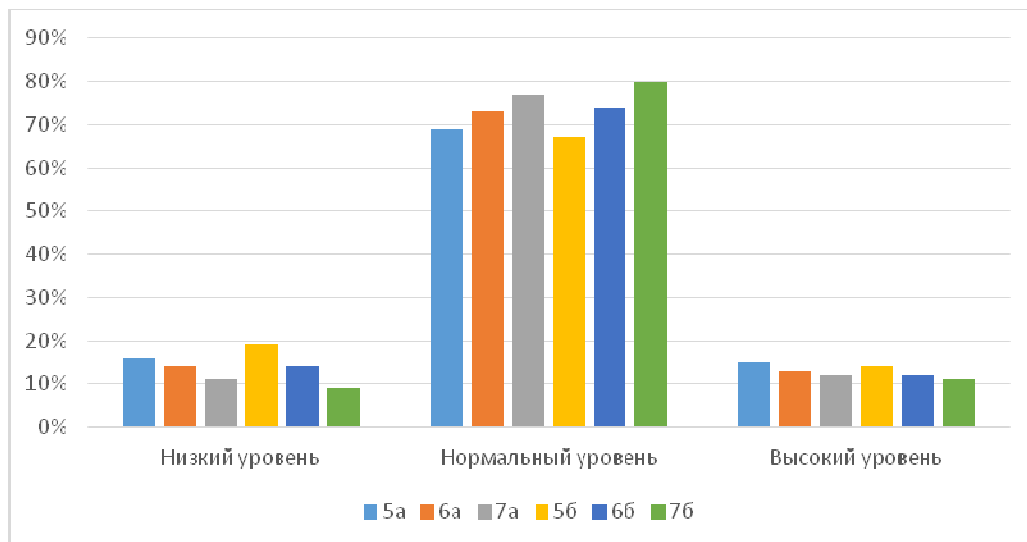


Рисунок 3. Промежуточное тестирование учеников 5-7 классов уровень метапредметных умений

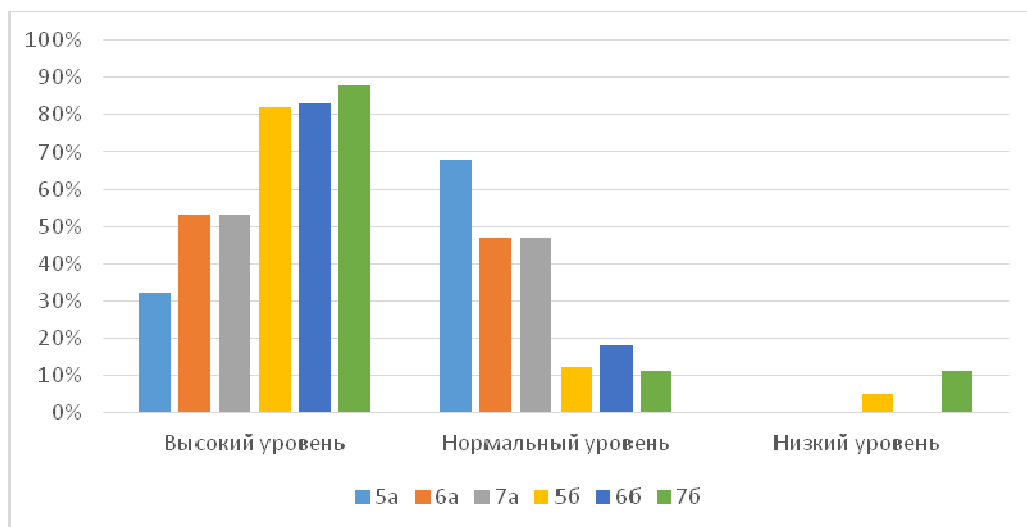


Рисунок 4. Выходное тестирование учеников 5-7 классов, уровень метапредметных умений

Выводы. Следовательно, модель развития метапредметных результатов подростков основной школы являются целостной системой, в структуре которой развитие разных видов учебной деятельности определяют

его отношением относительно иных видов учебной деятельности, а также общей логикой возрастного развития обучающихся основной школы. В результате происходит процесс формирования метапредметных результатов «умение обучаться», которое предполагает полноценный уровень освоения всего комплекса учебной деятельности, а также выступает в качестве весомого фактора оптимизации процесса освоения обучающимися предметными знаниями, умениями, оказывает влияние на формирование компетенций, составления целостной картины мира, а также становления ценностно-смыслового основания личностного морального выбора.

Аннотация. В представленной статье проведен анализ основных педагогических стратегий в основной школе направленных на развитие личности в современной школе в соответствии с актуальными требованиями ФГОС. Также детально рассмотрен вопрос значимости развития метапредметных умений подростков в основной школе, в частности модель построения педагогической деятельности при подготовке к современному уроку.

Ключевые слова: стратегия, педагогика, развитие, умения, воспитание, предметность, основная школа, оптимизация.

Annotation. The article presents an analysis of the main pedagogical strategies in the primary school aimed at personal development in a modern school in accordance with the current requirements of the Federal state educational system. The article also considers in detail the importance of the development of metapredmetric skills of teenagers in primary school, in particular, the model of building pedagogical activity in preparation for a modern lesson.

Keywords: Strategy, pedagogy, development, skills, education, objectivity, basic school, optimization.

Литература:

1. Асмолов А.Г. Вариативное образование в изменяющемся мире: социокультурная перспектива (тезисы о том, какой быть начальной школе) // Образование и наука. 2013. № 8. С. 3-15.
2. Асмолов, А.Г. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли: Пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская. - М.: Просвещение, 2011 - 159 с.
3. Давыдова Н.Н. Реализация системно-синергетического подхода в практике управления развитием научно-образовательной сети // Образование и наука. 2013. № 7. С. 66-84.
4. Дони́на И.А. Виртуальные профессиональные сообщества как фактор становления конкурентоспособности педагога / И.А. Дони́на, Л.В. Тайкова // Современные проблемы науки и образования. - 2014. - № 6. - С. 865.
5. Хачатурова К.Р. Подростковый возраст как предмет исследования в России и за рубежом / К.Р. Хачатурова // Перспективы науки. – Санкт-Петербург, 2018. – №10(109). - С. 68-71
6. Хачатурова К.Р., Шерайзина Р.М., Дони́на И.А. Развитие творческого потенциала обучающихся основной школы средствами предметов естественнонаучных циклов / К.Р. Хачатурова, Р.М. Шерайзина, И.А. Дони́на // Проблемы формирования учебно-воспитательного процесса: коллективная монография. – Москва, 2017. С. 54-76.
7. Ярославкина Е.В. Влияние особенностей характера подростков на выбор программы дополнительного образования // Проблемы современного педагогического образования. 2019. №63-3. С. 346-349
8. Шалова С.Ю. Организация контроля в педагогическом вузе: традиции, современные проблемы и пути их решения // Педагогический вестник, 2018., №5, с. 124-126

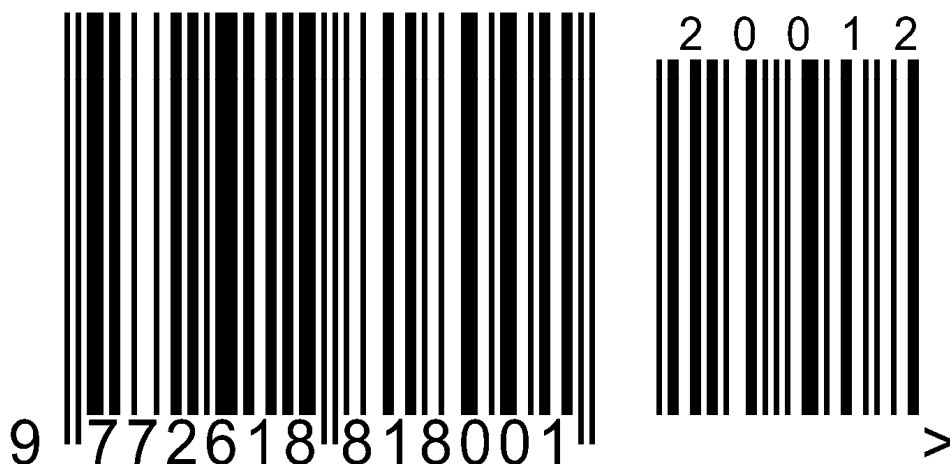
СОДЕРЖАНИЕ

Бекиров Сервер Нариманович	ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОГО СОЗНАНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ СИСТЕМЕ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ	4
Бекирова Эльмира Шевкетовна	ЛЕКЦИЯ-ВИЗУАЛИЗАЦИЯ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕТОД ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ	5
Бугославская Александра Владимировна	ЭТАПЫ РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ	7
Везетиу Виталий Викторович	ПРОБЛЕМА СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ВЕДУЩИХ АВТОРСКИХ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ КОНЦЕПЦИЙ	9
Везетиу Екатерина Викторовна	ПОНЯТИЕ О СУЩНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТА	11
Вовк Екатерина Владимировна	Тьюторское сопровождение детей как средство решения проблемы их адаптации к социально-образовательному пространству организации дошкольного образования	12
Горбунова Наталья Владимировна	МОДЕЛИРОВАНИЕ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ: НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ МОДЕЛИ	14
Донина Ирина Александровна Шустров Андрей Сергеевич	ДИДАКТИЧЕСКОЕ ПОСОБИЕ «ЗАНИМАТЕЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ» КАК ИННОВАЦИОННОЕ СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ	16
Донина Ирина Александровна Виноградова Юлия Алексеевна	ВИРТУАЛЬНАЯ РЕАЛЬНОСТЬ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ К ОБУЧЕНИЮ	19
Донина Ирина Александровна Алексеева Ольга Вячеславовна Киринцева Мария Александровна	ФОРМИРОВАНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	21
Задворная Марина Станиславовна Литвинова Наталья Владимировна Милонова Светлана Ринатовна	ОСОБЕННОСТИ УПРАВЛЕНИЯ ИННОВАЦИОННЫМИ ПРОЦЕССАМИ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	23
Кот Тамара Алексеевна	ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ДОО	26
Кочеткова Наталья Сергеевна	О ПАРНОЙ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПО ПОДГОТОВКЕ ДОКЛАДА НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ К СТУДЕНЧЕСКОЙ НАУЧНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ	28
Лукашов Георгий Александрович	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ АЛГОРИТМИЗАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ МАТЕМАТИКЕ	31
Мурованая Нонна Николаевна	АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ И СИНЕРГЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА	35

Переверзев Марк Владимирович	КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ГОСТИНИЧНОГО И ТУРИСТСКОГО БИЗНЕСА	37
Петришев Игорь Олегович	ЗНАЧЕНИЕ ЦИФРОВОЙ ПЕДАГОГИКИ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ	39
Пономарёва Елена Юрьевна	ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ	40
Снатович Анжелика Богдановна	КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ КОНСТРУКТИВНО-ГРАФИЧЕСКИХ УМЕНИЙ БУДУЩИХ АРХИТЕКТОРОВ	42
Теленская Дарья Юрьевна	КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВКУСА СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ	44
Ткачук Людмила Григорьевна	МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ УПРАВЛЕНИЯ ДОШКОЛЬНЫМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ УЧРЕЖДЕНИЕМ СРЕДСТВАМИ ИКТ	46
Туровский Александр Николаевич	РАЗВИТИЕ СТУДЕНЧЕСКОГО СПОРТА В РОССИИ КАК АКТУАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА	48
Федорова Татьяна Анатольевна	ОБЩИЕ АСПЕКТЫ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ И ЯЗЫКА СПЕЦИАЛЬНОСТИ	50
Харабаджах Мелия Наримановна	ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	52
Хачатурова Карине Робертовна	РАЗВИТИЕ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ УМЕНИЙ ПОДРОСТКОВ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ	53

Педагогический вестник
Выпуск 12

I S S N 2 6 1 8 - 8 1 8 X



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

Научные статьи печатаются в соответствии с авторскими вариантами.

Адрес учредителя:

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

Адрес редакции и издателя:

630049, Новосибирская область, г. Новосибирск, проспект Красный, дом 165, офис 4
298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2а
+79852011282

Отпечатано в типографии:

630049, Новосибирская область, г. Новосибирск, проспект Красный, дом 165, офис 4
+79852011282

Подписано к печати 29.01.2020. Сдано в набор 05.02.2020. Дата выхода 26.02.2020
Формат 210x297. Бумага: офсетная. Печать: трафаретная. Условн. печатн. листов 7,09.
Тираж 500 экз. Цена свободная.